

Secretaría de Educación del Partido de Gral. Pueyrredon  
Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte"

Acuerdos y contradicciones en las estrategias de evaluación en la  
Educación Primaria.

La evaluación auténtica como propuesta superadora.

Autores

María Concepción Galluzzi / Pablo Cazaux / María Carmen Quercia



EDUCACIÓN  
MGP  
MAR DEL PLATA  
BATÁN



1965  
EDUCACIÓN MGP  
2015

## **Autoridades**

Intendente: Contador Gustavo Pulti

Secretaria de Educación: Mg. Monica Rodríguez Sammartino

Subsecretario de Educación: Prof. Manuel Paz

Directora de Educación Prof. Silvia di Filippo

Supervisora de Nivel Superior y Artística Superior: Prof. Susana Vidal

Supervisora de Nivel Primario: Lic. Graciela Battilana

Supervisora de Nivel Inicial: Prof. Virginia Fueyo

Supervisora Nivel Secundario: Prof. Viviana Salas

Supervisora de Rama Especializada: Lic. Adriana Giaquinta

## **I.S.F.D. Almafuerite**

Directora: Prof Alicia Braña

Regente: Prof María Galluzzi

Quercia, María del Carmen

Acuerdos y contradicciones en las estrategias de evaluación en la Educación Primaria : la evaluación auténtica como propuesta superadora / María del Carmen Quercia ; María Concepción Galluzzi ; Pablo Martín Cazaux. - 1a ed edición especial. - Mar del Plata : Instituto Superior de Formación Docente Almagro, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

Edición para Instituto Superior de Formación Docente Almagro

ISBN 978-987-23743-8-9

1. Educación Primaria. 2. Evaluación. I. Galluzzi, María Concepción II. Cazaux, Pablo Martín III. Título

CDD 371.26



## PRÓLOGO

La investigación educativa es una de las funciones definidas en el marco de la Ley Nacional de Educación y las resoluciones posteriores para el nivel superior. Estos marcos no solo regulan dichas funciones sino que profundizan y amplían el alcance de las acciones que en tal sentido se desarrollan desde los ISFD. A través de ellas se busca producir conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Recuperar la noción del docente como pedagogo, constructor de conocimiento, otorga un valor fundamental al espacio de la investigación educativa. Las problemáticas específicas de la formación, del quehacer docente y del sistema escolar son cercanas al nivel superior de formación desde los contenidos académicos, las vinculaciones que se establecen con las instituciones asociadas y con los docentes en formación.

El ISFD Almafuerde lleva adelante diferentes proyectos de investigación en los distintos niveles educativos en un trabajo compartido entre formadores y docentes en formación. Estas actividades se desarrollan a través de equipos de trabajo conformados, de manera particular, para el desarrollo de investigaciones que alcanzan prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos e involucran a los actores que conforman el mismo.

Desde nuestro instituto concebimos la investigación como un dispositivo de análisis y formación de un enfoque que favorezca nuevas lecturas en el marco de la complejidad propia de las prácticas educativas

Así mismo, las derivaciones de estas investigaciones han dado lugar a producciones pedagógicas y didácticas que se desarrollaron teniendo en cuenta una de las premisas citadas en la normativa vigente: las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de los establecimientos del sistema educativo de la ciudad.

Es por ello que las investigaciones se centran en la acción de los docentes y estudiantes buscando superar la mirada habitual de la realidad educativa y hacer visible lo invisibilizado en la cotidianeidad. De este modo, se pretende describir, conocer, comprender y transformar los modos de comprender la realidad.

Los resultados de las investigaciones pretenden acompañar las prácticas de enseñanza buscando fortalecer la formación docente inicial como así también las acciones de desarrollo profesional. A través de este dispositivo se pretende contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de mejoras en las prácticas docentes.

De este modo se promueve la producción científica y académica que surge como resultado de cada una de las investigaciones desarrolladas desde el instituto y que se refleja en la presente publicación.

**I.S.F.D.Almafuerde**

## INDICE

1. *Introducción*
2. *El marco teórico...*
3. *Acerca de la investigación*
4. *Algunas orientaciones para evaluar en Prácticas del Lenguaje*
5. *Algunas orientaciones para evaluar en Matemática*
6. *A modo de cierre, siempre abierto*
7. *Bibliografía*

**Acuerdos y contradicciones en las estrategias de evaluación en la Educación  
Primaria.  
La evaluación auténtica como propuesta superadora.**

Prof. María Carmen Quercia  
Prof. Pablo Cazaux  
Prof. María Concepción Galluzzi

## **Introducción**

La evaluación es hoy un tema convocante. Nuevos desarrollos conceptuales y operativos le dan una fuerte presencia en el discurso educativo y social en general.

En el ámbito de la investigación educativa, el tema de la evaluación, lejos de perder interés, mantiene su vigencia, lo cual se evidencia en los numerosos y recientes artículos que pueden consultarse en las más prestigiosas publicaciones del mundo académico.

Por esta razón, en esta investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, se ha realizado un relevamiento efectivo de las estrategias de evaluación que se implementan en algunas escuelas primarias de gestión municipal en Prácticas del Lenguaje y en Matemática para poder caracterizarlas.

Para ello se diseñaron e implementaron encuestas autoadministradas y entrevistas en profundidad a informantes clave para la recolección de información en el campo.

Para su interpretación, se adoptaron modelos teóricos específicos vigentes en el área de investigación en cuestión, como los establecidos por los autores que adhieren a la “evaluación auténtica”.

A partir de las conclusiones obtenidas se ofrecen en este documento algunas orientaciones didácticas para la implementación de estrategias de evaluación acordes a los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes en la Escuela Primaria en las mencionadas áreas de conocimiento.

## El marco teórico

En esta investigación se parte de la idea que “la evaluación en la escuela permite recabar información para tomar decisiones de manera más racional y fundamentada con la finalidad de reorientar permanentemente la enseñanza”<sup>1</sup>.

Sin embargo, las prácticas tradicionales vigentes aún en muchas escuelas, dificultan este propósito, ya que se basan en un paradigma sobre el aprendizaje que no se sostiene actualmente en los Diseños Curriculares para la Educación Primaria.

Uno de los mayores desafíos entonces que enfrenta la actual reforma educativa, es la resignificación de las estrategias de evaluación que habitualmente se implementan en la escuela al enfoque de enseñanza que se sostiene en el Diseño Curricular vigente, pues se trata de evaluar “los progresos de cada alumno/a en relación con los conocimientos que él mismo tenía y en relación con lo que ha sido enseñado en el aula”<sup>2</sup>. Y en este contexto, “la formación de los alumnos/as como estudiantes/escolares es un eje de trabajo desde el ingreso en primero hasta la finalización de la escuela primaria” pues, “aprender a evaluar y a evaluarse es otro de los aspectos que intervienen en la formación como estudiantes”<sup>3</sup>.

Desde esta perspectiva, y considerando que el objeto de esta investigación lo constituyen las estrategias de evaluación en Prácticas del Lenguaje y Matemática, resulta pertinente adoptar como marco teórico el que Linda Darling-Hammond, Jacqueline Ancess y Beverly Falk (1995) denominan “evaluación auténtica”. La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta principalmente en los siguientes puntos de vista y teorías<sup>4</sup>: la *Evaluación Formativa* (Perrenoud, 1999), la *Perspectiva ecológica o sociocognitiva* (Chauveau, 1992), el *Constructivismo* (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993) y la *Práctica pedagógica reflexiva* (Schön, 1998).

El concepto de *evaluación auténtica* proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y la valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. En este sentido, la evaluación auténtica

---

<sup>1</sup>Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 41.

<sup>2</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 42.

<sup>3</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 35.

<sup>4</sup> Condemarín, M. y Medina, A., Evaluación de los aprendizajes. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). División de Educación General, Ministerio de Educación, República de Chile. 2000.

define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad.

Si se piensa entonces que la evaluación es un medio para regular y mejorar el aprendizaje y, además, que la escuela enseña para que sus estudiantes sean competentes en diferentes ámbitos de la vida, incluso más allá de la institución escolar, parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos. Este es uno de los propósitos principales de la evaluación auténtica. El desafío será, además, poner en juego los saberes y estrategias, tanto en forma individual como en conjunto. De este modo, se avanza un paso más y definimos lo que se ha llamado *evaluación situada o en contexto*. Las situaciones para resolver se van alejando de las clásicas pruebas de lápiz y papel. Ponen al alumno en una circunstancia que lo induce a activar sus competencias en contextos reales o cercanos a la realidad, en la que los conocimientos disciplinares son muy importantes, pero en la que *declararlos* no es suficiente.

Las mencionadas autoras identifican algunas características de una evaluación auténtica:

- Ofrece un diseño flexible que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, poner en juego los conocimientos aprendidos y las habilidades metacognitivas que los orientan para identificar sus fortalezas y debilidades con relación a cómo aprenden y resuelven problemas.
- Los criterios de evaluación son públicos, compartidos y muestran diferentes niveles de acuerdo con los desempeños individuales y grupales. Los criterios se transparentan a través de distintos instrumentos.
- La evaluación auténtica dispone de criterios que son conocidos, comprendidos, y que se establecen entre el docente y el estudiante antes de realizarla.
- Estimula el trabajo sobre la autoevaluación y la coevaluación cuando los alumnos pueden contrastar sus trabajos y sus desempeños con referencia a criterios públicos y, a partir de esto, revisan y cambian qué y cómo están aprendiendo.
- Focaliza en el contenido qué es esencial, centrándose en las grandes ideas o conceptos, más que en los hechos aislados, inconexos, sin contextos ni relaciones.
- Considera la capacidad de producir diferentes productos o desempeños, en lugar de buscar una sola respuesta correcta.



- Promueve el desarrollo y la visualización de las fortalezas de los estudiantes y de sus experiencias (la atención se orienta hacia lo que el estudiante sabe).

Con estos principios, la evaluación auténtica se basa en cuatro principales *estrategias de evaluación*: la evaluación de rendimiento, los portafolios, los registros personales y los registros de logro<sup>5</sup>.

Estas distintas herramientas colaboran con la evaluación integral, dado que registran una amplia gama de aprendizajes y logros de los estudiantes, y no sólo los académicos o cognitivos. Asimismo, posibilitan la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, contribuyendo a regular el proceso de aprendizaje.

La evaluación auténtica constituye entonces un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa, al establecer una línea de trabajo consistente entre los objetivos, contenidos y estrategias planteados en el Diseño Curricular para la Educación Primaria y un sistema de evaluación de carácter multidimensional centrado en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas de los docentes.

## Acerca de la investigación

---

<sup>5</sup> La *evaluación de rendimiento* supone evaluar a los estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto mismo de las tareas. De esta forma, las producciones de los alumnos permiten evaluar, además de los aprendizajes cognitivos, el pensamiento autónomo, la solución de problemas, las habilidades, el trabajo en equipo, la capacidad comunicativa, entre otros aprendizajes relevantes, durante el desarrollo de las actividades.

Los *portafolios* implican la recopilación y el archivo de los trabajos, experiencias y producciones significativos. Cada alumno arma su portafolio, pero lo comparte con el docente y dialogan sobre sus trabajos y la selección de materiales allí incluidos.

Los *registros personales* constituyen un libro de anotaciones del alumno, con énfasis en relatos significativos y experiencias por él valoradas en el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos registros se comparten con el docente y se los llevan al terminar el curso o al irse de la escuela. Los registros personales son valiosos para apoyar el auto-conocimiento de los estudiantes.

Los *registros de logro* son elaborados por los profesores sobre las capacidades, habilidades y los resultados logrados por el estudiante. Incluye no sólo los logros académicos, también aquellas cualidades personales desarrolladas en la enseñanza. Las anotaciones del docente se comparten con los alumnos y éstos se los llevan al irse de la escuela. Los registros de logro contribuyen a afianzar la auto-valoración de los alumnos.

En educación, la evaluación y los procesos asociados a ella generan en los docentes inquietud y, en muchas ocasiones, tensión. Qué evaluar, cuándo, “con cuánto se aprueba”, a quién se promociona y a quién no, qué es más importante – el esfuerzo o el desempeño resultante del proceso de aprendizaje- son algunas de las cuestiones que preocupan a los docentes.

Estos asuntos, en la cotidianidad del aula, aparecen además ligados a la conciencia de la falta de modelos válidos compartidos por, al menos, los docentes de una misma institución y a la especificidad que en cada área del conocimiento asumen las estrategias de evaluación, lo cual complejiza aún más la cuestión.

Circunscriptos entonces a lo que sucede en el aula, se asume que entre todos los objetos que pueden ser evaluados en este ámbito, el aprendizaje de los alumnos ocupa un lugar privilegiado. Por ello se ha implementado este proyecto de investigación cualitativo, de carácter interpretativo, mediante un estudio de casos, destinado a registrar indicios claros sobre este proceso tan complejo e individual a través de encuestas y entrevistas en profundidad semiestructuradas.

### ***Las voces de los docentes***

#### ***La evaluación en la escuela primaria: Prácticas del Lenguaje***

##### **Cuestionario:**

1. *¿Qué actividades de evaluación plantea a sus alumnos?*
2. *¿Es preciso evaluar individualmente todo lo que se enseña en Prácticas del lenguaje?  
¿Por qué?*
3. *¿Con qué criterios evalúa en las Prácticas del Lenguaje? ¿Conocen sus alumnos estos criterios?*
4. *¿Qué se prioriza en las evaluaciones: procesos o productos? ¿Por qué?*
5. *¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en la reflexión sobre el lenguaje?*
6. *¿Cómo hace la devolución de las evaluaciones?*
7. *¿Evalúa su propia práctica de enseñanza de las Prácticas del Lenguaje? ¿Cómo?*

Se analizan a continuación algunas de las respuestas:

1. ¿Qué actividades de evaluación plantea a sus alumnos?

*A. Las actividades que planteo son de carácter integrador tratando de respetar el sentido que tienen las prácticas sociales del lenguaje.*

*B. Variadas, según el ámbito quiera se quiera evaluar.*

En la primera respuesta se observa la relación que plantea la docente entre la instancia de evaluación y el proceso de aprendizaje. Debe existir una estrecha relación entre las condiciones didácticas que se produjeron durante las clases. De este modo, se toma distancia de las actividades clásicas que se concentran en las capacidades de los alumnos para resolver por sí mismos las tareas que se les plantean. En numerosos casos puede observarse como los maestros llevan a la práctica actividades sostenidas en el enfoque del diseño curricular vigente pero a la hora de evaluar se vuelve a prácticas tradicionales de evaluación, tal como puede leerse en la segunda respuesta. Cada práctica de evaluación supone una concepción de aprendizaje que considera imprescindible las instancias previas de enseñanza y la labor desarrolladas en dichas prácticas.

2. ¿Es preciso evaluar individualmente todo lo que se enseña en Prácticas del lenguaje? ¿Por qué?

*A. No únicamente. Si se propician actividades que requieren lo grupal, la evaluación debe respetar ésta modalidad. La "evaluación" de un alumno no debe volverse únicamente de desempeño individual. Construir aprendizajes junto a otros es también algo a evaluar.*

*B. Evaluación individual de todo lo que se enseña en Prácticas del Lenguaje. Creo que es necesario evaluar individualmente ya que se puede advertir el progreso o no durante el proceso de aprendizaje.*

Todo proceso de aprendizaje requiere de prácticas que propicien modos de abordajes acordes. En relación a las prácticas sociales del lenguaje, la interacción con los pares resulta fundamental para significar cualquier situación comunicativa. Es por ello que resulta imprescindible identificar, claramente, la práctica a evaluar con la modalidad de evaluación que mejor represente la situación en la que ese contenido ha sido trabajado en clase. La docente A privilegia las instancias de trabajo y evaluación en relación con las modalidades de trabajo áulico. Para algunos autores las buenas prácticas de evaluación entre y con los pares incrementan los beneficios de la evaluación situada en contextos de producción real. De este modo, no sólo se brinda apoyo y desafío, sino que se promueve una mejora en los trabajos propios y de los otros. El reconocimiento y la comprensión de los procesos y criterios de la evaluación se consolidan en el intercambio

con el otro ya que la implementación de esta práctica tiene impactos positivos en una dimensión social-emocional y, al mismo tiempo promueve instancias de trabajo colaborativo en el aula. (Anijovich y Gonzalez, 2011).

En la segunda respuesta, se observa una mirada que apunta a prácticas más arraigadas en la escuela como lo representan las evaluaciones individuales. Estas responden a instancias de verificación de saberes y acreditación que procuran dar cuenta de lo que estaba programado, entendiendo que lo que se enseña debe estar aprendido, ponderándose aspectos figurativos y formales por sobre los constructivos.

3. ¿Con qué criterios evalúa en las Prácticas del Lenguaje? ¿Conocen sus alumnos estos criterios?

*A. Evaluó con el criterio de reflexión sobre lo realizado, la forma de expresar las reflexiones, las justificaciones, las argumentaciones. Por ejemplo, cuando se presenta un problema de escritura, lo confrontamos en el pizarrón, o cuando se pregunta ¿qué habrá querido decir el autor cuando?...*

*B. Los criterios están en directa relación con los propósitos fijados para cada ámbito y los mismos se socializan con las familias en la primera reunión del año y en las sucesivas. También se hace referencia a las modalidades de evaluación y los instrumentos.*

En la primera respuesta se puede leer el lugar asignado al alumno en su proceso de formación y sobre todo el lugar que se le asigna a la evaluación como parte de un proceso que la contiene. No se trata de un fin en sí mismo sino que se la valora como una instancia en la que tanto el alumno como el docente se encuentran para continuar revisitando prácticas. En este sentido, dar a conocer los criterios de evaluación a los alumnos es necesario para que el proceso de la evaluación sea claro. Si tenemos en cuenta que la evaluación debe coincidir con las prácticas áulicas desarrolladas para el abordaje de los saberes, entonces la evaluación debería representar una instancia más. Uno de los mayores problemas que se plantean a la hora de evaluar es la formulación de las consignas y los aspectos que buscan ser evaluados. Esta debería funcionar como un esquema de referencia para la formulación de los criterios de evaluación. (García Debanc, 1991). Respetar la consigna debería ser el primer criterio de evaluación que el docente debe tener en cuenta, no sólo para la evaluación del alumno sino, y principalmente, para la evaluación de su propia práctica. Los aspectos a evaluar deben ser los aspectos enseñados en clase. Los actores involucrados en este proceso son los estudiantes y el docente, no lo padres. Son los alumnos los que deben contar con las

indicaciones claras acerca de lo que se espera de la evaluación, pero esto no representa un obstáculo si durante el desarrollo de las clases quedan establecidos claramente los propósitos de cada actividad. De allí que sea tan importante evaluar si la propuesta contempla, en las actividades, las condiciones de resolución necesaria que nuestros alumnos deben poseer y que responden a los saberes que efectivamente se les han transmitido (Finocchio, 2009).

La segunda respuesta no toma en cuenta la especificación de los criterios de evaluación a los alumnos, por el contrario los establece con los padres quienes no serán los actores de ninguna de las prácticas que se desarrollen en el aula. De esto se desprende la mirada unidireccional de la evaluación que apunta a la mera certificación. Esta perspectiva apunta a prácticas escolares, muy arraigadas, que sitúan a los estudiantes en el fracaso, la imposibilidad y la exclusión.

Aprender a evaluar y a evaluarse es otro de los aspectos que intervienen en la formación como estudiantes. Los alumnos/as aprenden a evaluarse si el/la docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos, poniendo en consideración los distintos puntos de vista. (DGCyE, 2007)

#### *4. ¿Qué se prioriza en las evaluaciones: procesos o productos? ¿Por qué?*

*A. Producto. Considerando que si hubo un proceso había un producto que podrá conformar o no el propósito inicial, pero si se logra un producto es que el proceso fue significativo.*

*B. Procesos o productos: El proceso se evalúa diariamente a través de la observación y la corrección de las actividades diarias. Al finalizar el proyecto, en situaciones de escritura, evalúo el producto (por ejemplo, la escritura de un pequeño texto).*

Ambas respuestas contemplan tanto el proceso como el producto, aspectos que resultan nodales en el área de Prácticas del Lenguaje. Pero cabe resaltar una cuestión que aparece habitualmente en la relación proceso- producto. La pregunta que resulta articuladora de cualquier proyecto que se elabore debe responder de manera clara a la siguiente pregunta: dado un producto ¿cuáles son los saberes útiles para participar de forma adecuada en la elaboración de este producto? (Chevallard, 2010) Saber qué enseñar implica identificar qué se está enseñando en una determinada situación, con un material o una tarea en particular. Pero no sólo desde una mirada restrictiva, en término de los contenidos que se están estudiando, sino también de los objetivos de

aprendizaje que se desea alcanzar. Se trata de lo que Bullock y Wikeley (2004) llaman “familiarización con el contenido sustantivo de un curso o programa y la comprensión de los objetivos de aprendizaje” (Anijovich, Gonzalez, 2011)

Regresando a la segunda respuesta, se debe aclarar que existe una diferencia significativa con respecto a la primera. En esta se distinguen dos momentos de la evaluación y dos nociones bien diferenciadas sobre esta. En primer lugar, se asocia evaluación con corrección referidas a las actividades diarias. En segundo término, se evalúa el producto como resultado no de un proceso sino una instancia independiente que carece de relación con lo anterior. Mientras que en la primera respuesta se entiende al producto como resultado del proceso en su conjunto.

#### *5. ¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en la reflexión sobre el lenguaje?*

*A. En las prácticas cotidianas, no necesariamente, ni solamente en ejercicios específicos, sino también en escrituras espontáneas o bien con la consulta en relación al manejo autónomo de la normativa, o bien la consulta en relación a cuál es la letra que debe utilizar...*

La revisión de las producciones escritas se constituye en el lugar privilegiado para el abordaje de la normativa y la ortografía. Pero la reflexión sobre el lenguaje no se agota allí. Es por ello que se debe tener en cuenta que no se reflexiona sobre todo lo que se usa, ni se sistematiza todo lo que se reflexiona. Cada situación comunicativa guarda sus particularidades las cuales están definidas por aspectos que van más allá de la ortografía y que dependen de los propósitos comunicativos en las cuales cobren significación (DGCyE, 2007). De este modo la evaluación de la reflexión sobre el lenguaje constituye necesariamente la evaluación de un proceso. Convendrá entonces que el docente atienda tanto al proceso de producción de los escritos que decida evaluar como a la observación diacrónica de las diferentes producciones de un mismo alumno a lo largo de cierto tiempo (Meek, 2004).

#### *6. ¿Cómo hace la devolución de las evaluaciones?*

*A. Devolución de las evaluaciones: las evaluaciones son primero revisadas por mí y marco los errores con notas aclaratorias de estímulos. Luego hacemos una corrección grupal en el pizarrón sobre los errores encontrados sin borrar lo marcado y realizando la correspondiente corrección.*

*B. Junto al alumno en forma individualizada a veces pero prácticamente siempre la puesta en común.*



Ambas respuestas comparten la concepción acerca de la devolución de evaluaciones a partir de una instancia de diálogo que favorezca la participación colectiva de todos los involucrados en el proceso. De este modo se propicia una reflexión contextualizada ya que responde una situación comunicativa particular y se ofrece un espacio “de ida y vuelta”.

7. *¿Evalúa su propia práctica de enseñanza de las Prácticas del Lenguaje?  
¿Cómo?*

A. *Evaluación de la propia práctica: esta es constante, ya que permite retomar y corregir estrategias y decidir cuál es más pertinente para cada grupo.*

B. *Si constantemente. Al seleccionar actividades, textos, formas de agrupamiento, etc. podemos equivocarnos. Puede ser que el texto no haya sido atractivo para los alumnos; que la actividad hubiese sido más fructífera, si la hubiesen realizado de a dos y no en forma individual. Todo esto que uno planifica antes y después se da cuenta que tendría que haberlo hecho de otra manera. También cuando un alumno nos dice que no entendió y debemos retomar la explicación obviamente modificarla para que la entienda.*

La evaluación funciona, para estas docentes, como brújula que permite tomar decisiones en la marcha, reorientar las actividades propuestas y realizar las modificaciones que sean necesarias para la consecución de su planificación. En tal sentido cabe citar a María Cristina Davini (2008) cuando sostiene que esta tradición fundada por Dewey, y continuada por Stenhouse, Schön, Carr, entre otros, es bueno que un profesor pueda enseñar bien y obtener logros educativos de sus acciones. Pero más valioso aún es que pueda reflexionar sobre lo que hace, lo que hizo, sobre sus propios compromisos educativos e investigar sobre la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza.

***La evaluación en la escuela primaria: Matemática***

**Cuestionario:**

1. *¿Qué actividades de evaluación plantea a sus alumnos?*

2. *¿Es preciso evaluar individualmente todo lo que se enseña en Matemática? ¿Por qué?*
3. *¿Con qué criterios evalúa en Matemática? ¿Conocen sus alumnos estos criterios?*
4. *¿Qué se prioriza en las evaluaciones: procedimientos o resultados? ¿Por qué?*
5. *¿Cómo hace la devolución de las evaluaciones?*
6. *¿Estudian Matemática sus alumnos? ¿Cómo?*
7. *¿Se enseña a estudiar Matemática? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cómo?*
8. *¿Evalúa su propia práctica de enseñanza de matemática? ¿Cómo?*

Se analizan a continuación algunas de las respuestas:

1. *¿Qué actividades de evaluación plantea a sus alumnos?*

(A) *Las actividades de evaluación que se plantean a los alumnos son desde el juego donde deben respetar las normas, las reglas y esperar el turno, situaciones problemáticas relacionadas a la vida cotidiana, situaciones donde los alumnos deban trabajar en forma individual y colectiva, a generar espacio de debate para comentar los diversos procedimientos e institucionalizar lo trabajado.*

(B) *Variados: dictado, resolución de situaciones problemáticas cálculo mental algunas tablas para completar, construcciones la geometría. Las actividades no necesariamente son parte de una “evaluación”.*

(C) *Resolución de situaciones que impliquen la utilización de procesos trabajados.*

Las dos primeras respuestas transparentan la estrecha relación que existe entre enseñanza y evaluación, pues “en la gestión de las clases en torno a un contenido, el maestro/a habitualmente releva información sobre el proceso de enseñanza. Utiliza para ello -en diferentes momentos- instancias de trabajo individual o colectivo, producciones de los alumnos/as orales y/o escritas. Esta información le permite tomar decisiones acerca de qué aspectos precisan ser enfatizados, qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de los alumnos/as, cuáles conocimientos creía que los alumnos /as dominaban como punto de partida y requieren ser enseñados nuevamente, etc”<sup>6</sup>.

La tercera respuesta, en cambio, resulta cercana al modelo tradicional, pues alude sólo a la aplicación de procesos ya estudiados, lo que conduce a menudo a estudiar tipos de problemas: confrontado a un nuevo problema, el alumno busca si ya ha resuelto uno del mismo tipo.

---

<sup>6</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 41.

2. ¿Es preciso evaluar individualmente todo lo que se enseña en Matemática?  
¿Por qué?

*(A) En Matemáticas no es necesario evaluar individualmente todo lo enseñado dado que siempre se vuelve a diversas estrategias o recursos, es decir se trabaja con los conocimientos que ya posee el alumno luego de institucionalizar lo aprendido y así utilizarlo en diversas situaciones problemáticas que se las requiera.*

*(B) Existe una construcción colectiva del conocimiento, por lo tanto si las actividades que se propician en muchas ocasiones son grupales, la evaluación puede contemplar esta situación ya que las mismas no impiden que se acceda a una evaluación individual o dicho de otra forma una evaluación más personalizada. Por otra parte se favorece así la coevaluación.*

Las respuestas de ambos docentes muestran coherencia con la propuesta del Diseño Curricular, pues en él “se proponen algunos contenidos sobre los que se sugiere realizar un trabajo exploratorio, por ejemplo la escritura de números grandes en los primeros años, la comparación entre sistemas de numeración antiguos, etc. Sobre estos contenidos no se espera una evaluación individual. Este criterio significa instalar la idea de que no todo aquello que se enseña es preciso que sea evaluado individualmente. La escuela debe ofrecer numerosas oportunidades de aprendizaje, pero se espera que sólo un recorte de los contenidos enseñados y de los conocimientos que circulan sea dominado por los alumnos/as en forma individual y en un año o ciclo determinado<sup>7</sup>.

3. ¿Con qué criterios evalúa en Matemática? ¿Conocen sus alumnos estos criterios?

*(A) Los criterios que se evaluarán se especifican al iniciar el año en la primera reunión de padres donde se especifican las expectativas de logro de cada año. También se socializan los bloques y se les hace saber lo que se pretende alcanzar en cada uno de ellos en cuanto a contenidos.*

*(B) Los criterios para evaluar en ésta área es ante todo la participación en clases, esperar el turno para hablar, respetar la opinión del otro, ayudar al compañero que lo necesite, participar de manera activa en las actividades áulicas, entregar los trabajos en tiempo y forma.*

*Es fundamental que los alumnos conozcan los criterios con los cuales serán evaluados, dado que ellos tienen derecho a saber cómo serán evaluados y además al iniciar el trabajo con se deja plasmado y firmado cómo se trabajará durante el periodo escolar.*

Se evidencia en estas respuestas que los docentes que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, por lo cual es necesario abordarla en el marco de las decisiones

---

<sup>7</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 42

didácticas que organizan y resuelven el conjunto de las situaciones de enseñanza. Aquí subyace la idea de que las acciones de evaluación deben ser planificadas, desde el mismo momento que se programa la enseñanza y comunicadas pertinentemente a los actores institucionales comprometidos.

4. ¿Qué se prioriza en las evaluaciones: procedimientos o resultados? ¿Por qué?

*(A) En las evaluaciones se priorizan los procedimientos dado que lo importante es evaluar qué recorrido utilizó o eligió el alumno para resolver la situación problemática. Es común encontrar procedimientos muy bien desarrollados pero un error de cálculos.*

*(B) Ambos, si es una situación problemática no está solo bien si el resultado final es el correcto, se tiene en cuenta cómo el alumno llegó hasta allí si la respuesta escrita es adecuada también se tiene en cuenta.*

Es de destacar que en matemática, “los contenidos en este diseño curricular están formados tanto por esos títulos fácilmente reconocibles (los números, las operaciones, etcétera), como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran<sup>8</sup>. Se trata entonces de generar en el aula una actividad de producción de conocimiento que en algún sentido guarde analogía con el **quehacer matemático**. Esto supone que el alumno se apropie tanto de los **saberes** como de los **modos de producción** de esos saberes.

Para ello, resulta necesario que el docente proponga a sus alumnos problemas que desafíen sus conocimientos, que les permitan explorar, poner en juego lo que saben, interactuar con otros, preguntar, explicar, discutir, argumentar, en definitiva: producir conocimiento. Así, se contribuye a valorar los distintos modos de resolver que pudieran aparecer considerando el error como parte del proceso de la construcción de conocimientos, valorándose entonces tanto procedimiento como resultados.

5. ¿Cómo hace la devolución de las evaluaciones?

*(A) En instancias diarias junto al alumno. Si son “evaluaciones” de varias actividades como final de proyecto, son más unipersonal.*

En esta respuesta, como en otras no transcritas aquí, se reconoce la necesidad de la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como instancias permanentes en la práctica evaluativa, pero no se detallan concretamente las acciones sobre las cuales se pregunta.

6. ¿Estudian Matemática sus alumnos? ¿Cómo?

---

<sup>8</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 36.

*(A) El estudio es el trabajo en clase, la ejercitación de aquellos contenidos que se quiere tenga el alumno. Es estudiar haciendo y junto al otro, valiéndose de diferentes elementos de apoyo según la situación tabla pitagórica, otras tablas numéricas, elementos de geometría etc. Para trabajos en casa se recomienda el mismo tipo de actividades del cuaderno, libro/ficha utilizando otras cifras y ejercitación del cálculo mental (ayudados por un adulto si fuera posible) y el uso de la tabla pitagórica.*

En esta respuesta se evidencia una enmarañada reflexión acerca de lo que significa estudiar en matemática. Por un lado, se sugiere la ejercitación como cuestión mecánica y asistida por un adulto (modelo tradicional) y, por otro, se alude a la importancia de la construcción social del conocimiento en referencia a algunos contenidos (modelo aproximativo, al cual se adhiere en el Diseño Curricular vigente).

Al entrelazar modelos contradictorios, el docente caracteriza al estudio como memorístico y dependiendo de un adulto fuera de la escuela.

“El abordaje de un nuevo contenido implica -entre otras cuestiones- nuevos problemas que provoquen un trabajo exploratorio, momentos de comunicación y análisis de respuestas y estrategias, espacios de argumentación y búsqueda de la verdad, análisis colectivo de errores y aciertos, instancias de sistematización, nueva información y recursos provistos por el/la docente, reconocimiento de los avances en las técnicas y formas de representación de una clase de problemas. De este modo, se pretende lograr progresos en los niveles de conocimiento de los alumnos/as. Ahora bien, en el marco de dicho proceso es necesario incluir también momentos de “estudio”: además de participar de las clases, los alumnos/as necesitan de una actividad personal que les permita un retorno reflexivo sobre el trabajo que se viene realizando<sup>9</sup>.

7. ¿Se enseña a estudiar Matemática? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cómo?

*(A) Los alumnos construyen el aprendizaje en la interacción entre pares y situaciones problemáticas de la vida cotidiana. La escuela permite afianzar los conocimientos y ofrece la posibilidad de potenciarlos. Por un lado se propondrán nuevos problemas que amplíen el uso de los conocimientos ya disponibles a una mayor variedad de problemas; por otro lado se profundizará sobre aquellos aspectos internos que hacen al funcionamiento de estos conocimientos matemáticos. Es decir, los objetos matemáticos seguirán siendo herramientas para enfrentar variadas clases de problemas y a la vez serán visitados también para estudiar con más profundidad, su funcionamiento interno.*

---

<sup>9</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 42 .

*(B) En el segundo ciclo se deberá propiciar el crecimiento en los modos de hacer y de producir de la matemática, en particular el trabajo en torno a posibilidad de decidir autónomamente la verdad o falsedad de una afirmación, la validez o no de un resultado, de una propiedad a partir de la elaboración de argumentos y relaciones basados en los conocimientos en éste ciclo.*

Es necesario aclarar en la primera respuesta que el aprendizaje es un proceso individual, el cual es favorecido cuando el docente valora el rol social en la construcción del conocimiento.

En este sentido y considerando la segunda respuesta, “la escuela, además de crear medios para que los alumnos/as aprendan en el aula, debe proporcionarles instrumentos para que puedan seguir estudiando. La enseñanza debe hacerse cargo de brindar elementos y proponer actividades en clase y fuera de ella que orienten el estudio. Se trata de considerar como un objetivo de enseñanza en clase el “enseñar a estudiar”<sup>10</sup>.

8. *¿Evalúa su propia práctica de enseñanza de matemática? ¿Cómo?*

*(A) El docente debe lograr en cada clase que el alumno realice un aprendizaje para ellos, por tal motivo es necesario realizar diversas estrategias didácticas para así poder trabajar con los alumnos, dado que cada uno vive una realidad diferente a las de los demás, con su propia complejidad, por ende cada uno responde desde su experiencia, desde su saber y va a hacer las distintas tareas que se le proponga acorde a sus tiempos, a su ritmo; pero también, a la motivación o incentivación que uno le dé, le brinde, esta situación en ocasiones es necesario innovar, abordar diversas estrategias, trabajar con el material concreto y ser didáctico. Por tal motivo, es importante conocer al grupo, esto nos permite darnos cuenta cuando es necesario volver a explicar un tema, de manera diferente y cambiar la dinámica en caso de ser necesario, implementar otras estrategias, otras didácticas, profundizar más, y lograr que todos comprendan y aprendan sobre el tema y no caer en un aprendizaje monocrómico.*

*Para lograr lo anteriormente mencionado es necesario que el docente evalúe su propia práctica de enseñanza.*

*(B)... Sí a través del monitoreo del cumplimiento o no de los Propósitos de las Planificaciones, de los indicadores de avance y buscando y/o aprovechando espacios de intercambio docente y/o capacitaciones del área.*

En estas respuestas se percibe la concepción del docente como profesional de la enseñanza. En este sentido, Perrenoud establece que la profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que

---

<sup>10</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria, pág 42.



se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus saberes.

Si bien se puede decir que cada uno puede reflexionar espontáneamente sobre las propias prácticas, si esta reflexión no es metódica, no conduce necesariamente a la toma de conciencia y a los cambios. Por ello, Perrenoud afirma que “la práctica reflexiva es un trabajo que demanda un cierto método y una cierta formación”.

También en la segunda respuesta se destaca la importancia de promover un proceso de reflexión colectiva permanente entre los diferentes actores institucionales, orientado al desarrollo y producción de conocimientos en relación a la práctica docente.

### **Algunas orientaciones para evaluar en Prácticas del Lenguaje.**

El actual enfoque para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la Escuela Primaria prescribe, no sólo, un modo de enseñanza sino también un modo de evaluación en el área que implica modificar las viejas prácticas evaluativas e introducir a los docentes en nuevas miradas sobre el tema. Esto surge como correlato del enfoque en el que se inscribe hoy a las prácticas sociales del lenguaje dentro de la escuela.

El modo de concebir al mundo y de interactuar con él y con las personas es definido por medio del lenguaje. Es por ello que todas las formas lo caracterizan y sus diferentes usos se adquieren y educan en la interacción social: conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura, motivados por la necesidad de entender, expresar o compartir aspectos y perspectivas del mundo. La enseñanza del lenguaje en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos. No toda interacción social mediada por el lenguaje o a propósito de él debe o puede llevarse a la escuela. Lo que se requiere es que los alumnos participen en aquellas que les permitan ampliar su acción social y comunicativa y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje. En este sentido, preguntarse por lo que se hace al leer el periódico o redactar una carta, por los problemas que surgen al escribir y los recursos para resolverlos, por lo que se dice para convencer a los interlocutores, por los motivos que llevan a participar en la interacción oral y a leer o escribir, ayuda a entender

las prácticas del lenguaje más relevantes en nuestra sociedad y a precisar las razones que justifiquen su presencia en el aula.

Por lo tanto se enseña a leer y escribir desde una perspectiva constructivista, se lleva a cabo actividades vinculadas con la construcción del conocimiento, pero a la hora de evaluar, se utilizan métodos tradicionales. De este modo se busca constatar lo aprendido. Se miden estados y no procesos. Se busca detectar cuanto no saben los estudiantes y no aquello que efectivamente saben. Por lo general, estas evaluaciones miden los aspectos lingüísticos sin tener en cuenta las prácticas sociales del lenguaje donde se significan. “Nuestro accionar didáctico está basado en la premisa que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que ese aprendizaje implica un largo proceso que sigue su curso a través de toda la escolaridad” (Kaufman y otros, 2007).

¿Cómo evaluar a los alumnos como hablantes, oyentes, lectores y escritores?. Se entiende la evaluación como el análisis de las relaciones entre las condiciones didácticas creadas, los propósitos educativos y la consideración del punto de partida de cada alumno y sus avances.

*“Poner en primer plano al evaluar la estrecha relación entre los aprendizajes escolares y las condiciones brindadas por la enseñanza es particularmente importante en el caso de Prácticas del lenguaje, área tradicionalmente decisiva para el destino escolar de los niños.*

*Para democratizar las prácticas de lectura y escritura, es fundamental centrar la evaluación en los progresos realizados por los niños a partir del estado de sus conocimientos al ingresar a un año determinado. En efecto, los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos: varían según los aprendizajes realizados en el primer ciclo según su mayor o menor participación en situaciones de intercambio oral, lectura y producción. Además de incluir en la enseñanza los elementos necesarios para que todos los alumnos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos, es esencial concebir la evaluación-no solo la evaluación formativa, sino también la evaluación final, vinculada a la acreditación en términos de progresos más que en términos de logros predeterminados” (Lerner, 2004)*

En suma, se podría plantear que enseñar lengua considerando las prácticas sociales del lenguaje supone una “lógica diferentes”, porque reclama de aquel que enseña dejar de ser un docente de Lengua (de un objeto recortado, universal, producto de la tradición y objeto de la razón) para ser un mediador y guía de la producción lingüística de sus alumnos.

Sin duda, uno de los temas que más preocupa a los docentes es el de la evaluación. Pero, cómo evaluar un proceso. De qué modo se puede observar el proceso de escritura y

lectura. ¿Se puede evaluar la oralidad en una prueba escrita? Cabe aquí, entonces, la pregunta: ¿Qué evaluar y cómo? y sin lugar a dudas son las preguntas que con mayor frecuencia se plantean.

En primer lugar, desprenderse de la mirada unidireccional sobre la evaluación que ubica al docente como el único encargado de “medir los resultados” de la evaluación. Esta metodología, denominada heteroevaluación, es una de las prácticas más arraigadas en la escuela. Pero, y en correspondencia con el enfoque propuesta en el Diseño Curricular del área, se debe pensar en instancias de evaluación donde la construcción colectiva, la reflexión sobre la práctica realizada y la retroalimentación sean los fines de dicha instancia. Para realizar prácticas de evaluación significativas se deben propiciar instancias donde la autoevaluación y la coevaluación tomen un lugar central. Estas modalidades permiten alejar la mirada sobre la instancia evaluativa del binomio evaluación-calificación.

La autoevaluación permite al alumno realizar un autodiagnóstico acerca de sus saberes y su finalidad es indagar acerca de las causas de sus aciertos y falencias. El docente es el responsable de establecer claramente los criterios utilizados para poder realizar una autoevaluación que habilite el espacio de la reflexión y la mirada crítica que cada estudiante realiza de su propia producción. Otra metodología evaluativa que para el área resulta significativa y enriquecedora es la coevaluación (dos alumnos evalúan sus procesos o productos de manera recíproca y cooperativa). Este método es el que mejor se corresponde con las concepciones actuales acerca del aprendizaje.

Esta situación en sí misma representa una instancia donde el lenguaje es puesto en uso y es utilizado para realizar diferentes prácticas. En tal sentido conviene resaltar las palabras que al respecto agrega Coll: “la interacción entre iguales, debido a la simetría de principio en las relaciones entre los participantes, ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje su valor instrumental; es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones” (Coll, 1991)

A continuación se presentan estrategias y actividades que apuntan a promover la autonomía de los alumnos en cuanto a la construcción del saber y la evaluación de los mismos.

### ***El portafolios***

El portafolios es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas (Anijovich, González 2011) Esta colección de trabajo no es una mera sumatoria de los mismos. Deben mantener un orden que puede establecerse a partir de diferentes aspectos. Por ejemplo, pueden ordenarse cronológicamente, por proyectos, por grado de complejidad de la actividad desarrollada y otras conforme la dinámica establecida por cada docente.

Se debe tener en cuenta que este instrumento funciona como una instancia de evaluación que permite observar el proceso realizado por los estudiantes a lo largo del año.

☞ *Algunas sugerencias para la elaboración del mismo.*

- *Carátula: los datos del alumno, materia o área de producción.*
- *Índice: indicar las partes o elementos que lo estructuran.*
- *Carta de presentación: resume el propósito del portafolios, las intenciones personales y una presentación. Debe establecerse claramente el objetivo de cada trabajo, de este modo los estudiantes podrán evaluar su propio proceso.*
- *Resulta provechoso indicar la fecha de creación de cada trabajo.*
- *Resumen: se utiliza para acercar una reflexión final. Algunas indicadores para orientar el trabajo podrían ser:*

*Elegí este trabajo porque.....*

*Este trabajo me gustó porque....*

*Este trabajo muestra que puedo....*

*Este trabajo se diferencia de los otros que hice antes porque...*

*Este trabajo me permitió pensar en.....*


(Anijovich, González, 2001)

Los beneficios que el portafolios brinda a los estudiantes está vinculado con el proceso de reflexión sobre cada uno de los trabajos realizados. Permite que éstos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo sobre su aprendizaje, sobre los contenidos disciplinares, sobre su historia escolar. Además, sirve para llevar un registro de los trabajos realizados, los modos en los que se desarrollaron y las estrategias utilizadas, como así también, las

dificultades, recursos, etc. En este instrumento resultan importantes los aportes que brinden los procesos de hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación.

### Matrices de valoración

Las matrices de valoración son guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar retroalimentación o feedback, permiten la autoevaluación y la co-evaluación. Ofrece una evaluación detallada de qué indicador o criterio ha superado cada alumno o alumna y en qué grado, con lo que permite ser una herramienta tanto evaluativa como de aprendizaje. Es una herramienta que permite al alumnado conocer lo que se espera de él en cada tarea actividad y en qué grado. Estos documentos son compartidos por estudiantes y docentes y la evaluación se realiza de manera conjunta. Es por ello que para que su implementación se realice realicen acuerdos sobre los aspectos que serán evaluados en cada una de las actividades desarrolladas.


 *A modo de ejemplo se presenta la siguiente matriz de valoración que corresponde a la instancia de evaluación de una actividad de reescritura de un cuento.*

Aspecto	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Evaluación
<b>Introducción</b>	Define el propósito de la reseña. Con un estilo definido La inicia con los datos del autor y del texto.	Define el propósito de la reseña. Con un estilo definido La inicia con los datos del autor y del texto.	Define el propósito de la reseña. La inicia con los datos generales del autor.	No define el propósito de la reseña. No incluye los datos del autor.	
<b>Desarrollo</b>	Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye cuando menos cinco de ellas, expone sus ventajas y desventajas	Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye cuando menos cuatro de ellas, expone sus ventajas y desventajas	Contiene un resumen de las ideas principales del autor. Incluye cuando menos tres de ellas, expone sus ventajas y desventajas	Contiene un resumen de las ideas principales del autor. No expone ventajas y desventajas	

<b>Conclusión</b>	Incluye una opinión personal, manifiesta posturas de acuerdo y desacuerdo con respecto a lo expuesto por el autor y da un ejemplo de aplicación en su vida personal	Incluye una opinión personal, manifiesta posturas de acuerdo y desacuerdo con respecto a lo expuesto por el autor.	Incluye una opinión personal, manifiesta posturas de acuerdo con respecto a lo expuesto por el autor	Incluye una opinión personal, manifiesta posturas de acuerdo con respecto al tema general	
-------------------	---	--	--	---	--

### ***Diario de Lectura***

Un diario de lecturas es un cuaderno en el cual los lectores registran sus comentarios acerca de libros e historias que leen. La elaboración de un diario de lecturas puede ayudar a los docentes a que conozcan mejor las habilidades de los estudiantes sobre su comprensión y análisis de textos literarios. El proceso de escribir ideas también incrementa en los estudiantes la confianza en sí mismos y su capacidad de expresarse por escrito. Elaborar una portada personalizada mediante un collage es una forma fácil y divertida de familiarizar a los alumnos con esta actividad.

 *A continuación se presenta un ejemplo de los modos posibles modos en los que se puede abordar la escritura de la escritura sobre una lectura:*

*Diario de lectura de Micaela, del libro “CHAT NATACHA CHAT” (Luis María Pescetti)*

*Finalmente conseguí el libro. Desde que leí una fracción de él por internet, decidí que sería el adecuado para conseguir alguna sonrisa o hasta carcajada de mi persona. Sólo con la primer frase “¡Uy, Pati! ¡Mirá! ¡Se está quemando un incendio!”... ya lo logró. No es que sea tan fácil hacer me reír, si no, es más bien lo contrario. Lo que pasa, es que la dueña de la frase es una niña, que si bien no encuentro aún su edad, calculo de unos ocho a diez años. A ésta deducción llego, por las ocurrentes preguntas que hace y por la forma en que llega a la solución de las mismas. Natacha es la dicharachera, Pati su amiga y cómplice, que junto a su perro Rafles vuelven locos a los adultos con sus ingeniosidades. Me recuerdan aquella época en mi vida, dónde la*



*inocencia se mezcla con la curiosidad, dando como resultado una tormenta de ideas, que de a poco se van verificando o refutando, ya sea por la simple observación o por medio de la ayuda de nuestros padres y o amigos.*

### ***Elaboración y registro de una clase (actividad individual o grupal)***

En la elaboración de una crónica se espera que los estudiantes puedan identificar con qué tipos de situaciones se trabajó durante el desarrollo de la actividad del día, cuáles fueron los errores que con mayor frecuencia aparecieron durante el trabajo con las consignas, cuáles son los conocimientos que se aprendieron o incorporaron. Esta actividad tiene una doble finalidad. Por un lado, se espera que los estudiantes reconozcan el valor de la escucha atenta y la selección de la información relevante de la secundaria. Por el otro, se favorecen las prácticas de lectura individual y colectiva, dependiendo de la modalidad elegida. Este escrito puede ser sometido a revisiones ya que se puede propiciar instancias que propicien la incorporación de aporte de los compañeros.

📁 *Como actividad se pueden plantear diferentes aspectos a registrar en la crónica.*

*En las primeras escrituras se recomienda la escritura colectiva guiada por una serie de recomendaciones y pauta que han sido consensuadas entre todos los participantes. De este modo, los estudiantes se sienten más seguros ya que cuentan con un referente para la elaboración del texto. A medida que se desarrollan las escrituras y son compartidas por todos, se podrán ir ampliando o complejizando las recomendaciones o pautas de escritura. También resulta recomendable realizar propuestas de escritura individual que luego puedan ser cotejadas.*

### ***Glosario de términos***

En él, se incluyen todos aquellos términos poco conocidos por los estudiantes, de difícil interpretación, o que no sean comúnmente utilizados en el contexto en que aparecen. Para cada uno de estos términos se propone la elaboración de definiciones que no necesariamente se definen de una sola vez. De esta forma, un glosario no es lo mismo que un [diccionario](#), aunque en ambos se encuentran palabras de significado quizás desconocido y tienen la característica de dar conceptos. En el glosario se registran tanto las palabras desconocidas por todos, como así también aquellas que surjan de las lecturas personales. En cuanto a la definición de conceptos siempre se debe recordar que


se construyen de una manera particular para cada contexto de uso. (cada disciplina tiene sus particularidades)

### ***Fichas ortográficas***

Para la sistematización de conocimientos ortográficos que fueron objeto de uso y reflexión previos se propone el uso de las fichas ortográficas. Para resolver las propuestas, en el aula sería oportuno disponer de materiales de consulta tales como diccionarios y libros.

Casi todas las fichas sugieren un primer momento de trabajo individual, en el que cada alumno piensa cómo resolver y un segundo momento de consulta con el compañero, para comparar las respuestas, completar la actividad y/o discutir cuál es la conclusión a la que se puede llegar. En algunos casos, se sugiere poner en común las conclusiones anotadas, bajo la orientación del maestro.

Semanalmente, el maestro debe dedicar una media hora a proponer o controlar la realización de las fichas, poner en común las conclusiones a las que se va llegando y, en algunos casos, tomar nota de esas conclusiones en la carpeta de los alumnos y en carteleras a la vista de todos. (Escuelas del Bicentenario)

 A modo de ejemplo:

#### ***Ficha de actividades: N°***

*- Aquí tenés dos listas, en una hay palabras que llevan mp y en la otra palabras que llevan mb*

*- embarcar – embarrado – embanderar – embaldosar – embotellar – embrujado  
- emparejar – empequeñecer – empeorar – empantanado – empollar – emplomado*

*- Reunite con tu compañero y analicen cuidadosamente las palabras de las dos listas.  
- Traten de explicar por qué estas palabras comienzan con el prefijo em teniendo en cuenta que hay muchas otras que comienzan con en (como entablar, ensordecedor, encolar, ensillar, enrejado, enredado...)*

Las propuestas presentadas buscan abordar las prácticas de escritura y de lectura propiciando instancias que permitan lograr mayor autonomía en los estudiantes. En

cuanto a la escritura, el portafolios y la crónica favorecen el desarrollo de prácticas con distintos finalidades y destinatarios. En el caso del Diario de Lecturas, la escritura se utiliza para dar cuenta de experiencias lectoras. Estos escritos no son necesariamente evaluados por el docente o los pares desde la reflexión sobre el lenguaje. Se busca que sea un espacio de expresión libre. El foco está puesto en los procesos de lectura que lleva adelante cada uno de los estudiantes.

Las matrices de valoración permiten la construcción colectiva, no sólo de los criterios de evaluación sino también propician el desarrollo de una mirada crítico reflexiva de sus propios trabajos ayudando a la mejora de las maneras que utiliza para estudiar.

En cuanto a las fichas ortográficas queda reflejado el proceso por el cual se arriba a ciertas conclusiones siempre parciales, plausibles de modificaciones a lo largo del año en relación a los avances logrados. Cabe recordar que, cada vez que el estudiante realiza una consulta en las mismas, puede realizar todas las modificaciones, del modo que considere más conveniente, en virtud de los nuevos conocimientos adquiridos.

### **Algunas orientaciones para evaluar en Matemática.**

Pensar en el sentido que adquieren las prácticas de evaluación en el sistema educativo, en el caso de las matemáticas, obliga a poner la mirada en todo el proceso de enseñanza y de su aprendizaje en la escuela a la luz del Diseño Curricular vigente. Es decir, repensar el sentido de la evaluación, implica revisar el sentido de qué se entiende por enseñar matemática en la escuela, y por lo tanto qué se espera que los alumnos aprendan.

En este sentido, resulta necesario entonces reflexionar acerca de qué implica estudiar matemáticas en la escuela.

Hace unos veinte años, Bernard Charlot se preguntaba qué es estudiar matemáticas y al respecto, ofrecía una respuesta global: “estudiar matemáticas es efectivamente *hacerlas*, en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya que sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual. No se trata de hacer que los alumnos reinventen las matemáticas que ya existen sino de comprometerlos en un proceso de producción matemática donde la actividad que ellos desarrollen tenga el mismo sentido que el de los matemáticos que forjaron los conceptos matemáticos

nuevos”. También agregaba que esta idea que sostiene que estudiar matemáticas es *hacer* matemáticas no es la que predomina en el universo escolar actual.

El predominio de la forma tradicional de enseñanza, ha llevado a numerosos investigadores a pensar otros modelos. El enfoque tradicional ha sido caracterizado como paradigma del ejercicio: el profesor presenta algunas ideas y técnicas matemáticas y luego los alumnos trabajan sobre ejercicios de aplicación.

Este paradigma contrasta con el modelo aproximativo que está centrado en la construcción del saber por el alumno, tal como se señala en el Diseño Curricular vigente. En este modelo, la resolución de problemas no es el único tipo de práctica en el aula. Para que el trabajo en el aula sea lo más rico posible, es fundamental que la clase incluya instancias de reflexión sobre lo que se ha realizado, articulación de estrategias diferentes, discusiones acerca de la economía de distintos procedimientos, confrontación de las perspectivas de los alumnos. Se trata de propiciar un espacio de debates, de establecimiento de conjeturas, de validación de las mismas.

Las prácticas, entonces, no están constituidas sólo por el tipo de problemas que los alumnos resuelven. Se integran, además, por las intervenciones del docente y por las interacciones que se generen entre los problemas y los alumnos y los alumnos entre sí.

Retomando entonces la relación ya planteada entre evaluación y concepciones acerca del estudio de las matemáticas, la forma tradicional se traduce en un tipo de evaluación que genera sentimientos de profundo fracaso y frustración en los alumnos, que quienes expresan que “agonizan” frente a la tarea de resolver una prueba de matemáticas.

Se trata de evaluaciones elaboradas desde una lógica que podemos denominar “reproductivista”: se busca corroborar en qué medida los alumnos logran reproducir aquello que les fue dado por otros.

El instrumento por excelencia para ello, la prueba escrita, permite genuinamente, determinar con un alto nivel de confiabilidad cuánto los alumnos son capaces de “hacer”. O quizás deberíamos decir de “rehacer”, pues los ejercicios propuestos en la evaluación deben ser los más parecido posible a los trabajados en clase.

En síntesis, desde la postura tradicional, la evaluación está más o menos preestablecida: el docente elabora una serie de ejercicios similares a los trabajados en clase, y espera que los alumnos puedan aplicar las técnicas aprendidas y practicadas anteriormente. Para aquellos alumnos que suelen seguir las clases y ejercitar, el éxito está garantizado; para aquellos que no han captado aun la “esencia” de lo trabajado o de las técnicas, el resultado también está determinado: el fracaso.

Ahora bien, desde la manera alternativa de concebir el estudio de la matemática, basada en “hacer” matemáticas en el aula, que es a la que adhiere en el Diseño Curricular vigente, se configura la necesidad de buscar otras lógicas para evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos.

Si aprender matemáticas se logra “haciendo” matemáticas, y esto es partir de resolver problemas, la evaluación debería implicar la búsqueda “creativa” de escenarios que recuerden el complejo entramado de este proceso. Evaluar desde una lógica no ya reproductiva sino “constructiva”, forma parte de un continuo que se constituye como parte de la enseñanza. Se trata de pensar la evaluación como un modo de obtener información para tomar decisiones didácticas.

Pero para que esto sea posible, se necesita que el docente rompa con el posicionamiento que le asigna el modelo tradicional de la enseñanza, que lo sitúa “naturalmente” en el lugar de responsable de “controlar” el resultado del proceso midiendo los aprendizajes logrados por los alumnos. Esta ruptura equivale a perder ciertas estabilidades y tomar ciertos riesgos.

Entrar en una zona de riesgo a la hora de pensar una evaluación implica entrar en un plano donde se genera una incertidumbre en cuanto a lo que puede suceder: qué cuestiones pueden proponer a los alumnos para ser evaluados, qué tipo de tareas tiene sentido hacer desde el punto de vista del alumno, qué lugar ocupa la calificación y cómo se califica en un proceso de evaluación elaborado desde este paradigma.

De los muchos aspectos que se pueden especificar de la propuesta, se destaca en primer lugar, la redistribución de los roles entre maestro y alumnos en torno a la tarea. En las pruebas basadas en la lógica reproductiva, los roles son estáticos. El docente es el responsable de confeccionar la prueba y luego corregirla. No hay posibilidades de intervención en medio del proceso de resolución. Por su parte, los alumnos tienen, como exclusiva, los roles son dinámicos. Los alumnos asumen la tarea de la evaluación desde la génesis misma del proceso. Así, la actividad del alumno no se restringe a la mera actividad de resolver los problemas propuestos por el profesor. Confeccionar los problemas forma parte de la tarea de evaluar. Y la tarea del docente tampoco se circunscribe a corregir y calificar. Exige un posicionamiento que lo muestre dúctil a abrir el debate de ideas entre los alumnos, a intervenir devolviendo un problema a través de preguntas (más que de respuestas), a cuestionar argumentos, a pedir reelaboraciones, etc.

En las pruebas tradicionales, el conocimiento a evaluar está necesariamente atomizado para poder ser evaluado. Esta atomización deviene en parte de la noción de contenido subyacente: se entiende (por contenido) casi exclusivamente a un conjunto de nociones y técnicas. Aspectos tales como los referentes a la comunicación de las nociones, o a la conjetura sobre un problema, no forman parte de los saberes que pueden ser atrapados por este tipo de pruebas. En el mejor de los casos, para evaluar este tipo de cuestiones, el enunciado de la prueba pide explícitamente que se ponga en juego esto: “resolvé...”, “representá gráficamente...”, “calculá...”, etc., prototipos de enunciados que ilustran su nivel de atomización.

En las evaluaciones basadas en la lógica constructiva, la actividad desarrollada por los alumnos comienza con la propia producción del problema a evaluar. El saber que se debe poner en juego no es solamente la aplicación de una técnica o una noción, sino que los alumnos deben tener disponibles, dentro del repertorio de estrategias, tanto formas de comunicar matemáticamente las ideas como el manejo de diferentes registros de representación de las nociones que se quieren hacer emerger. Todos ellos son contenidos, son asuntos de enseñanza, y por tal razón, deben ser motivo de evaluación. En otras palabras, se trata de evaluar el “hacer” matemática. En consecuencia, se intenta buscar los puntos de contacto entre la enseñanza y la evaluación, esa suerte de eslabón perdido que permita reflejar lo más fielmente posible, una forma de enseñar en una manera de evaluar.

“El abordaje de un nuevo contenido implica -entre otras cuestiones- nuevos problemas que provoquen un trabajo exploratorio, momentos de comunicación y análisis de respuestas y estrategias, espacios de argumentación y búsqueda de la verdad, análisis colectivo de errores y aciertos, instancias de sistematización, nueva información y recursos provistos por el/la docente, reconocimiento de los avances en las técnicas y formas de representación de una clase de problemas. De este modo, se pretende lograr progresos en los niveles de conocimiento de los alumnos/as. Ahora bien, en el marco de dicho proceso es necesario incluir también momentos de *“estudio”*: además de participar de las clases, los alumnos/as necesitan de una actividad personal que les permita un retorno reflexivo sobre el trabajo que se viene realizando”<sup>11</sup>.

Chevallard, Bosch y Gascón sostienen: "el *estudio* es hoy el eslabón perdido entre una enseñanza que parece querer controlar todo el proceso didáctico y un aprendizaje cada vez más debilitado por la exigencia de que se produzca como una consecuencia

---

<sup>11</sup> Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria para el Primer Ciclo, pág. 43.



inmediata, casi instantánea, de la enseñanza. Pretendemos restituir el estudio al lugar que le corresponde: el corazón del proyecto educativo de nuestra sociedad. (...) Proponemos considerar la educación de manera más amplia como un proyecto de estudio cuyos principales protagonistas son los alumnos. El profesor dirige el estudio, el alumno estudia." <sup>12</sup>

Si bien no hay aprendizaje sin un trabajo personal del alumno, es decir sin **estudio**; contribuir a la organización del estudio del alumno debería ser parte del proyecto del profesor.

Estudiar significa mucho más que resolver ejercicios similares a los que hay en la carpeta, aunque esta actividad está incluida en el estudio. Estudiar un concepto involucra, entre otras cosas, relacionarlo con otros conceptos, identificar qué tipos de problemas se pueden resolver y cuáles no con esta herramienta, saber cuáles son los errores más comunes que se han cometido en la clase como parte de la producción y por qué. Como es sabido, cada disciplina tiene una especificidad en su quehacer, tiene formas particulares de producir, de comunicar y validar conocimientos.

Estas formas específicas deben estar incluidas en el momento del estudio; es decir, el alumno no puede estudiar desconociendo, por ejemplo, las maneras de establecer la verdad en matemática. Estas formas específicas de producir conocimiento, de validarlo y de comunicarlo deben estar incluidas en el estudio del alumno.

Por eso el docente debe considerar como un objetivo de enseñanza en clase el **"enseñar a estudiar"**.

Se presentan a continuación entonces distintos tipos de estrategias y actividades<sup>13</sup> que pueden orientar el estudio y ser generadoras de propuestas que los alumnos puedan tomar para su actividad de estudio personal.

- **Libros y carpeta o cuaderno: Instrumentos para el estudio**

La carpeta o el cuaderno son muchas veces el único elemento de estudio del que disponen los alumnos. Es por lo tanto fundamental plantear actividades que les permitan a ellos valorar su función y mejorar los registros de lo que se realiza en clase:

📖 *Supongamos que se plantea en la clase un debate acerca de la validez de una conjetura. En general, estas discusiones -a pesar de ser muy ricas- no figurarán en la carpeta. Para remediar esto se puede proponer a los alumnos que redacten*

---

<sup>12</sup> Yves Chevallard, Marianna Bosch, Joseph Gascón. "Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje". Editorial Horsori. Barcelona, España. 1997.

<sup>13</sup> Fuente: Napp....

*cuáles son las posiciones, los argumentos principales expuestos durante el debate, una síntesis de lo ocurrido y una conclusión. Luego se puede hacer un trabajo en el conjunto de la clase para corregirlo y arribar a una versión común. Este tipo de actividad tiene por objetivo reflexionar acerca de cómo debe registrarse un episodio de debate en una clase. Si no se aprende a tomar apuntes de las discusiones, la carpeta sólo contendrá anotaciones inconexas y desarticuladas.*

La carpeta tiene que ser un instrumento de trabajo, y como tal debe ser utilizable, no descartable. Debe ser el lugar donde el alumno pueda buscar registros de lo que aprendió y cómo lo aprendió. Allí debe estar "la historia" de su aprendizaje.

En cuanto al libro de texto, en general, se lo usa sólo para sacar ejercicios, ya que la información que está en el libro pocas veces se usa. Sin embargo, puede convertirse en un instrumento más rico para el estudio:

- ☞ *Una posibilidad es pedir a los alumnos que busquen en el libro definiciones de algún tema que se haya trabajado y analicen si coinciden o no con las dadas en clase. En caso de no coincidir, deberán profundizar sobre esas diferencias: ¿son sólo diferencias de lenguaje?, ¿se están definiendo, bajo el mismo nombre, conceptos diferentes?, ¿es una definición más general que la otra? De esta manera se estaría prestando especial atención a las distintas formulaciones de un concepto.*
- ☞ *Otra posibilidad consiste en pedir a los alumnos que analicen, para un tema que se haya estudiado, los subtítulos del correspondiente capítulo del libro para determinar si todos fueron trabajados en clase. Si hay distintos libros disponibles en la clase, se les puede pedir a los alumnos que los comparen en cuanto a los contenidos a propósito de determinado tema.*
- ☞ *Otra tarea muy productiva consiste en que los alumnos estudien algún tema del libro, sin contar con una explicación previa. Después se lo puede recuperar en la clase entre todos, resolviendo problemas de este tema, debatiendo algunos puntos, contestando preguntas preparadas por el profesor, o a través de clases especiales. O sea, el profesor puede programar una actividad en el aula que complemente el estudio previo que realizó el alumno fuera de la escuela. Esto posicionaría al alumno como motor y fuerza de arranque en el proceso de enseñanza y al docente colaborando en una segunda etapa del trabajo.*

- **Actividad de Evocación**

Los alumnos suelen olvidarse de lo que se ha enseñado. *"Eso no lo vimos"* suele ser una frase habitual en la clase. *"Si yo lo enseñé"*, piensa a su vez el docente mientras oscila entre la decepción, el enojo y la incomprensión... Los alumnos se olvidan. Esto es una realidad que obedece - como siempre- a múltiples razones.

La reflexión sobre lo hecho es una manera de trabajar sobre este olvido. Hay muchas maneras de reflexionar. Una de ellas es la evocación.

Evocar un problema es evocar las acciones sin realizarlas. Intentando decir colectivamente lo que sucedió, qué problema fue tratado, los alumnos son llevados a repensar el problema y los procedimientos de resolución utilizados. Esta actividad tiene una significación diferente a la de resolver: los alumnos tienen que pensar en el sentido del problema, más que en los detalles de su resolución. El proceso mental que se requiere para hablar de lo que se hizo es mucho más complejo que el que se requiere sólo para "hacer". Los alumnos deben describir los problemas resueltos -indicando su enunciado, explicándolo, diciendo cuáles eran los datos y cuál la pregunta- pero además deben relatar los distintos procedimientos de resolución utilizados en clase. Para garantizar que todos los alumnos participen del momento de evocación, el docente puede solicitarles que la preparen, o sea que comiencen con este trabajo de recuperación antes de la clase.

Para los estudiantes que entendieron, evocar significa una oportunidad de visitar los conceptos con otra perspectiva, no ya como resolutores sino como personas que reflexionan sobre los mismos. Los alumnos que no entendieron encuentran otra oportunidad y una razón para hacerlo puesto que deberán hablar de lo sucedido y describirlo sin poder actuar. Puede ocurrir que para algunos alumnos sea necesario volver a resolver, pero ahora lo harán desde otra perspectiva: tienen que actuar no sólo para hallar la solución del problema sino para poder hablar de ella.

Este momento de evocación tiene varias funciones: unir sentidos diferentes de una misma noción vista en contextos diferentes o articular diferentes conceptos, hacer que evolucionen las formulaciones de los alumnos y tiene, sobre todo, la función de descontextualización y de anclaje de los saberes nuevos en los saberes ya adquiridos con la institución de diversas relaciones.

- **Libro de temas**

Es habitual que al finalizar la clase los alumnos no puedan identificar qué se hizo ni qué es lo que deben retener de las actividades que se llevaron a cabo. Muchas veces, esto

sucede porque los alumnos creen que el objeto de enseñanza es el ejercicio puntual que resolvieron y no reconocen un tema a propósito del cual se hicieron algunos problemas. Esto es muy claro en los alumnos flojos que tienen muchas dificultades en la descontextualización de los conocimientos.

☞ *Por ejemplo, para contribuir a la identificación de lo que se trató en cada clase puede plantearse que, por grupos, se haga una pequeña crónica de lo que ocurrió y se guarde un registro de lo que se aprendió. Se puede hacer de forma rotativa, a cargo de un alumno o un grupo cada vez.*

*La crónica no debe sólo incluir el título de lo que se está estudiando, sino que también se debe identificar con qué tipos de problemas se trabajó, cuáles fueron los errores más comunes que se cometieron y cuáles son los elementos que hay que retener. Por supuesto, la elaboración de la crónica requiere de un aprendizaje y no es esperable que los alumnos la elaboren de manera completa las primeras veces.*

*La idea es que cada clase comience con la lectura de la crónica de la clase anterior para reubicarse en el tema en el que se está trabajando. La lectura de la crónica funcionará como una retroalimentación acerca de su eficacia, ya que los alumnos que no participaron de su confección podrán opinar acerca de si es completa, clara y pertinente. De esta manera se logra que toda la clase comience desde el mismo punto de partida.*

Si es posible, sería importante que todo el curso tenga una copia de la crónica de cada día en su carpeta. Esto, junto con los apuntes que cada uno haya podido tomar, permitiría acceder a un registro de una clase completa. Puede suceder que algún alumno, a partir de la crónica, se dé cuenta de que sus apuntes de la clase anterior no eran lo suficientemente ajustados y tenga de esta manera otra oportunidad para completarlos. Debería ser también un material de mucha utilidad para los alumnos que estuvieron ausentes.

- **Glosario de términos matemáticos**

Una parte de la carpeta o del cuaderno puede dedicarse a hacer un glosario de términos matemáticos. Esta herramienta favorece la independencia de los alumnos con el docente: si ellos saben que todo concepto está en su glosario, entonces frente a una duda podrán remitirse al glosario rompiendo de este modo con la figura del profesor como única fuente de información y de confirmación en la clase; más aún, frente al "no lo vimos"

respecto de un determinado tema, se irá haciendo costumbre en la clase mirar el glosario, una suerte de memoria colectiva como ayuda a la memoria individual.

Dado que la escuela propone aproximaciones sucesivas a un concepto, no es razonable pensar que las cosas se definen de una vez y para siempre, de manera definitiva: muchos de los conceptos que se enseñan volverán a enseñarse más adelante, lo que producirá naturalmente una modificación de las conceptualizaciones de los alumnos.

- **Repasos**

Repasar, visitar las ideas una y otra vez, es una actividad inherente al proyecto de aprender. Ahora bien, como es en general el profesor quien lo organiza, él es el que decide cuáles son los contenidos a ser repasados, quitando a los alumnos toda responsabilidad. El repaso debe ser preparado por los alumnos en sus casas y luego discutido en clase con una participación activa del profesor. También, de esta manera, el maestro tendrá datos muy importantes acerca de qué es lo que los alumnos piensan que es importante y debe ser repasado. A partir de estos datos el profesor estará en mejores condiciones de planificar un cierre del tema.

Se señalan a continuación distintas instancias de repaso.

**a) “Machetes”**

Los alumnos deberían tomar parte activa en el repaso antes de una evaluación. Una manera de lograr esto es pedirles que, en sus casas, preparen un "machete" lo más detallado posible que incluya todas las aclaraciones necesarias para evitar errores comunes o que ellos han cometido. El machete puede incluir ejemplos con aclaraciones y carteles de precaución. Es un trabajo interesante porque los alumnos tienen que reflexionar acerca de cuáles son los aspectos más importantes para recordar y cuáles son los errores comunes.

En clase algún grupo expone su "machete", mientras que el resto de los alumnos puede realizar aportes referidos a los aspectos que no fueron tenidos en cuenta por ese machete en particular. La idea es que, entre todos, obtengan un producto lo más completo posible que sirva como resumen del tema que se está repasando.

De esta manera, se está enseñando a los alumnos a organizar un repaso, que no necesariamente debe realizarse antes de una prueba, sino que puede hacerse en cualquier momento del aprendizaje e irse completando.

**b) Preparación de un examen**

Una actividad interesante es que los alumnos formulen o caractericen qué tipos de problemáticas se resolvieron alrededor de los conceptos que se estuvieron trabajando en un determinado momento, cuáles son las diferencias y similitudes entre ellos, es decir qué sentidos del objeto matemático se ponen en juego en cada uno.

Otro trabajo que puede realizarse en esta dirección es que los alumnos propongan un modelo de examen. Eso los llevaría a revisar todo lo que se vio y jerarquizar lo que les parece más importante para preguntar, lo que ellos creen que no se puede pasar por alto en cada tema.

### **c) Explicación a un amigo**

Luego de ver un tema y con el objetivo de hacer un balance se puede dar a los alumnos una lista de problemas y la siguiente consigna:

☞ *"Imagínense que un amigo de ustedes no entiende estos problemas y les pide ayuda. Pero, debido a incompatibilidades de horarios, no se pueden reunir y ustedes deben explicárselos por escrito. Por supuesto, el escrito no debe sólo contener la resolución de los ejercicios, sino que tiene que incluir explicaciones, consejos, ayudas, relaciones entre los distintos conceptos que se involucran, indicar qué tiene cada problema de general, etc. Es decir, que todo lo que este amigo necesite para estudiar tiene que estar escrito."*

- **¿Cómo se resuelve?**

Otra tarea interesante consiste en dar una lista de problemas y pedir al alumno que diga cómo se puede resolver cada uno, pero sin hacerlo. Aquí la cuestión fundamental es que el alumno haga una anticipación de si podrá o no obtener la respuesta a un problema a partir de una cierta estrategia de resolución, sin desplegarla realmente.

Un punto importante es que no es necesario "prohibir" a los alumnos que resuelvan los ejercicios porque, por un lado, la consigna de la tarea no implica hallar la solución de los problemas y, por el otro, si la lista de problemas es larga, va a llegar un momento en que los alumnos buscarán predecir, anticipar.

- **Acerca de la corrección de las pruebas**

¿Qué se hace con las pruebas? ¿Qué papel debería jugar la corrección y para qué sirve? Pensamos que la corrección de una prueba es un momento muy importante del aprendizaje. ¿Por qué? Porque los docentes nos encontramos en un buen momento para provocar una reflexión y un debate, ya que los alumnos acaban de "estudiar" y a ellos, en

general, les interesa saber cómo les fue y cuáles fueron sus errores. Además, si se planea tomar un recuperatorio, es necesario que antes se hayan revisado los conceptos y los errores. Si no se hace este trabajo, entonces es probable que los alumnos vuelvan a cometer los mismos errores.

Para concluir, el modelo apropiativo cuestiona una relación instalada en el mundo escolar que concibe a la evaluación casi como sinónimo exclusivo de calificación. Desde esta mirada, se piensa que la evaluación es el corolario de un proceso: el docente explicó, los alumnos estudiaron y se “mide” cuánto pueden reproducir de lo enseñado. Por el contrario, la propuesta analizada antes, acorde a lo que se sostiene en el Diseño Curricular, muestra que la evaluación también puede ser concebida como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque permite tener información sustancial de cómo se va desarrollando dicho proceso para proponer ajustes.

Cabe aclarar, sin embargo, que entender la evaluación de esta forma no implica contradicción con la necesidad escolar de calificar.

Se trata entonces de repensar las estrategias de evaluación que habitualmente se implementan en la escuela para resignificarlas a la luz de la concepción de enseñanza y de aprendizaje a la que se adhiere en el Diseño Curricular vigente.

### **A modo de cierre, siempre abierto.**

Durante mucho tiempo, los análisis sobre la evaluación educativa se centraron en el aspecto instrumental, es decir, en definir qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación se consideraba un aspecto técnico al que era posible atender desde una supuesta neutralidad científica.

Sin embargo, en las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus conocimientos previos, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos, sus necesidades y también su proyección futura. Desde este enfoque, el reto de la evaluación es *cómo* debe plantearse para ser congruente con las teorías que favorecen el aprendizaje significativo.

Por ello, las perspectivas actuales consideran que, aunque incluye aspectos técnicos, la evaluación es un aspecto de la enseñanza que es necesario analizar en contexto, en estrecha vinculación con la función de la escuela y del sistema educativo, las prácticas pedagógicas, el perfil de los docentes, la orientación de las políticas educativas y el contexto de desarrollo de esas políticas.

En este sentido, la evaluación en la escuela primaria se debe entender como un proceso continuo que permite recabar información para tomar decisiones de manera fundamentada con el propósito de reorientar permanentemente la enseñanza.

En este sentido, en el caso particular de la áreas de conocimiento que nos ocupan: Prácticas del Lenguaje y Matemática, la evaluación no está únicamente asociada a la calificación que surge de las pruebas escritas, sino que involucra todas las actividades que el maestro propone a sus alumnos pues, en la gestión de las clases en torno a un contenido, los docentes habitualmente relevan información sobre el proceso de enseñanza. Utilizan para ello, en diferentes momentos, instancias de trabajo individual o colectivo, producciones orales, escritas o de otro tipo de los niños. Esta información les permite tomar decisiones acerca de qué aspectos precisan ser enfatizados, qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de los estudiantes, qué conocimientos creía que dominaban como punto de partida pero requieren ser enseñados nuevamente, entre otros.

Desde este enfoque resulta necesario entonces que se evalúe cuáles son los progresos de los niños en relación con los conocimientos enseñados y se les informe sobre lo que se espera que mejoren. De esta forma, cuando el docente califique a los alumnos, además de ponderar el estado de situación de cada uno de ellos, podrá tener en cuenta el propio proceso de enseñanza y contemplar la distancia entre lo planificado y lo efectivamente realizado.

Acorde a lo hasta aquí señalado, es de destacar, además, que las estrategias de evaluación adquieren un sentido u otros según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje de los niños. Bajo estas condiciones, la evaluación se transforma en un proceso que brinda a docentes y alumnos elementos para conocer el estado de situación de la tarea que realizan juntos y, como tal, representa una oportunidad de diálogo entre ambos, pues tal como señala Chevallard:



**El acto de evaluar es un acto plenamente social, situado en el centro mismo de la dialéctica entre escuela y sociedad. Desde este punto de vista, los dispositivos escolares de evaluación ya no son miniaturas inocentes, sino representantes –más o menos auténticos- de la sociedad en el seno de la escuela. Por eso mismo arraigan la escuela en el centro de la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar.**

En este sentido, el propósito en este trabajo ha consistido en ofrecer en estas páginas no sólo una perspectiva alternativa de evaluación, denominado "evaluación auténtica", sino estrategias evaluativas para Prácticas del Lenguaje y Matemática que, en su proyección en el aula son, en sí mismas, una estrategia para el aprendizaje y, a su vez, contenido de aprendizaje.

## **Bibliografía**

AA.VV.(2008): *Diseño Curricular para la Educación Primaria* . Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.

Angulo Rasco, F. (1995): “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”, en: AAVV, *Volver a pensar la educación* (Vol. II), Morata/Paideia, Madrid, pp. 194-219.

Anijovich, R. (Comp). (2010): *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011): *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique.

Astolfi, J. (1999): *El “error”, un medio para enseñar*. Sevilla, Díada.

Bravin, C.; Pievi, N. (2008): *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación.

Camillioni, A; y otras (1998): “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós

Camillioni, A. (1994): *El tratamiento del error en situaciones de baja interacción y respuesta demorada*. Buenos Aires, Paidós

- Camilloni, A. et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Cano García E.(1998): Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos". Editorial La Muralla, Madrid
- Celman, S. (1998): "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento ?", en: Camilloni y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, pp. 35 a 66.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000): "Evaluación de los aprendizajes". *Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900)*. División de Educación General, Ministerio de Educación. Chile.
- Davini, M. (2009): *Métodos de enseñanza*. Santillana. Buenos Aires.
- De Ketele, J. M. (1984): "Cap. 1: "Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática" y "Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?", en: *Observar para educar*, Visor, Madrid, pp. 13 a 27 y pp. 29 a 32.
- Foucault, M. (1993): "El examen", en: Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen, textos para su historia y debate*, UNAM, México, pp. 62-71.
- Hoffman, J. (1999): "Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*, Mediação, Porto Alegre.
- Imbernón, Francisco (1993): "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación", en Revista Aula de Innovación Educativa Nro 20, Año II, Depto de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Iztcovich, H. (coord.): (2008). *La matemática escolar*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Napp, C. Novembre, A., Sadovsky P., y Sessa, C. (2000) "*La Formación de los Alumnos Como Estudiantes. Estudiar Matemática*", un documento elaborado dentro de la serie "Apoyo a los Alumnos de Primer Año en los Inicios del Nivel Medio". Editado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/media.php#matematica>
- Perrenoud, Ph. (1994). *Saberes de referencia; saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible*. Grenoble, Francia: IUFM.
- Perrenoud, P. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial Colihue. Buenos Aires.

Rottemberg, Anijovich (2005): “Cap. 4 La evaluación” en: *Estrategia de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje*, Universidad Nacional de Quilmes (Carpeta de Trabajo)

Tylor y Bodgan (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I.(1992): *Métodos cualitativos I y II*. Centro Editor de América Latina.





**EDUCACIÓN**  
**MGP**  
MAR DEL PLATA  
BATÁN



1965  
**EDUCACIÓN MGP**  
2015