

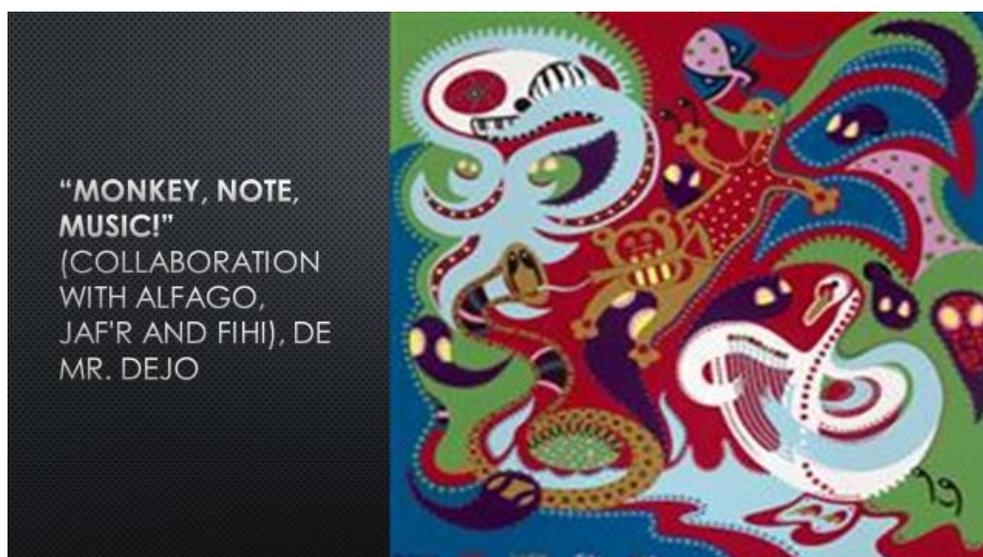
Residencia
Décimo séptimo encuentro
Profesora Adjunta Alicia E. Pereyra

Ciclo académico 2021

En esta clase escrita, abordaremos una temática muy relevante, casi diría central, de la práctica de enseñanza, evaluación, calificación y acreditación, a partir de un escrito elaborado por un residente durante el ciclo 2020. Pero de manera previa enmarcaremos algunos sentidos de la evaluación, y también presentaré brevemente aspectos relativos a la autoevaluación y la calificación en el profesorado, incluyendo su propósito en relación con qué y cómo se califica en la escuela a lxs niñxs, así como los lineamientos existentes para evaluar a lxs docentes en las escuelas públicas provinciales.

Escribía antes “temática central” porque en la génesis misma de todo recorrido institucional, incluyendo claramente el formativo, la evaluación se hace presente aunque sus formas difieran.

Les propongo un ejercicio... observen en detalle las diapositivas, una por una (sin espiar):



PEASANT WOMEN, DE
PHILIPP MALYAVIN



"ABE-NO-NAKAMARO WRITING
NOSTALGIC POEM WHILE MOON-
VIEWING", DE TOMIOKA TESSAI



"FOUR ACES (SIMULTANEOUS
COMPOSITION)", DE OLGA
ROZANOVA



Luego de mirarlas minuciosamente, estarían en condiciones de responder:
¿Cuál es la mejor pintura?

Presentarían objeciones. Probablemente dirían que no les es posible decidir cuál es la mejor- porque no son expertos en arte, o porque no les informé cuáles serían los criterios, o porque no sabrían “para qué” elegir, en función de qué principio o lineamiento.

Ahora bien, si les pregunto:
¿Cuál les gusta más?
Quizás puedan elegir una, o dirían que ninguna.

Resultado:¹
(Pueden verlo en la última página)

En la escuela, en la universidad, desde la posición de alumnxs y estudiantes, desde la posición de maestrx de grado o auxiliar y profesora adjunta, vivimos inmersos en diversas instancias evaluativas cuyas implicancias determinan el tramo formativo o laboral a seguir o desandar. Y por ello, se instala en las consabidas relaciones de poder que es posible vislumbrar en toda institución, esa “cara oculta de la luna”, ese otro lado constitutivo. De manera simplificada, podemos decir que escuela y universidad, en tanto instituciones, comparten en



términos analíticos una dimensión objetiva, conformada por todo aquello que aparece normado y establecido a través de documentos que regulan la vida cotidiana, y una dimensión subjetiva, en la que se desplazan e instalan valoraciones, deseos, palabras, sentidos. Entonces, es en esta última en la que se instalan las relaciones de poder que trascienden la normativa, aquello que aparece escrito en los documentos, porque son significadas, ya que las personas aportamos valoraciones (creencias que operan como ideologías) a nuestro hacer y quehacer.

En esa zona incierta constituida como zona de poder entre personas con incidencia directa en presentes y futuros, la evaluación cobra espesores diferenciados.

Poggi (2019) señala con experticia que, en tanto evaluar supone formular juicios de valor, su sentido reside en que construir un saber a partir de evaluar pone en juego aspectos metodológicos y técnicos, pero en esencia también implica una dimensión valorativa, ética, porque la evaluación produce juicios de valor y eso tiene efectos sobre aquello que se evalúa. Al interior de tales efectos, puede preguntarse en torno de un valor central, la justicia. Desde ella, asume que la evaluación debe tender a ser lo más justa posible respecto de aquello que se evalúa. Este es un dato clave, que ojalá nunca perdamos de vista.

La formación docente y el trayecto de prácticas

Si nos posicionamos en este espacio, en la particular relación entre profesores, auxiliares y estudiantes, vale resituar los aportes de Lorenzotti (2016) en torno de la evaluación desde la perspectiva de un profesorado, específicamente en Letras. Leamos:

“En la formación de formadores, la evaluación de las materias específicas, las que trabajan con los objetos teóricos, imponen un sistema de evaluación en el que el estudiante debe demostrar que sabe. Este método de evaluación de las materias específicas que los estudiantes aprenden a sortear arriba a la acreditación de los

contenidos, y esto es considerado «lo normal», «lo que es así», «lo natural» (Celman, 1993:9).

Con este sistema de evaluación en el que el estudiante es calificado por una mesa examinadora frente a la que debe priorizar aquellos contenidos teóricos que serán evaluados y que determinarán si tiene o no manejo del objeto no se promueve el «aprendizaje significativo» (Perkins, 1992) de los contenidos sino un «conocimiento frágil» que no puede, o es costoso que lo haga, transferirse en un futuro a nuevas situaciones problemáticas: las situaciones de aula.

Calificar es «traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor. La escala no solo traduce, sino que, mucho más importante, permite cuantificar los criterios que subyacen a todo juicio» (Ángulo Rasco, 1994:288); el acto de calificar es similar a cuantificar, medir, poner una nota. La idea de aprendizaje que subyace en este proceso de evaluación calificación/cuantificación tiende a tergiversar el juicio de valor del estudiante en tanto que lo que aprendió, estudió, procesó se reduce a la medición, a un acto de intercambio de contenidos aprendidos por un número que determinará cuánto sabe (Ángulo Rasco, 1994).

En la institución en la que Sara cursó sus estudios superiores primaba una única práctica de evaluación y acreditación en la mayoría de las materias. Este tipo de práctica evaluativa es una de las prácticas más habituales: realización de exámenes parciales, trabajos prácticos u otras formas de producción durante el cursado y exámenes finales por asignatura (Celman 2003). Sara aprendió a leer ciertas señales de esas prácticas, señales que se convierten en herramientas a la hora de acreditar las materias. Aprender a leer y sortear estas señales puede tener un doble impacto negativo en el estudiante: (i) no cuestionarse los contenidos que está «acreditando»; (ii) reproducir las prácticas evaluativas de acreditación en su futuro rol docente, coartando la posibilidad de poner en juego la creatividad en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.» (Lorenzotti; 2016: 108-109)

Leer la producción de la experta me allanó el camino para repensar, en el marco más amplio de los significados asignados a la evaluación al interior del profesorado, el porqué de algunas situaciones que no puedo soslayar en las instancias evaluativas- parciales, actividades a realizar en cada encuentro, crónicas pedagógicas y finales, y, en épocas “normales”, la instancia decisiva de elaborar y desarrollar propuestas en las escuelas privadas y públicas.

Un ejemplo al que siempre, siempre recurro porque aún no logro comprenderlo plenamente reside en las instancias de exámenes finales en Práctica III. Solía solicitar a la o el practicante que precise qué calificación se colocaría; ante ello, a veces decían “Me gustaría un 10...” Así, con puntos suspensivos. Una practicante dijo algo así como “Me pondría un 10 porque cumplí mis objetivos”. Otra dijo “No me pondría un 10 porque sé que puedo dar más”... Alguna mencionó: “Me pondría un 10, porque una vez di un examen perfecto, pero la profesora me puso un 8”. Muchas veces me dijeron que no se encuentran en condiciones de mencionar una calificación. Una practicante dijo, de manera memorable: “¿Qué hay que hacer para no aprobar Práctica III?”



Todas esas expresiones, y muchas, muchas más, se “me arrojan” y no siempre tengo la solvencia para manejarlas. Es interesante, incluso aún con su cuota de especulación- que siempre existe-, porque me conmina a repensar qué entienden los sujetos de formación por evaluar y calificar, y, por ello, qué estudiaron y aprendieron al respecto. Me resulta total y absolutamente evidente que lo poco que se trabaja en Práctica III sobre esta problemática es

insuficiente. ¿Por qué lo afirmo? Porque esas expresiones no dan cuenta de una mirada pedagógico- didáctica respecto de qué se evalúa en ese espacio curricular y qué supone calificar. Es decir, hay un vacío, un no-saber desde sus perspectivas, y poco trabajo curricular en las asignaturas cursadas, casi, casi como currículum nulo: aquello que no se enseña. Como postulan Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2001), el currículum nulo se caracteriza porque, siendo parte del currículum, no se le asigna aplicabilidad ni utilidad, y por eso se excluye como contenido superfluo. Esta valoración en torno del contenido no es casual, ya que integraba el campo de la Didáctica general, espacio que ha sido escindido del Plan de estudios.

Entonces, en ese simple ejercicio de autoevaluación- dando cuenta del proceso

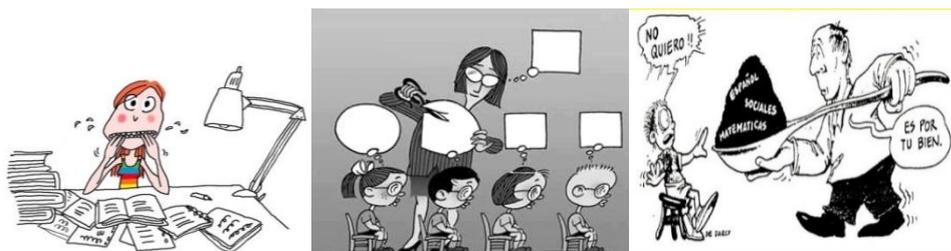


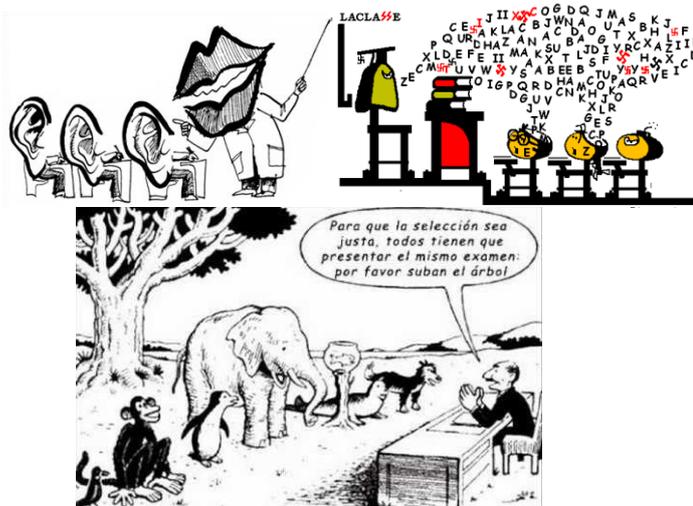
iniciado al ingresar en la asignatura y de los resultados de ese proceso, entendidos desde la apropiación o construcción de conocimiento; es decir, qué sabía que era realizar prácticas de enseñanza antes y qué sabe luego de realizarlas, contando con los aportes de lxs expertxs trabajados durante las cursadas y de lxs prácticxs, maestrxs que participaron- se presenta anulado. Y, en consecuencia, tampoco se encontrarían en condiciones de evaluar y calificar a otro.

Elaboré algunos dispositivos para instalar la discusión al respecto. En ambas asignaturas y de manera simultánea integré en las propuestas pedagógico- didácticas, las planificaciones diarias, una lista de cotejo. Según Anijovich y González (2011), conforma una serie de aspectos, características, cualidades y acciones observables en torno de un proceso o un procedimiento. Por mi parte, la considero un insumo para la instancia de evaluar, en tanto su elaboración ayuda a delimitar el contenido y los ejercicios para su acercamiento, así como su empleo permite un seguimiento individualizado de parte de los procesos de aprendizaje- parte pequeña, pero parte al fin. Lo cierto es que en múltiples ocasiones solamente conforma una especie de “adorno”, que no resulta utilizable para muchxs. Entiendo que en Práctica III esa sea la situación en tiempos habituales, pero en Residencia *guía* la tarea: su completamiento y análisis indica los pasos a seguir, qué temática debe ser retrabajada desde diferentes ángulos, qué nuevas ejercitaciones se harán necesarias, y qué nuevos abordajes pueden plantearse, entre tantos otros.

Claramente, resulta insuficiente. Por este motivo, entre otros, incorporé en este espacio curricular algunos elementos de análisis y de juicio para atender y entender, desde una nueva mirada, el sentido de evaluar e incorporarlo al momento de prefiguración de la práctica.

Lxs invito a deleitarnos con las siguientes imágenes; al colocar en el buscador “evaluación- calificación- escuela” aparecen, entre otras:





Todo bien: sabemos que no es posible ni deseable sostener la evaluación bajo formatos tradicionales. En eso, seguramente, todos estamos de acuerdo.
Y entonces, ¿cómo se supone que se debería evaluar y calificar?

Respecto de enseñar y evaluar, y tomando como eje de análisis la formación que ofrece el profesorado que transitan, los residentes que cursaron este espacio durante el ciclo pasado mencionan:

“En este caso, el residente-practicante planifica a partir de lo que ya sabe, de lo que ya fue incorporando de manera consciente e inconsciente, más precisamente en su paso como alumno en la escuela primaria. En las planificaciones analizadas, cada uno intenta utilizar, adecuar o crear los recursos y estrategias, para las situaciones de enseñanza –aprendizaje de diversas disciplinas. En este sentido, el educador prepara su clase afrontando un escenario plasmado desde la teoría, adoptada en los años de formación docente que a su vez se encuentra y entrelaza con la realidad del escenario práctico, es decir, el aula en la que se desenvuelve como docente pero que, en momentos, consciente o inconscientemente (innumerablemente) compara y actúa bajo esa realidad experimentada previamente desde el rol adverso, el de alumno.”

“...se podría llegar a la conclusión de que durante la carrera no nos han enseñado el “oficio de enseñar”, tanto en las áreas generales como las específicas, en toda la trayectoria del profesorado, si hablamos de enseñar, en el caso de la didáctica específica, en algunas ocasiones realizamos exposiciones de nuestras planificaciones, enseñábamos a nuestros compañeros no solo un contenido, sino también la secuenciación de la planificación, utilizábamos con nuestros pares recursos y estrategias para explicar un tema.

En el caso de que armábamos algún juego como estrategia didáctica, lo presentábamos y desarrollábamos con todo el grupo, pero las instancias eran mínimas. Luego, nuestras secuencias o planificaciones se realizaban y se estructuraban desde el imaginario, suponiendo realizar nuestra tarea docente con alumnos y alumnas que aprendieran de manera equitativa, aunque cueste decirlo, se planifica en la carrera para niños y niñas “homogéneas”, no se enseñan los tiempos que se dan, ni cómo saber manejarlos, los conflictos que ocurren allí, y posibles soluciones. Esa “falta de aula” fue notoria al momento de ingresar a la misma, si bien durante la cursada hemos realizado experiencias de aprendizajes con nuestros pares y docentes, pero no las dirigidas a un diverso grupo de niños y niñas. (...) Revisando, recordamos las siguientes estrategias privilegiadas utilizadas por los profesores:

-La exposición de teorías las cuales manifestaban lo horroroso/terrible que fue la educación tradicional, bancaria y de objetivos. Sin embargo, ellos eran la única fuente de saber y en exposiciones, trabajos prácticos o parciales requerían que las ideas del autor se presentaran tal cual estaban en el libro...”

“Recuperando un ejemplo de la gramática escolar, en las planificaciones analizadas se observó que el tiempo predomina a la hora de realizarlas. Se pretende enseñar en un determinado bloque horario correspondiente al que se le asigna a un área, por ejemplo, las tres horas cátedras de Ciencias Naturales -como si no fuera posible enseñar Ciencias Naturales fuera de esos 120 min de clases- donde se espera que un contenido sea enseñado y aprendido en ese lapso temporal, impartiendo una enseñanza homogénea y aspirando a que todo el grupo cumpla con los objetivos propuestos. Prácticas como éstas, se contradicen con los aprendizajes construidos en el profesorado, donde se predica el respeto por la heterogeneidad -ya que todos los estudiantes son diferentes- y los tiempos de aprendizaje no se corresponden con el tiempo escolar. Sin embargo, estas prácticas se reproducen como consecuencia de las historias escolares vividas como estudiantes, así les enseñó la experiencia a ser docentes.”

Honestidad brutal, lxs residentes indagaron en sí mismxs y su historia como estudiantes, así como en materiales bibliográficos elaborados por prestigiosas autoridades para reconocer el peso e incidencia de la biografía escolar. Entonces, nuevamente nos encontramos con un problema: si evaluación es curriculum nulo, o escasamente abordado, ¿de dónde creen que se extrae información para diseñar actividades que permitan calificar?



La socialización laboral

Un horizonte deseado es el que propone Camilloni (2015), ya que sostiene que la clave es la coherencia fáctica entre enseñanza y evaluación, de la que se desprende, a su vez, que la evaluación se encuentre alineada con el currículo y la programación didáctica: en esa congruencia es que se ubica la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes. Luego de haber planteado la inquietud en ustedes, lxs convido a leer detenidamente el siguiente documento.



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Av. N. Kirchner N° 1530 - C.P. 9400 - Río Gallegos

**HOJA DE CONCEPTO PROFESIONAL
PARA EL PERSONAL QUE DIRIGE O IMPARTE ENSEÑANZA**
(con la información referida al año en que se formula)

A) INFORMACIÓN A CARGO DEL INTERESADO

- 1 Apellido y nombre: _____
- 2 D.N.I.: Nro. Legajo: _____ Nivel: _____
- 3 Cargo que desempeña: _____
- 4 Escuela N° _____ de _____ Categoría: _____ Grupo: _____
- 5 Otros cargos o actividades: _____
- 6 Antigüedad: a) Fecha de ingreso como titular: _____
b) En el Cargo Actual: _____
c) Antigüedad reconocida a la fecha: _____
- 7 Interrupciones en el servicio:
Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
- 8 Título Docente: _____
- 9 Otros títulos o certificados obtenidos en el año: _____
- 10 Estudios o trabajos que actualmente efectúa: tema, lugar y motivo: _____
- 11 Obras públicas o ejecutadas: tema, lugar y motivo: _____
- 12 Conferencias Exposiciones Conciertos: tema, lugar y motivo: _____
- 13 Comisiones oficiales desempeñadas: _____
- 14 Otras informaciones: _____

FECHA: _____

FIRMA: _____

B) APRECIACIÓN DEL CALIFICADOR

1- Cultura General y Profesional

- a) Preparación General: _____
- b) Preparación Profesional relacionada con la función específica (Ciencia, Técnica o Artística) _____
- c) Preparación Didáctica: _____
- PROMEDIO:** _____

2- Actitudes Docentes y Directivas

- a) Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar personas. _____
- b) Aptitudes Disciplinarias _____
- c) Eficiencia _____
- d) Presentación _____
- f) Ascendente y Tacto _____
- PROMEDIO:** _____

3- Laboriosidad y Espíritu de Colaboración

- a) Participación en la obra social y cultural escolar y extraescolar. _____
- b) Espíritu de iniciativa: _____
- PROMEDIO:** _____

4- Asistencia

- a) Total de días que debió concurrir: _____
- b) Total de inasistencias y faltas de puntualidad _____
- c) Total de días de asistencia: _____
- Cociente de calificación: _____
- Calificación asignada: _____
- Tuvo el docente asistencia perfecta en el año _____

Cultura General y Profesional	Aptitudes Docentes y Directivas	Laboriosidad y Espíritu de Colaboración	Asistencia

CALIFICACIÓN DEFINITIVA

NUMERICA	CONCEPTO

FIRMA Y ACLARACIÓN DEL INTERESADO

FIRMA Y SELLO DEL DIRECTIVO

Si no visualizan correctamente, sugiero que amplíen la hoja.

Se trata, como el título indica, de una "Hoja de concepto profesional para el personal que dirige o imparte enseñanza". En las escuelas públicas primarias se completa año a año hacia el fin de ciclo, y quien lo hace suele ser quien ocupa el cargo de vicedirección; a lxs

maestrxs de grado se nos convoca a la oficina y se solicita la firma, aceptando la ponderación de nuestro desempeño por parte de la autoridad escolar. En la primera hoja se registran datos, y se agregan aquellas tareas académicas, como titulaciones obtenidas y conferencias, exposiciones, conciertos en los que el o la docente ha participado directamente. Luego, en la segunda hoja, se establecen los lineamientos junto con sus indicadores. Esta hoja de concepto se coloca luego en el Cuaderno de Actuación, en el que se observan notaciones y valoraciones diversas sobre el desempeño de la o el docente, desde que se inicia como tal hasta la jubilación.

La hoja de concepto conforma, por tanto, un instrumento que organiza la calificación del desempeño laboral, en el que se explicitan líneas de análisis e indicadores por escala numérica y utilizando promedios. Por ejemplo, bajo el lineamiento "Laboriosidad y espíritu de colaboración", los indicadores consisten en "Participación en la obra social y cultural escolar y extraescolar" y "Espíritu de iniciativa". Bajo estas coordenadas se evalúa y califica, año a año hasta la jubilación. No creo que el instrumento haya sido modificado, porque cuenta con más de cincuenta años, y solamente en los últimos se cambió, pero solo la dirección del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, en Río Gallegos.

Dicho de otra manera: una vez que se reciban, seguirán siendo evaluados, de forma similar o no a la conocida durante el recorrido por el profesorado (y por la secundaria, la primaria, y hasta el jardín de infantes). Sin olvidar que evaluar significa juzgar y actuar consecuentemente colocando una- o más- calificación-es, y que un elemento central a considerar es la justicia, como aludía Poggi.

Finalmente, les ofrezco la producción de Agustín, residente durante el ciclo académico 2020, que les permitirá repensar la evaluación en líneas generales en relación con la tarea de enseñar.

Bibliografía consultada

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

Arrieta de Meza, B. M.; Meza Cepeda, R. D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25 (1), 1-9. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie2513143>

Camilloni, A. (comp.) (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Lorenzotti, M. (2017). La evaluación en la formación de formadores. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente. *Itinerarios Educativos*, 9 (5), 103-115. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70150>

Pereyra, A. (coord.) (2020). Producciones. Biografía escolar como problema en la formación. Residencia, Profesorado para la Educación Primaria. UNPA- UACO. Mimeo

Poggi, M. (2019). *La evaluación produce juicios de valor que tienen efecto sobre lo que se evalúa*/ Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Gobierno de la provincia de Córdoba. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2019/09/25/margarita-poggi-la-evaluacion-produce-juicios-de-valor-que-tienen-efectos-sobre-lo-que-se-evalua/>

Evaluación, calificación y acreditación

La siguiente clase tiene como objetivo principal brindar aportes sobre la evaluación, calificación y la acreditación, entendiendo a estas como componentes integrados a la enseñanza y al aprendizaje.

Primeramente es importante destacar que la evaluación es un proceso continuo, que cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones. Para Anijovich y González *“se convierte en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes* (Anijovich y González: 2011, p.10). Además Anijovich entiende la evaluación como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes.

Anijovich (2011) al igual que Davini (2008) consideran que existen distintas caras o distintas funciones de la evaluación: **la diagnóstica, la formativa y la sumativa**. Se podría decir que históricamente la evaluación diagnóstica era aquella que se hacía al principio de un curso, donde los docentes intentaban identificar los saberes previos que los estudiantes traían. Hoy en día se la considera evaluación diagnóstica continua, porque los docentes están diagnosticando todo el tiempo a sus estudiantes ¿De qué manera? revisando permanentemente cómo aprenden, cuáles son los saberes que traen y estos diagnósticos le permiten al docente rediseñar sus próximos pasos para la enseñanza.

En lo que respecta a la evaluación formativa, Anijovich en su texto cita a Paul Black y Dylan William los cuales la definen como *“un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar”* (Anijovich y González: 2011, p.10). Es decir no solo importa para el docente, en términos de mejorar o cambiar sus propuestas de enseñanza, sino que importa fundamentalmente para el estudiante, como mencioné antes, para que este regule y reconozca sus fortalezas y debilidades. Mientras que el tercer momento de la evaluación es la sumativa. Esta cara de la evaluación tiene la finalidad de articular, relacionar e integrar todo lo aprendido a lo largo del año escolar.

Los autores particularmente se centran en la evaluación formativa, porque consideran que es la instancia de mayor posibilidad de aprendizaje de los estudiantes. Y para lograr el desarrollo de esta función de la evaluación es importante la **retroalimentación formativa**. Anijovich considera *que esta cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes* (Anijovich y González: 2011, p.24). Es decir, es un modo de dialogar con el estudiante y de ofrecer sugerencias, de tal modo de establecer un diálogo entre lo que el docente propone y lo que el estudiante hace con eso que recibe.

Otras de las cuestiones que consideran importantes para la evaluación formativa es la **evaluación entre pares y la autoevaluación**. La evaluación entre pares es entendida como una primera etapa de autonomía donde el estudiante comparte con sus pares los criterios de evaluación, corrigiéndose los unos a los otros a partir de los criterios acordados entre el grupo y el docente. Este tipo de evaluación debe ser supervisada por el docente y puede aportar información acerca de la capacidad de los estudiantes

para argumentar y sostener criterios frente a otros. Mientras que la autoevaluación supone la necesidad de contar con abundante información y es un proceso en el cual el estudiante pueda lograr con anticipación la aprobación de los criterios de evaluación.

Por otra parte es importante mencionar que las evaluaciones se completan cuando se comparten, comunican, y cuando se traducen ¿De qué manera? a través de las **calificaciones**. Estas representan una escala convencional de valoración y medida. Davini en su texto considera que *“Entre las escalas de uso pueden distinguirse: las escalas cualitativas, que valoran el nivel de logro en un proceso generalmente en cuatro o cinco niveles, por ejemplo: Muy bueno, bueno, regular, insatisfactorio o incompleto”* (Davini: 2008, p.223). (Nota: Aquí, Davini está cuestionando con cierto sarcasmo estas escalas cualitativas; por favor, no la empleen en sus prácticas.)

Es relevante mencionar que la evaluación de las trayectorias de los estudiantes durante el ciclo lectivo tiene como punto de llegada la **acreditación**. En esta experiencia se propone que los estudiantes sean evaluados de dos maneras, llegándose a obtener una calificación trimestral relacionando ambos componentes: la calificación que otorga el profesor por el desempeño del estudiante en su materia y la calificación que surge del ejercicio de la evaluación colegiada. (Nota: La organización temporal- trimestre- corresponde usualmente al colegio secundario. No fue tenido en cuenta al elaborar el escrito; quiero decir que no se contextualizó la información.)

Finalmente, es importante preguntarnos, ¿Qué herramientas o instrumentos nos permitirán llevar a cabo los diferentes tipos de evaluación? Para llevar a cabo la evaluación se necesitan instrumentos adecuados que ayuden a identificar y compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos, entre ellos se encuentran las rúbricas, listas de cotejo, escalas de valoración y los portafolios.

- **Rúbricas:** Según el documento de actualización curricular, son una matriz de valoración en la cual se establecen los criterios y los indicadores de la capacidad mediante el uso de escalas, para determinar el nivel de logro de los estudiantes en ciertas tareas específicas dentro de un continuo. Son herramientas muy útiles, ya que brindan información tanto al docente como al estudiante y hacen a la valoración formativa.
- **Lista de cotejo:** consiste en una serie de aspectos características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada. Es un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Escalas de valoración:** Ayudan a registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso o producto. También permiten mostrar su frecuencia o el grado en que se ha logrado.
- **Portafolios:** es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas.

Bibliografía:

- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017) “Evaluación como oportunidad”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011) “Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.” Buenos Aires. Editorial Aique educación.
- Davini, M, C. (2008) “Métodos de enseñanza” Cap. 11: Evaluación. Buenos Aires. Editorial Santillana.

- Documentos de actualización curricular “La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria”. Dirección de educación secundaria. Buenos Aires, Argentina.

ⁱCon este sencillo acto, activaron su capacidad de juzgar, de emitir un juicio de valor, base de cualquier evaluación, incluso la académica o escolar.