

# Reflexiones sobre las prácticas evaluativas de Matemática en el Liceo e interrogantes para iniciar su problematización



Profesora Marisa Giovannello

## *Consideraciones previas*

El documento que se presenta a continuación ha sido elaborado como trabajo final del Taller “*Construyendo Estrategias de Enseñanza para Nuevos Escenarios Educativos-2016*” desarrollado por las Profesoras Silvina Justianovich y Noelia Orienti en el Liceo “Víctor Mercante” de la UNLP.

El texto intenta ser un insumo que aporte a la reflexión colectiva para que los profesores de Matemática de la institución podamos repensar las prácticas evaluativas que desarrollamos en la misma. Se lo elaboró teniendo en cuenta el marco conceptual trabajado en el Taller, atendiendo a los nuevos escenarios educativos, al contexto institucional definido por el Proyecto de Gestión y a las condiciones en que pueden desarrollarse las prácticas educativas en la institución. El documento tiene como antecedente el texto “*Reflexiones sobre la fundamentación e intenciones de la enseñanza de la Matemática en el Liceo*” también elaborado en el marco del Taller.

## *Reflexiones iniciales:*

### **motivos para problematizar nuestra práctica evaluativa**

Partimos de considerar que la evaluación constituye uno de los campos del quehacer docente en la institución más complejo de analizar porque posee un fuerte componente de decisión individual consolidado por prácticas tradicionales que al momento no han sido lo suficientemente cuestionadas. Pareciera ser que nuestra autonomía profesional y la confianza en nuestro accionar docente se vieran amenazados cuando se intenta conocer cómo evaluamos a nuestros estudiantes. Solemos hacer públicos los instrumentos que utilizamos, pero pocas veces los criterios que nos llevan a tomar decisiones acerca de la calificación o de la promoción de los estudiantes. Todo pedido de información sobre ello lo vivimos como una incómoda intromisión.

Sin duda, el ocultamiento sobre esta parte de nuestras prácticas se ha naturalizado. En general, los docentes, no hemos tenido la oportunidad de problematizar colectivamente el campo de la evaluación y dejamos la construcción de “modelos evaluativos” sólo a cargo de nuestra experiencia individual. Como lo expresa Bertoni (1996: 103): “*Todo evaluador es portador de un modelo de evaluación, ya sea implícito o explícito*”. Cuando este conocimiento de nuestra práctica no se ha contextualizado, discutido y acordado colectivamente, hay grandes riesgos de que determinaciones importantes, como son los referentes teóricos de los aprendizajes a evaluar y los criterios de valoración asociados a ellos, resulten de patrones oscilantes o inciertos.

Alicia Camilloni (1998) señala que en la modalidad de evaluación referida a criterios, tomando el modelo de realidad objetiva<sup>1</sup>, el verdadero problema a resolver es la determinación de los niveles de logro deseados por los docentes ya que ellos deben encontrarse entre los niveles posibles a alcanzar por los alumnos. En la práctica, cuando estos niveles no se acuerdan, quedan librados a la decisión de cada docente y en general, la autora entiende, que vienen determinados por:

- su experiencia anterior con otros alumnos
- su experiencia como alumno
- sus niveles de aspiración como docente
- la cultura de la institución y
- la tradición académica de la disciplina.

Si nos detenemos a pensar sobre el hecho de que la mayor parte del grupo de profesores de Matemática que trabajamos en la institución fuimos formados en la UNLP en los mismos tiempos históricos y bajo un mismo paradigma de enseñanza, descubriremos que en nuestro rol de alumnos hemos vivido experiencias muy similares de modelos de evaluación. Si a esta condición le sumamos los años de trabajo en la misma institución, compartiendo una misma cultura escolar, vemos que se acrecienta la posibilidad de que compartamos naturalmente muchas pautas de nuestros modelos implícitos. Estas circunstancias podrían explicar el hecho de que los profesores de Matemática de la institución hayamos consolidado un “sentido común” sobre los criterios de evaluación en nuestra disciplina, abonando a la cultura institucional, sin haber necesitado nunca transformarlos en objeto de discusión.

Es de destacar, además, que el enfoque de enseñanza tradicional conductista de la disciplina, sostenido durante mucho tiempo, tampoco ha sido de ayuda para movilizar reflexiones. Por el contrario, ha permitido que subsistan criterios de excelencia asociados a un estándar disciplinar más que al proceso de enseñanza vivido por el estudiante. Es interesante reparar en que desde ese paradigma, los objetivos de la enseñanza de la Matemática son mayoritariamente resoluciones que sólo apuntan a la obtención de resultados o a la aplicación de ciertos procedimientos y no cabe discusión alguna sobre las evidencias de aprendizaje porque los resultados están bien o mal, de manera que no es posible encontrar intermedios. En ese caso, el juicio de valor sobre lo aprendido se simplifica porque se asocia a la validez del resultado producido.

En este contexto, dos motivos nos exigen hoy problematizar nuestras prácticas evaluativas:

- Considerar la heterogeneidad del aula y el fin inclusivo de la enseñanza.

Se trata de evitar que el conocimiento psico-educativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar cuenta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos (Terigi, 2009: 38).

- Lograr coherencia entre las prácticas evaluativas y la concepción de enseñanza que pretendemos sostener.

Cuando se opta, entonces, por concepciones de la enseñanza en las que se manifiesta nuestro respeto por la capacidad de producción personal del alumno, los instrumentos de evaluación que utilicemos deberán ser coherentes con esa postura (Camilloni, 1998: 71).

Las citas elegidas dan cuenta de dos consideraciones que deben estar presentes al momento de definir nuestro programa de evaluación, una de ellas refiere *al punto de partida de los alumnos* y la otra a *lo que se ha enseñado*.

---

<sup>1</sup> Camilloni, A. (1998) presenta dos modelos de referentes para evaluar: el que considera las realizaciones del alumno para contrastar con sus propias posibilidades teniendo así como referente una realidad subjetiva, y el modelo que contrasta la realización del alumno con un patrón ajeno a él, que puede ser el rendimiento de sus compañeros o el estándar establecido por el docente, teniendo como referente una realidad objetiva.

## Una primera necesidad: diferenciar a la evaluación por sus funciones

Sabemos que la evaluación puede responder a dos funciones: la *formativa* asociada a obtener información sobre la marcha de los aprendizajes para poder realizar ajustes sobre la enseñanza y la función *de acreditación* asociada a la certificación de saberes.

María del Carmen Palau de Maté (1998: 99) presenta esta diferenciación apelando al *sentido* de la evaluación, en sus palabras:

“Tratando de profundizar en el sentido de la evaluación de los aprendizajes, ésta se puede concebir de dos maneras, como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados”.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003) apelan a la misma diferenciación planteando que hay *decisiones de carácter pedagógico* y *decisiones de carácter social* que configuran el por qué y el para qué de la evaluación. La función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, se evalúa para tener información que permite saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para que en ambos casos sea posible realizar los ajustes y mejoras necesarios. La función social se refiere a los usos que se le da a la evaluación para la selección, promoción, certificación, entre otros.

Varios autores anglosajones para hacer la distinción hablan de *evaluación para el aprendizaje* o de evaluación del aprendizaje. La definición dada por el Assessment Reform Group (Grupo para la Reforma de la evaluación: Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart) es:

“(...) la evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para ser usada por los estudiantes y sus docentes para decidir dónde se encuentran los aprendices en sus procesos de aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es el mejor modo de llegar hasta allí (2002: 2-3, en Wiliam, 2009: 22). “Evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya principal prioridad en su diseño y su puesta en práctica es la de servir al propósito de promover el aprendizaje del alumno. Difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir al propósito de la acreditación, del establecimiento de rankings o de certificar competencias. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si provee información que los docentes y sus estudiantes pueden usar como retroalimentación al evaluarse a sí mismos o a otros y al modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicadas. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la tarea de enseñanza a las necesidades del aprendizaje” (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam 2004:10 en Wiliam, 2009: 22).

Philippe Perrenoud (2008) sostiene que la evaluación oscila entre dos lógicas: *la lógica de la producción de jerarquías de excelencia*, que ocurre al comparar los aprendizajes de los alumnos y clasificarlos en virtud de una norma de excelencia definida o encarnada en el docente, o *la lógica de la evaluación como un dispositivo de regulación de los aprendizajes*, que permite la diferenciación de la enseñanza.

Entre otras clasificaciones y posicionamientos teóricos, los anteriores, ya sea apelando a la función de la evaluación, a su sentido, al carácter de las decisiones que permite tomar, o a la lógica que las sostiene, coinciden en otorgarle a la evaluación el valor de ofrecernos información para dos fines:

- permitir la comprensión del proceso de aprendizaje en vías a articular desde ahí la propuesta de enseñanza
- responder a la demanda social que requiere de la escuela la certificación y legitimación de conocimientos

Pero cómo nos advierte María del Carmen Palau de Maté (1998: 103)

“Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales diferentes.”

Podríamos detenernos acá y formularnos una primera pregunta: ¿cómo está presente esta diferenciación en nuestras prácticas evaluativas?

Palau de Maté (1998: 95) al hacer un rastreo del concepto de evaluación, encuentra que la concepción que aparece con más fuerza deviene de la construida en tiempos de la Revolución Industrial. A su parecer, la medición del sistema productivo se habría extendido al sistema escolar:

“(…) desde el surgimiento de la significación de este vocablo, la connotación ideológica está ligada al ámbito del control administrativo; esto es, tiene un carácter técnico que con métodos e instrumentos intenta dar cuenta y rendir cuenta. El principio de actuación que implica planificar, realizar y evaluar pasó de la empresa a los centros educativos y se constituyó en pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica”.

Se entiende con ello que desde su génesis en educación, la función central de la evaluación ha sido la de verificar objetivos prefijados. Por ello los docentes, cuando pensamos en evaluación, ponemos la mira en los resultados de aprendizaje previstos curricularmente, es decir, en la acreditación.

La secuencia: planificar, implementar y evaluar ha sido y es parte estructural de los sistemas de enseñanza.

Es importante destacar que la práctica de enseñanza bajo este modelo deviene en problemática cuando se abusa de la secuenciación que establece este macro-proceso y se la extiende a la actuación permanente en el aula.

El asignar calificaciones a las respuestas del alumno durante el proceso de enseñanza representa una verdadera contradicción con la concepción misma de aprendizaje que sostenemos. El error y/o los desaciertos durante el proceso de enseñanza deberían ser interpretados como información valiosa para ajustar la enseñanza, no para castigar al alumno. El problema de la “calificación permanente” no impacta sobre los estudiantes cuyo ritmo de aprendizaje es el esperado, ya que un “promedio de desempeño” siempre los deja bien ubicados, pero sí condena a quienes necesitan otros tiempos. Si además, el criterio del docente es “promediar” notas, les añade la complicación de tener que “levantar” las calificaciones para compensar las que vinieron siendo bajas.

Es oportuno preguntarnos: ¿es necesario calificar al alumno todo el tiempo?

### **La evaluación para certificar saberes**

Entendemos que el sistema referencial de esta evaluación debería centrarse en las expectativas de aprendizaje que establece la propuesta curricular de la institución. Compartimos en principio que: “la evaluación que pretende certificar debe ser considerada siempre como una evaluación del grado de dominio de los aprendizajes de los objetivos terminales globales” (De Ketele, 1984: 13). De allí la importancia de ponernos de acuerdo sobre cuáles son nuestros objetivos globales por nivel que ordenan y facilitan progresión de aprendizajes.

Como lo plantea Ravela (2009), el docente tiene el mandato social para “calificar” al alumno. La institución, las familias y la sociedad requieren esa información y confían en el juicio del docente. Pero para poder cumplir con este mandato en forma apropiada el docente necesita:

- a) Ser capaz de explicitar expectativas de aprendizaje en forma clara y comprensible para los alumnos.

- b) Definir niveles de desempeño.
- c) Construir actividades e instrumentos que aporten evidencia empírica adecuada y suficiente para ubicar a cada estudiante en esos niveles.

Es oportuno destacar que las expectativas de aprendizaje que se consideren deben estar en relación con el tipo de práctica matemática que se propone. Las expectativas han de ser muy diferentes si pensamos al alumno como “reproductor de conocimiento” o como “productor de conocimiento”. Como lo recomienda Ponce, es importante que la evaluación de los aprendizajes matemáticos esté vinculada al enfoque desde el cual se haya planteado su enseñanza.

“Por ejemplo, si la enseñanza se concibe como una actividad centrada en la transmisión de conocimientos, es razonable preguntarse de qué manera la evaluación puede brindar información sobre la efectividad de ese proceso de comunicación a fin de mejorarlo. Si en cambio se entiende como una acción ligada a procesos constructivos, resulta sensato que las preguntas que orientan la evaluación se vinculen más con la posibilidad de elaborar un análisis comprensivo del desempeño de los escolares que con emitir un juicio de valor sobre el mismo”. (Ponce, 2010: 1)

La Matemática escolar hoy persigue la apropiación de saberes junto con los modos de producción de esos saberes. Los “quehaceres matemáticos” transversales que caracterizan la disciplina son parte de su contenido matemático, a saber: calcular, explicitar procedimientos, validar, explorar, estimar, conjeturar, poner en juego propiedades, entre otros. OEI (2015).

Por ello, en el conjunto del “hacer matemática” en el aula se pueden presentar distintos tipos de tareas individuales o colectivas asociadas a procesos cognitivos de diferente complejidad, entre otras:

- Tareas que sólo requieren memoria
- Tareas de procedimiento y de rutina (que sólo requieren aplicar y ejecutar)
- Tareas de producción matemática (que requieren explorar, conjeturar,...)
- Tareas de comprensión y valoración (que requieren interpretar y cuestionar)
- Tareas de comunicación (que requieren explicar)
- Tareas de validación (que requieren argumentar)
- Tareas de formulación

Entendemos que a través de este conjunto de tareas compartidas y socializadas, los alumnos construyen sus aprendizajes. El grado en que cada uno lo logre dependerá de las interacciones que a través de todas estas tareas haya podido establecer con sus pares y con el docente.

La Matemática que deseamos presente en el aula es la que le exige al alumno en su proceso de construcción de saberes transformar sus conocimientos implícitos en explícitos, hallar relaciones, plantear conjeturas, validar conocimientos, construir generalizaciones. También, en otras instancias, aplicar conocimientos a nuevos contextos, utilizar diferentes representaciones, defender posiciones y argumentar.

Siendo tan amplio el espectro de las tareas involucradas vemos que los instrumentos que debemos construir para obtener evidencias de la presencia de estos saberes no pueden simplificarse con la sola aplicación de las tradicionales pruebas escritas sumativas.

Crippa y Ressa de Moreno (2015) para este fin recomiendan diversificar los instrumentos de evaluación y sugieren construir registros con “indicadores de progreso” como podrían ser:

- el nivel de autonomía al resolver problemas
- las explicaciones que puede dar en las resoluciones
- las preguntas que formula
- la participación en clase

Este primer punto de definiciones corresponde a “qué mirar” para evaluar el aprendizaje matemático, pero si el fin es “certificar conocimiento” la decisión deberá acompañarse con criterios acerca de cuál será el parámetro de referencia para su valoración. Como plantea Susana Celman (1998: 49) “*Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a su vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos*”.

Tendremos que definir, entonces, criterios para referenciar la evaluación, a saber:

-¿Se contrastará el desempeño del alumno con sus propias posibilidades? Es decir, ¿se considerará el progreso del alumno o sólo el producto final? ¿En qué grado se valorará el esfuerzo?

-¿Se contrastará el desempeño del alumno en relación con el de sus compañeros? Es decir, ¿el nivel a alcanzar lo determina el rendimiento del grupo?

-¿Se contrastará el desempeño del alumno con el nivel estándar (pauta) que establece el docente?; es decir, para calificar como aprobado ¿necesita cubrir las expectativas mínimas de aprendizaje previstas curricularmente?, ¿se podrían hacer excepciones?

Podríamos preguntarnos también, ¿qué lugar tienen, en el campo de la certificación, las actitudes y valores del estudiante? Al calificar al alumno ¿se considerará su responsabilidad, el cumplimiento en tareas, su interés, su disposición, etc.?

En la práctica, las respuestas a estas preguntas determinan criterios que muchas veces, al no ser compartidos por los docentes, provocan tensiones. Sin duda, éste es un importante aspecto de la evaluación a problematizar.

Los profesores de primer año, en el marco de la actualización y reorganización de los contenidos del nivel, logramos unificar parte de nuestros criterios para construir la calificación de cada trimestre, explicitar los aspectos que valoramos y presentar los indicadores que consideramos para cada uno de ellos. El hacer pública esta información representa un gran avance porque, además de comprometernos a considerar los mismos aspectos, blanqueamos frente a alumnos y familias las bases sobre las que tomamos decisiones.

Sería importante que este primer avance se pudiera sostener y extender al resto de los años ya que el mismo implica discusiones acerca de las expectativas mínimas de aprendizaje para cada año y emproliza “criterios de promoción”. Sabemos el impacto y la importancia social que tiene esta función “certificativa” de la evaluación. Ella dirime la continuidad de los alumnos, marca saltos, sobresaltos y muchas veces, de manera azarosa, termina acorralando al alumno, llevándolo a re-cursar o a abandonar sus estudios en el colegio. Lo curioso de todo esto es el hecho de que a partir de las calificaciones se inicia un dominó de acciones institucionales para remediar sus efectos, mientras que se continúa sin problematizar su propia construcción.

Reconocemos que es necesario problematizar la construcción y el uso del sistema de calificación vigente. En nuestro caso, el sistema de calificación y promoción está reglamentado con informaciones trimestrales numéricas en escala de uno a diez y un promedio de siete puntos para promover al año siguiente. Sabemos que la calificación representa un “mensaje” que cada uno decodifica de manera diferente si no se informa el modo en que fue construida. Para Philippe Perrenoud (2008: 11): “*La nota es un mensaje que, en principio, no dice al alumno lo que sabe, sino lo que le puede suceder “si continua así” hasta fin de año*”. Para superar esta condición, la calificación tiene que poder ser interpretada en términos de una gradualidad en logros de aprendizajes. Como advierte Camilloni: “*cuando se emplea una escala numérica debe explicarse previamente qué significado se atribuye a cada uno de los símbolos numéricos que integran la escala. De otro modo, la evaluación estaría impedida de cumplir con la funciones orientativas*” (1998: 143).

La autora también señala que la escala numérica de muchos grados, como la que utilizamos, aunque puede resultar cómoda, en la práctica genera un vaciamiento de la dimensión cualitativa de la evaluación. Acaso, ¿podríamos describir en términos de aprendizaje

a quien le corresponde un 5 o un 6?, ¿y un 7?, ¿y un 8? Efectivamente, cuantos más grados tiene una escala habrá más imprecisión al asignar una calificación. Respecto de esta situación, Camilloni sostiene que: “(...) parece conveniente construir escalas con un número de categorías pequeño con el fin de mejorar la definición de cada grado y con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento de la confiabilidad de las calificaciones.” (1998: 138).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, y en función de lograr coherencia en la toma de decisiones, nos preguntamos ahora: ¿cuáles son nuestras expectativas de aprendizaje? ¿En qué niveles se pueden desplegar? ¿Qué nivel de aprendizaje requerimos para promocionar? ¿Qué criterios utilizamos para calificar al alumno? ¿Qué aspectos e indicadores consideramos? ¿Con qué tipo de instrumentos podríamos obtener esas evidencias?

### La evaluación para el aprendizaje

La idea de evaluación continua no responde a la función de calificar todo el tiempo sino a la de obtener información acerca de la marcha del proceso de aprendizaje para realizar ajustes en el proceso de enseñanza.

La función formativa de la evaluación de manera informal ha sido y es parte de toda actuación docente. El docente la utiliza cada vez que repara en la marcha de una actividad, agudiza la escucha, recorre bancos, mira lo que el estudiante va haciendo, interviene haciendo preguntas, orienta en resoluciones, etc. Pero este “monitoreo” apoyado en la capacidad de percepción del docente tiene muy poca validez de cobertura ya que es poco probable que pueda atender y ubicar la situación de aprendizaje en la que se encuentra cada estudiante en el aula. Por ello es imprescindible que el docente sistematice la construcción y aplicación de instrumentos para recoger información sobre la marcha de los aprendizajes.

Uno de estos instrumentos son los trabajos o pruebas escritas individuales o colectivas, que para servir al fin formativo, necesitan cumplir con ciertas condiciones en su formulación y aplicación:

- Deben ser lo menos estructuradas posible para permitirle al alumno mostrar lo que puede hacer y no dejarlo inactivo
- Su devolución debe ser parte del proceso de enseñanza por tanto el trabajo producido por el alumno tiene que ser motivo de análisis y valoración
- No deben ser calificadas “con notas”. La corrección de las mismas debe aportar información sobre qué se debería hacer para que la producción mejore
- Los criterios de corrección, con sus indicadores y valoración, deben ser explicitados a los alumnos para que puedan interpretar y compartir el juicio del docente. Conociendo la forma que toman las metas del aprendizaje en las pruebas formativas, el alumno podrá orientar sus propias acciones hacia lo que sabe es valorado
- Debe aportarle al docente información suficiente para “remediar”<sup>2</sup> las dificultades detectadas con nuevas actividades
- Deben permitir que se inicie un proceso de retroalimentación cercano al momento de producción de la prueba

Respecto a la retroalimentación, Anijovich y González (2012: 27) la presentan como un circuito en el que intervienen el alumno y el docente haciendo que ambos puedan mirar hacia atrás en pos de planificar futuras acciones. En ese camino destacan que: “es imprescindible que el docente comparta las expectativas de logro con los alumnos para orientar sus desempeños y producciones, siguiendo la idea de explicitarles hacia dónde vamos, por qué y para qué”.

---

<sup>2</sup>Crippa y Moreno (2014) aclaran que el término “remediar” no remite a suministrar remedio sino a presentar nuevos materiales como medios para trabajar las dificultades encontradas.

La retroalimentación compromete al alumno, entre otras acciones, a revisar, a formularse preguntas, a responder y a solicitar ayuda mientras que al docente lo compromete a ofrecer ejemplos, a valorar aspectos positivos del trabajo del alumno, a formular preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, a sugerir nuevas tareas y a continuar su seguimiento. “Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.” (Anijovich y González, 2012: 29).

Bajo estas condiciones, las pruebas y/o trabajos con fines formativos se constituyen en instancias necesarias para monitorear y redireccionar la actividad del docente, ajustar contenidos, actividades y tiempos del plan de enseñanza y “aprender” de las respuestas de los alumnos. Para el alumno, las pruebas formativas representan información sobre la marcha de su propio aprendizaje comparado con las expectativas que sostiene el docente, le permiten regularlo y lo acercan a la autoevaluación. Tengamos en cuenta que: “en parte, ser un aprendiz autorregulado supone aceptar la responsabilidad del aprendizaje, del mismo modo que los profesores tienen que responsabilizarse de crear un contexto que ayude a aprender.” (Stobart, 2010: 208).

Finalmente, nos preguntamos: ¿podríamos incorporar a nuestras prácticas evaluativas instrumentos que tengan sólo fin formativo?

## Bibliografía

- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Editorial Kapeluz.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: Camilloni, A. y otros: *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 35-66.
- Crippa, A.; Ressa de Moreno, B. (2015). “Las tareas de enseñar y evaluar: algunas reflexiones”. En proceso de revisión para su publicación.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Editorial Visor.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Editorial McGraw-Hill. (Cap.8).
- OEI (2015). *La evaluación en el área de Matemática. Claves y criterios*. Nivel secundario. Directores que hacen escuela, Buenos Aires.
- Palou de Maté, M. del C. (1998). “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Ponce, H. (2010). “Didáctica de la Matemática y evaluación de los aprendizajes. Entre los propósitos y los dispositivos actuales”. En *Revista 12 (ntes) N° 33*, Buenos Aires.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, v. 2, pp. 49-89. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.



**Stobart, G.** (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. España, Ediciones Morata, S.L.

**Teriggi, F.** (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp. 23-39.

**Wiliam, D.** (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3, N° 3, 4° Época. La Plata, UNLP, pp.15-44