

Opinión Debates

La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte

María Florencia Di Matteo

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján, Argentina
mfdimatteo@gmail.com

Resumen

El artículo presenta un estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes. Sin pretensión de ser un relevamiento exhaustivo se recorren tres campos disciplinares que aportan nociones para comprender la temática desde diferentes miradas. Inicialmente, se desarrollan conceptos sobre la evaluación desde la didáctica, tema estudiado desde esa disciplina. Luego, se aborda la evaluación desde el campo de la psicología y, finalmente, desde la sociología de la educación.

Se sistematizaron dos tipos de trabajos: desarrollos teóricos reconocidos en cada campo disciplinar e investigaciones, generalmente, del contexto local.

En las conclusiones se reflexiona sobre la importancia de abordar el estudio y la comprensión de la evaluación de los aprendizajes como objeto complejo que requiere una mirada multirreferenciada teóricamente.

Palabras clave

Evaluación de aprendizajes; multirreferencialidad; estado del arte; Didáctica; Psicología; sociología de la educación

Learning assessment from three perspectives of analysis. Towards a literature review

Abstract

The article presents a state of the art about learning assessment. Three disciplinary fields provide concepts to understand the subject from different perspectives. First, there are notions included in didactics. Then, the learning assessment is studied by psychology. Finally, a sociological perspective provides concepts to understand it.

They set out two types of work: recognized theoretical developments in each disciplinary field and research developed, generally, in the local context.

The conclusions reflect on the importance of addressing the study and understanding of learning assessment as a complex object that requires a theoretically multi-referenced look.

Keywords

Learning assessment; multi-referenced; literature review; Didactics; Psych Sociology, Educational sociology

Fecha de Recepción: 28/02/2023

Fecha de Aceptación: 27/03/2023

La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte

Introducción

Se presenta un estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes¹ con perspectiva multirreferenciada (Arduino, 1993). Concebimos la evaluación como juicio de valor construido a partir de la recolección de evidencias o datos sobre el trabajo de los estudiantes para tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Camilloni, 1998, 2004, 2015; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Desde una mirada multirreferenciada se exponen desarrollos y resultados de investigaciones provenientes de diferentes campos disciplinares. La didáctica brinda una vasta literatura a partir de perspectivas como el conductismo y el socio-cognitivo-constructivismo. Las teorías e investigaciones de corte psicosociológico se focalizan en concepciones y discursos docentes que constituyen formas de evaluación. La sociología de la educación presenta nociones para pensar la evaluación como mecanismo de poder y control social.

Este recorrido permite visualizar diferentes sentidos de la evaluación y posibilita reflexionar sobre las posiciones epistemológicas, que subyacen y se expresan en el diseño y desarrollo de los procesos de evaluación en la vida cotidiana escolar, a través de las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimientos. En suma, dada la complejidad del objeto, este trabajo contribuye a pensar la importancia de abordar la evaluación de los aprendizajes desde la multirreferencialidad teórica.

¿Por qué estudiar la evaluación de los aprendizajes desde la multirreferencialidad teórica?

Asumimos una mirada de la evaluación de los aprendizajes como campo complejo de interacciones de naturaleza múltiple (Morin, 1996; Najmanovich, 2008). Dado este

¹ Este artículo surge del estado del arte de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires de María Florencia Di Matteo, denominada "Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional". La tesis fue dirigida por la Dra. Diana Mazza.

posicionamiento, el enfoque de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) se torna condición para la comprensión de ese objeto concebido como complejo.

El análisis de situaciones educativas desde la multirreferencialidad (Ardoino, 1990) “se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros” (31). Esta mirada pone en juego múltiples referentes teóricos, respetando sus conceptos, lenguajes y modos de producción. Posibilita una comprensión de sus múltiples atravesamientos (sociales, psicosociales, instrumentales), considerando diversos planos de significación y articulando variadas miradas sobre el fenómeno, sin pretensión de síntesis.

La evaluación de los aprendizajes desde la Didáctica

Se incluye una selección y síntesis de algunas líneas del conductismo y del socio-cognitivo-constructivismo (Camilloni, 2004)², corrientes relevantes sobre la evaluación dentro del campo de la didáctica.

Enfoques conductistas

Las teorías presentadas pertenecen al programa de investigación conductista, al modelo de objetivos de conducta o a una convergencia entre ambos. Algunos articulan, además, teorías objetivistas de la medición y de la organización científica del trabajo, con una división de tareas entre planificadores y diseñadores de pruebas (Shepard, 2000).

Conductismo clásico

El enfoque de evaluación conocido como *testing* o medición se interesa por diseñar instrumentos de medición para alcanzar la objetividad y evitar la subjetividad en los exámenes orales. Emplean procedimientos estadísticos estandarizados que permiten

² El enfoque cualitativo de la evaluación (Pérez Gómez, 1989) también constituye otra línea de interés para reseñar en un estado del arte. Concibe la educación como actividad normativa y la evaluación como comprensión de situaciones singulares a partir de la consideración de diferentes fuentes de información y de actores intervinientes. Se interesa por conocer las tramas de significado construidas entre los actores (incluida la mirada del evaluador) y el sentido de los datos elaborados en el proceso de evaluación para la toma de decisiones. Entre sus principales representantes se encuentran: Eisner, Cronbach, Mac Donald, Stenhouse, Guba, Parlett y Hamilton, Stake. Si bien los diferentes autores de este enfoque se refieren a la evaluación para objetos educativos diversos (enseñanza, modelos y programas curriculares), en todos ellos hay menciones, en diferentes grados, a la evaluación de los aprendizajes y a la valoración de la enseñanza.

establecer diferencias individuales, expresadas en puntuaciones que determinan la posición del sujeto dentro de la norma grupal, derivadas de los resultados obtenidos por el grupo, tomado como estándar. Así, realizan predicciones y toman decisiones sobre el rendimiento futuro de los alumnos. Thorndike,³ uno de los principales referentes de este enfoque, sostiene que medición y evaluación son términos intercambiables.

En una línea semejante, la *docimología* o ciencia de los exámenes (Pieron, 1963; Bonboir, 1972 en De Ketele, 1993), que surge en Francia en la década de 1910, estudia científicamente los sesgos subjetivos en los exámenes y busca la confiabilidad de los instrumentos y perfeccionar la medición y la calificación.

Skinner (1970) crea el método de la instrucción programada para la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes. Inicia con la definición de objetivos generales que se descomponen en unidades menores. Estas últimas se presentan concatenadas y se refuerzan en pequeñas dosis luego de cada respuesta correcta, realizando una evaluación continua. Este método parte de una evaluación diagnóstica de conocimientos previos del alumno que permite definir la primera consigna y las posteriores, facilitando que responda correctamente. La evaluación formativa se emplea para indagar cuándo no se logran los objetivos de aprendizaje; allí se analiza el diseño y desarrollo del material.⁴

Currículum por objetivos

En los años cincuenta en Estados Unidos y en los setenta en Francia, los objetivos se erigieron como fundamento de la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1982). La evaluación consiste en confrontar el rendimiento del estudiante al final de la instrucción, con los objetivos prefijados al inicio del currículum. Se recoge la información mediante pruebas y observaciones con criterios preestablecidos. Su finalidad es certificar el dominio alcanzado por los alumnos y regular la enseñanza. Algunos de sus principales representantes son: Tyler, quien se centra en la definición de objetivos, Bloom, quien focaliza en su clasificación jerárquica y Mager, quien se dedica a su redacción.

³ Thorndike es el primero, en 1902, en dictar un curso sobre la evaluación de los aprendizajes basada en la medición en la Universidad de Columbia, Estados Unidos.

⁴ Por ejemplo, se analiza si los errores obedecen a una falla en los materiales de instrucción, a una inadecuada graduación de la complejidad de las actividades, a la falta de refuerzo en el momento adecuado, entre otros.

Tyler, en 1949, parte de la formulación de objetivos para el diseño del currículum.⁵ En su propuesta, la evaluación debe determinar el grado en que el estudiante cambia o no en relación con conductas deseadas, definidas en términos de objetivos de aprendizaje conductuales. Aquí comienza la evaluación como juicio de valor, hasta entonces concebida solo como medición (Escudero Escorza, 2003). La evaluación asume una finalidad sumativa centrada al final del proceso de instrucción, y formativa en tanto concibe la necesidad de tomar evaluaciones en diferentes momentos del proceso para corregir los defectos (sic).

Bloom (1956) realiza un manual para operacionalizar los objetivos educacionales, que ordena en una taxonomía buscando dar racionalidad al trabajo docente. Esta herramienta de clasificación jerárquica contiene tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.⁶ Su elaboración parte de una lista de objetivos educacionales en los que distingue comportamiento y objeto de conducta. Seguidamente, se agrupan y ordenan de lo simple a lo complejo. Se diferencia entre conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, lo que supone que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en niveles de complejidad creciente.

Mager (1975) propone la evaluación como comparación de la ejecución de los estudiantes con un estándar. Diferencia evaluación por referencia a la norma (la normal del grupo) y al criterio (derivada de objetivos). Busca evitar la confusión en la redacción de los objetivos al diseñar ítems de prueba para verificar su logro, indicando la ejecución/comportamiento a realizar. A fin de avanzar en definiciones operativas, presenta una serie de pasos para decodificar el objetivo que va desde consignar por escrito la ejecución establecida hasta definir indicadores y controlarlos.

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque socio-cognitivo-constructivista

La corriente socio-cognitivo-constructivista (Camilloni, 2004) constituye una línea relevante sobre la evaluación en el campo didáctico. Sin negar las diferencias entre corrientes y teorías al interior del paradigma constructivista, Camilloni (1998) señala que, desde un

⁵ Para ello, plantea recurrir a tres fuentes: las necesidades e intereses de los educandos, el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela y las disciplinas y tamizarlas por dos filtros: la filosofía de cada escuela (en tanto ideario pedagógico) y la psicología del aprendizaje.

⁶ En el manual se dedica al primero dada su centralidad en el currículum y en la evaluación.

punto de vista didáctico y desde la construcción del conocimiento, pueden identificarse rasgos comunes para diseñar propuestas didácticas favorecedoras de aprendizajes. Posteriormente, la autora se refiere a este marco epistemológico llamado “socio-cognitivo-constructivismo”. Al respecto señala que “Una ruptura en relación con estos modelos [conductistas] se produjo posteriormente como resultado de la influencia del constructivismo, primero de corte piagetiano y luego entendido de manera más amplia, como socio-cognitivo-constructivismo” (Camilloni, 2004: 12).

Los principales rasgos

Presentamos características de ciertas tendencias contemporáneas en evaluación que constituirían, al decir de Shepard (2000), un paradigma emergente.⁷

En primer lugar, las teorías cognitivas y constructivistas entienden que el aprendizaje relevante es el comprensivo, relacionado con el uso de conceptos y habilidades que implican procesos cognitivos de orden intermedio y superior. Luego, conciben la importancia de pensar sobre los conocimientos previos de los estudiantes en tanto esquemas de conocimiento, estructuras cognitivas o categorías conceptuales que se ponen en juego al aprender. En tercer lugar, señalan la importancia de que la evaluación no se ligue solamente a la certificación de aprendizajes o a la medición de resultados, sino que pueda mejorarlos entendiéndolos como un proceso. Opera, aquí, una redefinición de las funciones diagnóstica y formativa de la evaluación, respecto de la concepción conductista. La evaluación con fines diagnósticos permitirá explorar saberes previos, ideas alternativas, concepciones erróneas que pudieran operar como obstáculos epistemológicos para la apropiación de los contenidos. La función formativa también actuará trabajando en la búsqueda y análisis de información sobre el tipo y origen de los errores, planteando hipótesis sobre sus posibles causas para redefinir estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2009). Como señala Perrenoud: “Esta concepción se sitúa abiertamente en la perspectiva de una regulación intencional, cuya

⁷ Este apartado presenta una estructura diferente al resto. Dada la gran cantidad de enfoques, teorías y referentes, optamos por sintetizar, inicialmente, los principales rasgos de la corriente, y luego presentar dos teorías.

mirada será estimar el camino ya recorrido por cada uno para optimizar los procesos de aprendizaje en curso” (2008: 116)⁸.

Se promueve la reflexión sobre las tareas y desempeños, el desarrollo de habilidades para la autoevaluación y la construcción de una forma personal de aprender, aspectos que se tornan propósitos y contenidos de enseñanza. Se favorece así, la autorregulación, el auto-monitoreo del pensamiento y del propio aprendizaje donde, además, adquiere relevancia, la explicitación de criterios de evaluación. Se expresa mediante la autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación (Mottier López, 2010). La retroalimentación concebida en este marco es parte necesaria de una evaluación consciente (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007). Así, la evaluación formativa se torna también formadora del estudiante (Camilloni, 2004).

Dentro de estas tendencias situamos al enfoque de *Evaluación Alternativa* (Wiggins, 1990; Bateson, Nicol y Schoroeder, 1991; Herman, Aschbacher y Winters, 1992) y al de *Evaluación Auténtica* (Wiggins, 1990; Darling Hammond y Snyder, 2000)⁹ entre otros.

La Evaluación Alternativa propone atender resultados de aprendizaje junto con trayectos recorridos durante el proceso, incluyendo la toma de conciencia y la mejora del aprendizaje. Las tareas requieren variedad de recursos cognitivos, saberes declarativos, actitudes, reflexiones, respuestas que van más allá del mero recuerdo o reconocimiento de información y exigen diferentes tiempos de elaboración. Este enfoque pone de manifiesto la importancia de considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus experiencias culturales y educativas diversas, y enfatizar las fortalezas antes que sus debilidades.

La Evaluación Auténtica propicia tareas vinculadas con problemas reales, de la vida cotidiana, con límites borrosos y variedad de resoluciones. Se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos, habilidades y que desarrollen un pensamiento divergente. Entre los criterios de construcción de tareas de evaluación auténtica se sitúan: la cercanía a lo real, la generalización (de esas resoluciones o desempeños a otras situaciones), la focalización múltiple (en diferentes resultados de aprendizaje), el potencial educativo (que

⁸ Estos señalamientos recuerdan que la evaluación formativa, como proceso y la didáctica como disciplina, asume predominantemente un sentido de dispositivo de regulación (Perrenoud, 2008).

⁹ Surge en Estados Unidos hacia 1980 como un enfoque alternativo a la llamada evaluación tradicional.

permita a los estudiantes ser más hábiles, analíticos, críticos), la equidad (que evite sesgos de género, nivel socio-económico, etc.), que sean corregibles (que lo solicitado pueda corregirse en forma confiable) y auto evaluables, entre otros (Margalef, 2005).

La evaluación de los aprendizajes desde la Psicología

Se exponen nociones sobre creencias, percepciones y representaciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

El estudio realizado por Rosenthal y Jacobson en 1968, publicado en el libro *Pigmalión en la escuela*, demuestra cómo las expectativas docentes sobre el posible rendimiento de sus alumnos pueden convertirse en profecía autocumplida al existir en sus representaciones.

(...) mediante lo que se dice, cómo y cuándo se lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura y quizás por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación, junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas puede haber contribuido al aprendizaje del niño, modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta y su motivación así como sus aptitudes y estilo cognitivo (Rosenthal y Jacobson, 1980: 229).

Las representaciones construidas alrededor de ciertas conductas de estudiantes (buena letra, participación en clase) llevan a que algunos docentes las tomen como expresión de buenos aprendizajes, lo cual se traduce, también, en mayores o menores calificaciones. Esas creencias se entran con los juicios de valor sobre el aprendizaje escolar y la conducta de los niños.

En el contexto local, Mancovsky (2011) estudia las evaluaciones informales que realiza el docente con sus alumnos a través del poder de sus palabras. En el análisis, identifica lugares de inscripción lingüística donde los juicios de valor se manifiestan “naturalmente”: micro comportamientos como ignorar la intervención espontánea de un alumno. Afirma que el implícito evaluativo es permanente en el discurso docente y se expresa de múltiples maneras a partir de los enunciados explícitos. La investigadora sostiene:

la hipótesis del sentido evaluativo explícito-implícito que se construye a partir de los juicios de valor formulados por el docente, según los diferentes puntos de anclaje lingüísticos, a lo largo de la interacción (...) nos lleva a reflexionar sobre la omnipresencia del implícito ligado a la subjetividad del docente que

juzga las maneras singulares de ser y de hacer de cada alumno en la interacción pedagógica (Mancovsky, 2011: 91).

Como conclusión, la autora señala un *continuum* de evaluación explícita-implícita, con una presencia permanente de lo implícito, sentidos que se corren de la responsabilidad del decir, dejando libres las interpretaciones de los mismos por parte de los alumnos.

La evaluación de los aprendizajes desde la Sociología de la Educación

Se presentan desarrollos sobre la evaluación como mecanismo de poder y control social que contribuye a reproducir relaciones sociales desiguales.

A mediados de los setenta, Bourdieu y Saint Martin publican *Las categorías del juicio profesoral*. Entienden a las representaciones subjetivas de profesores como trama de configuraciones sociales y a las formas escolares de clasificación como instrumentos de reproducción de prácticas sociales. Estos sociólogos se preguntan por el origen y funcionamiento de los esquemas de percepción y apreciación desde los que los docentes construyen sus juicios de valor sobre los estudiantes. Y sostienen que:

el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, que se objetiva bajo la forma de un sistema de adjetivos, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve al mismo tiempo de relevo y de pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida, que desea ser exclusivamente escolar (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 19).

Las apreciaciones sobre cada estudiante se basan en referencias inconscientes, en términos sociales, que construyen a partir del estilo y tipo de lenguaje que utiliza cada alumno y su *hexis* corporal (porte, modales, vestimenta). Los juicios profesorales resultan de la homología entre estructuras sociales y estructuras mentales, por tanto, están incorporados subjetivamente. Cuando esos estados subjetivos se corresponden con las estructuras sociales, contribuyen a la reproducción del orden social.

En una línea similar, Perrenoud (1990, 2008) estudia las relaciones entre evaluación y fracaso y estigmatización social en la escuela. Sostiene que los grupos sociales construyen normas de excelencia y la escuela contribuye a reproducirlas. La excelencia es entendida como una representación y una práctica que se aproxima a una norma ideal y se manifiesta en resultados del aprendizaje del alumno.

La evaluación se expresa cuando el docente formula juicios de valor sobre los conocimientos, la personalidad del alumno; tanto desde mecanismos formales como informales. La evaluación formal “es aquella por la cual la organización escolar se hace cargo moral y jurídicamente” (Perrenoud, 1986:14) y se presenta mediante técnicas e instrumentos que aportan resultados que se comunican mediante calificaciones y boletines (Perrenoud, 1986, 2008). Estos datos se constituyen en mensajes sobre el alumno, se destinan a la familia y tienen como finalidad seleccionar. La evaluación formal se refleja al “decidir sobre el éxito o fracaso, la promoción a un grado siguiente, la derivación a otro tipo de escolaridad, el pedido de un acompañamiento con un maestro de apoyo y, a veces, la aplicación de medidas disciplinarias” (1986: 14).

La evaluación informal se manifiesta mediante prácticas tales como estimular, señalar aciertos, sancionar sobre el contenido escolar y la conducta del alumno, en un sentido de control de su trabajo. Así opera la lógica de la evaluación centrada en la producción de la excelencia.¹⁰

En Argentina, Kaplan estudia las representaciones docentes en relación con el éxito y fracaso escolar. Señala que la vida escolar posee un constante espíritu de evaluación y se asume como un mecanismo por el que se enseña al estudiante a cumplir con expectativas institucionales. En uno de sus primeros estudios (1992), aborda los esquemas desde los cuales los maestros etiquetan, valoran y generan expectativas diferenciales sobre sus alumnos respecto del comportamiento y el rendimiento escolar. Ese etiquetamiento es productivo en tanto ese acto contribuye a construir aquello que nombran, “(...) al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza; A es inteligente, B es inquieto, C es desprolijo” (25). En otro estudio, busca comprender el sentido práctico de la concepción innatista de la inteligencia y concluye que las nociones de talento e inteligencia en el campo escolar son construcciones sociales antes que rasgos naturales. Esto implica des-sustancializar al talento y a la inteligencia como criterios de valoración del éxito y fracaso escolar (Kaplan, 2008).

Recapitulaciones hacia otras formas de pensar la evaluación

¹⁰ En trabajos posteriores, Perrenoud (2008) refiere a esta lógica en tensión con la lógica al servicio de la regulación de los aprendizajes.

Este artículo presenta un recorrido por diferentes disciplinas que estudian la evaluación de los aprendizajes y/o proponen criterios para su diseño y desarrollo. Desde un punto de vista didáctico, expusimos nociones desde el conductismo y el socio-cognitivo-constructivismo (Camilloni, 2004). La corriente conductista concibe a la evaluación de los aprendizajes desde el diseño y empleo de instrumentos de medición válidos y confiables para garantizar la objetividad. El eje se sitúa en evaluar los aprendizajes a partir de conductas observables comparadas con criterios de la evaluación, entendidos como una realidad que existe por fuera del sujeto. Esta corriente asume una noción de evaluación como control (Barbier, 1993) y una perspectiva epistemológica positivista.

Desde el socio-cognitivo-constructivismo se enfatizan las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, se propone una redefinición (respecto del conductismo) de las funciones diagnóstica y formativa, del trabajo sobre el error, se propicia la metacognición y el desarrollo progresivo de la autonomía de los estudiantes. La evaluación no queda restringida al instrumento, sino que se entrelaza con prácticas de enseñanza. Este enfoque se refiere al sujeto de la formación desde sus conocimientos, procedimientos, actitudes, pero con un predominio de la dimensión cognitiva y racional.

Los trabajos reseñados desde la Psicología permiten situar a la evaluación en relación con expectativas, representaciones y prácticas discursivas docentes que dialogan, se traducen o entran en tensión con prácticas de enseñanza y curriculares e inciden en el rendimiento escolar y en las calificaciones y generan subjetivaciones en los estudiantes. Se expresan como evaluaciones informales mediante el discurso docente sobre las producciones y el comportamiento de los estudiantes. Esta perspectiva permite pensar la importancia de ir más allá del instrumento de evaluación y sus dimensiones técnicas y considerar también las prácticas discursivas de los sujetos como parte de la evaluación.

Con los desarrollos sociológicos comprendemos el empleo de la evaluación de los aprendizajes como mecanismo escolar que se materializa en prácticas, instrumentos formales y calificaciones y en evaluaciones informales que se visibilizan mediante los juicios docentes sobre los alumnos y contribuyen a la reproducción de las desigualdades de origen. Se trata de prácticas sociales que no son naturales, sino construidas socio-históricamente y expresan relaciones de poder.

Este recorrido permite pensar a la evaluación desde el instrumento y sus aspectos técnicos estructurales (validez, confiabilidad), y también en tanto práctica entramada con situaciones de enseñanza que asumen diferentes temporalidades. Se ponen de manifiesto las diversas funciones de la evaluación, algunas conscientes, otras implícitas. Se advierte una mirada del sujeto de la formación desde sus procesos cognitivos y racionales individuales, junto con la dimensión subjetiva y vincular. También permite visualizar la relevancia de pensar las relaciones entre evaluación y conocimiento al interior y exterior del espacio escolar.

Por último, señalamos la importancia de concebir la evaluación como campo complejo y reflexionar sobre la diversidad de discursos que la habitan. Algunos describen, interpretan y comprenden sus supuestos, tramas y relaciones con las representaciones docentes, el marco institucional y el contexto social (como sucede desde la Psicosociología y la Sociología de la Educación); otras teorías avanzan, además, en proponer criterios para su diseño y desarrollo. Esto último, propio del campo de la Didáctica, expresa el lugar que ha tenido la prescripción y la norma en los inicios y el devenir del conocimiento didáctico (Camilloni, 2007). También habilita a pensar en la necesidad de construir enfoques comprensivos con aportes de diferentes campos disciplinares que permiten mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008) y comprender la diversidad de formas singulares, heterogéneas, idiosincráticas que adquiere la evaluación en cada contexto. Así, se torna relevante pensar la evaluación como una configuración de componentes diversos que, en su ligazón, constituye una trama de significados dada la diversidad y heterogeneidad de sus componentes. Dada la complejidad que la constituye, asumimos que la evaluación puede ser analizada desde dimensiones: epistemológica, social, institucional, psicosociológica, pedagógico- didáctica y subjetiva (Di Matteo, 2020), es decir elegimos mirar la evaluación de los aprendizajes desde un abordaje de multirreferencialidad teórica.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie philosophique universelle*, dictionnaire. París: PUF.

- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-analyses*, 25-26, Avril.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, D., Nicol y Schoroeder, T. (1991). Alternative Assessment and Tables of Specifications for the Third International Mathematics and Science Study", Paper presented at the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Working Paper.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bloom, B. (1990[1956]). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. (10ª edición). Buenos Aires: El Ateneo.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998[1975]). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9(19).
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y Ma del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer Educativo*, XIV(68), 6-12.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica y Los profesores y el saber didáctico. En A. R. W. de Camilloni, E. B. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerario educativos*, (8), 51-64.
- Darling- Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 523-545.
- De Ketele, J. M. (1993). La evaluación conjugada en paradigmas. *Reveu Francaise de Pédagogie*, (103), 59-80.
- Di Matteo, M. Florencia (2020). Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.

- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Revista Perspectiva Educativa*, 4, 25-44.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (1986). L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d'une sociologie des pratiques. J. M. De Ketele (ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 11-29), Bruselas: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980 [1968]). *Pygmalion in the Classroom*. En Rinehart y Winston. New York. Traducción castellana *Pígalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. (1980). Madrid: Morova.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. University of Colorado at Boulder: CRESST.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Tyler, R. (1973 [1949]). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 1-3.
- 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*, 3(3), 15-44.

María Florencia Di Matteo es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Didáctica, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente de grado y postgrado en el área de didáctica en la UBA, en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Quilmes. Es Profesora en institutos de formación docente. Tiene publicaciones sobre evaluación de los aprendizajes, estrategias de enseñanza, formación docente y metodología de la investigación didáctica. Ha realizado estancias de intercambio docente y de investigación en Brasil, Canadá y España.