

**Zanet, Hugo Ramón**

## **Formación docente y evaluación: prescripción curricular y prácticas evaluativas de docentes de profesorados para la enseñanza primaria**

---

**Tesis para la obtención del título de posgrado de  
Maestría en Investigación Educativa**

Director: Civarolo, María Mercedes

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.





**FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN.**  
**PRESCRIPCIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE**  
**DOCENTES DE PROFESORADOS PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA**



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

*Universidad Jesuita*

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Trabajo final de maestría

**FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN.**

**PRESCRIPCIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES**

**DE PROFESORADOS PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

Autor: Prof. Hugo Zanet

Directora: Dra. María Mercedes Civarolo

Año 2017

A la memoria de mis queridos padres: Santa y Alfredo.

A ellos mi eterna gratitud.

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Tema de Investigación.....	8
1.2 Definición y delimitación del tema.....	9
1.3 Justificación de la temática.....	16
1.3.1 Objetivos generales.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Estado de la cuestión.....	18
1.5 Metodología de investigación.....	24
1.6 Justificación de la metodología.....	27
1.7 Información de los Institutos seleccionados.....	28
1.7.1 Instituto Alejandro Carbó: historia de la escuela.....	28
1.7.2. Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón.....	29
1.7.3 Instituto Superior Madre de la Merced.....	30
1.7.4. Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés.....	31
1.7.5. Análisis de la realidad de los cuatro centros educativos seleccionados.....	31
1.8 Factibilidad.....	33
Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL.....	34
2.1. Antecedentes y aportes teóricos.....	35
2.2 La evaluación de los aprendizajes.....	38
2.3 Aspectos sustantivos de la Nueva Cultura Evaluativa (NCE).....	43
2.3.1 Evaluación como juicio.....	43
2.3.2 Evaluación como medición.....	44
2.3.3 Evaluación como congruencia.....	44
2.3.4 Evaluación como base para la toma de decisiones.....	44
2.4 Evaluación y planificación.....	45
2.5 Importancia de la autoevaluación.....	50
2.5.1 ¿Qué evaluar?.....	50
2.5.2 ¿Para qué evaluar?.....	51
2.5.3 ¿Cómo evaluar?.....	51
2.5.4 ¿Con qué evaluar? (Instrumentos).....	52
2.5.5 ¿Cuándo evaluar?.....	52

2.6. Evaluación y curriculum.....	52
2.6.1 Autoevaluación.....	53
2.6.2 Coevaluación.....	53
Capítulo 3. RESULTADOS.....	59
3.1 Informe de resultados.....	60
3.1.1. Resultados del primer bloque: perfil de los docentes.....	60
3.1.2. Resultados del segundo bloque: opiniones de los docentes.....	64
3.2 Etapa de respuesta a los objetivos planteados en la investigación.....	100
3.2.1. Primer objetivo general.....	100
3.2.2 Segundo objetivo general.....	103
3.3. Objetivos específicos.....	104
3.3.1. Primer objetivo específico.....	104
3.3.2. Segundo objetivo específico.....	112
3.3.3. Tercer objetivo específico.....	112
3.3.4. Cuarto objetivo específico.....	114
Capítulo 4. PROPUESTAS SUPERADORAS.....	115
CONCLUSIÓN.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	126
ANEXOS.....	134

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.....	46
Figura 2.....	54
Figura 3.....	61
Figura 4.....	61
Figura 5.....	61
Figura 6.....	63
Figura 7.....	65
Figura 8.....	73
Figura 9.....	78
Figura 10.....	79
Figura 11.....	83
Figura 12.....	88
Figura 13.....	90
Figura 14.....	97
Tabla 1.....	47
Tabla 2.....	81
Tabla 3.....	84
Tabla 4.....	91

Capítulo 1  
**INTRODUCCIÓN**

## 1.1 Tema de investigación

A partir de la década de los noventa las políticas educativas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, incrementaron la preocupación por el mejoramiento y la transformación de la formación inicial de los docentes. Al respecto, Alliaud (2010) analiza al hecho de que recién en los noventa, en los países latinoamericanos y, particularmente, en Argentina, el mejoramiento de la formación profesional de quienes enseñan se trató como un aspecto determinante de la *calidad* del servicio educativo, postulado principal que guió las reformas impulsadas en las últimas décadas.

Actualmente, desde el ámbito gubernamental, se vienen afectando importantes recursos humanos, materiales y financieros para fortalecer la formación de quienes tendrán a cargo el desafío de ejercer la labor docente en un futuro no muy lejano. Por ello, se ubica a la formación inicial en un lugar central, con el consecuente interés por mejorar la calidad de la educación para que los futuros profesores puedan construir los conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes significativas y relevantes que son necesarias para el ejercicio próximo de su profesión.

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba reconoce la importancia de este tramo formativo, ya que supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Se trata de un proceso formativo mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia.<sup>1</sup>

De esta manera, resalta la potencialidad de la formación docente como el espacio en donde se comienza a perfilar la identidad y también las formas de ser y hacer propias de la labor; además, reconoce el papel mediador de quienes colaboran en la formación de los futuros educadores y en la conformación de su perfil particular.

Desde esta perspectiva, la formación docente pretende que los futuros educadores internalicen conocimientos y prácticas para un posterior desenvolvimiento en el ejercicio de la tarea docente acorde a lo que los tiempos demandan. Estos saberes y prácticas están cargados de significados que implican posicionamientos, formas particulares de entender y explicar los fenómenos educativos.

Recientemente, se ha producido un cambio de diseño curricular en los distintos profesorado de la jurisdicción. Fue en el 2010 cuando se comenzó a implementar un nuevo

---

<sup>1</sup> Ver Anexo: Diseño Curricular para el profesorado de Enseñanza primaria, pág. 9.

currículum en los profesorados de enseñanza primaria; primero, como experiencia piloto en algunas instituciones específicas, y luego de manera extensiva al resto de los institutos de formación docente. La flamante normativa hace hincapié en la necesidad de modificar las concepciones y las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en dichos ámbitos. Específicamente, se pretenden cambios en materia de enseñanza y evaluación.

En relación a la evaluación, y a partir de la lectura crítica de distintos documentos<sup>2</sup> emanados del Ministerio de Educación provincial, es posible inferir que la postura oficial insistentemente apela a un cambio en la *cultura evaluativa*. Se intenta socializar una forma diferente de entender y conceptualizar la evaluación y su función, es decir, que se lleven a cabo prácticas evaluativas *diferentes a las tradicionales*. En definitiva, se pretende instalar un *nuevo modelo evaluativo* en la formación inicial que, una vez adoptado por los docentes de nivel superior en ejercicio, pueda ser internalizado y utilizado por los futuros maestros, en sus propias prácticas áulicas.

En consecuencia, resulta necesario considerar los múltiples factores que confluyen y condicionan la labor docente, entre los cuales se cuentan los modelos de docencia apropiados a la trayectoria escolar, las prescripciones oficiales, las características socioculturales del entorno, las relaciones interpersonales que la condicionan y las concepciones que la sustentan. Sin desmerecer ninguno de los elementos mencionados, ni dejar de reconocer que también muchos otros se hacen presentes en el ejercicio docente, este trabajo focaliza concretamente en las *prácticas evaluativas de los docentes de profesorados de enseñanza primaria*, específicamente en la *evaluación de los aprendizajes que realizan*, entendiendo que estas forman parte de una Nueva Cultura Evaluativa (NCE) que sustenta, en mayor o menor medida, el posicionamiento y las decisiones inherentes a las prácticas evaluativas, que afectan la formación de los futuros maestros. Los aspectos sustantivos de la NCE serán desarrollados en el marco teórico.

## **1. 2. Definición y delimitación del tema**

A partir de la nueva Ley de Educación Nacional N.º 26206/06, y por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N.º 374, en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que da inicio al llamado Proceso Nacional de Institucionalización del

---

<sup>2</sup> Respecto de los diversos documentos, ver Anexo.

Sistema Formador de Docentes. El mencionado instrumento legal formula objetivos claros en torno a su función, en pos de la aplicación de la Ley de Educación Nacional, coordinando el desarrollo y prestación de programas y servicios compensatorios a nivel jurisdiccional. Asimismo, se propone ejecutar programas nacionales especiales y atender necesidades socioeducativas de emergencia. También de suma importancia para dar marco legal al presente trabajo resultan las precisiones que propenden a impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. Además, se establece que se deben aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a *evaluación, autoevaluación y acreditación* de instituciones y carreras (el subrayado es nuestro). Luego, se estipula “coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación inicial y continua”. Por último, destacamos “desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras socio-humanísticas y artísticas”. En esta línea de trabajo inscribimos nuestra investigación.

En la provincia de Córdoba, en el año 2008 se crea la Dirección General de Educación Superior (DGES), que propone como una de las principales acciones de política educativa la modificación de los diseños curriculares de los profesados destinados a la formación de los docentes de nivel inicial, primario y secundario. En la prescripción se puede leer que “la elaboración de esta propuesta curricular actualiza la necesidad de volver a pensar y reconstruir la centralidad del Nivel Superior en la formación de docentes para los diferentes niveles del Sistema Educativo” (Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria, p. 8).

En efecto, entre sus acciones prioritarias, la nueva dirección propone no solo revisar los planes de estudio y la elaboración de nuevos diseños curriculares, sino también promover la calidad académica en todas las opciones institucionales del sistema formador, como así también fortalecer los institutos superiores a través del desarrollo de programas y proyectos en forma conjunta con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Las expectativas están centradas, a partir de la nueva normativa, en mejorar la capacitación inicial de los futuros educadores para los distintos niveles implicados. En este sentido, desde la postura oficial,

la transformación plantea como finalidad una formación integral que promueva en los estudiantes la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores, como ciudadanos

comprometidos con la educación; ampliando sus experiencias educativas y generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber (Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria, p. 9).

Lo cierto es que los cambios curriculares y la ruptura que marcan en relación a los paradigmas vigentes transparentan la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar y atender nuevas demandas en el marco de una sociedad y una cultura cambiantes, con los consecuentes desafíos para quienes deciden abrazar la labor docente.

El nuevo diseño curricular para los Profesorados de Educación Primaria presenta modificación no solo en relación a la duración de la carrera sino en aspectos relacionados con lo administrativo, reglamentario y normativo. El plan de estudios se conforma de Unidades Curriculares (Res. 24/07) que se organizan en una variedad de formatos: Asignatura, Seminario, Taller, Ateneos, Tutorías y Trabajos de Campo.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular (Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria, p. 19)

Por ello, desde la postura ministerial se viene insistiendo en la necesidad de instalar prácticas pedagógicas distintas a las consideradas tradicionales. Enseñar de manera distinta a la tradicional, es, desde esta perspectiva, mudar de la habitual asignatura, que suele implicar una práctica *transmisiva*, centrada en el docente, para ingresar en prácticas donde este pierda centralidad y adopte un rol diferente, en el que adquiera protagonismo el estudiante (futuro educador). Proponer distintas formas de enseñar a través de estos nuevos formatos pedagógicos y curriculares, implica reconocer “modos heterogéneos de interacción y relación con el saber” (Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria, p. 13).

Por otra parte, la descripción de cada formato contenida en la flamante normativa no solo hace referencia a una forma privativa de abordar el contenido curricular, sino que supone

consonancia con las prácticas de enseñanza que se pretenden llevar a cabo, y por ende, con determinadas prácticas evaluativas. Ello da cuenta de que, en paralelo a los cambios en la enseñanza, se plantea la necesidad de producir modificaciones en las formas de entender la evaluación, en las maneras de evaluar y en las funciones que los actores institucionales le atribuyen a esta.

El documento elaborado por el Ministerio de Educación Provincial, *Una reflexión acerca de la evaluación en el Nivel Superior*,<sup>3</sup> propone nuevas formas e instancias evaluativas superadoras del quiebre que se produce entre el estilo y la forma de enseñar con la forma de evaluar ese proceso. En el texto, se puede leer una cita de la especialista argentina Alicia Camilloni (2015) quien expresa que

cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entretreídos [...] entonces, en esa congruencia, hallamos la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes (p. 40).

El documento establece claramente que se pretende, en paralelo, realizar cambios tanto en las concepciones acerca de la evaluación como en las prácticas evaluativas de los profesores de los Institutos de Formación Docente. Por otro lado, el hecho de que en la actualidad se procuren cambios en la evaluación en este sentido, insta a los profesores a transmitir una nueva perspectiva ético-política y didáctico-pedagógica a los futuros profesores, apelando no solo a que lleven a cabo determinadas prácticas evaluativas, sino también a que enseñen sobre evaluación, haciendo de esta un objeto de transmisión a través de su abordaje como contenido. Ejemplo de ello es el hecho de que se consigne la enseñanza de conocimientos atinentes a la evaluación (tales como qué es, con qué instrumentos se puede llevar a cabo, qué implica la formulación de criterios de evaluación, entre otros) en el propio diseño curricular y en asignaturas que forman parte del plan de estudios de la carrera, sobre todo en las didácticas específicas.

Es así que, desde esta visión, la formación docente en materia evaluativa pareciera no solo descansar en el hecho de hacer experimentar a los futuros docentes determinadas

---

<sup>3</sup>El documento fue elaborado por el equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y está fechado en octubre de 2010. Los lineamientos se elaboraron para orientar la evaluación en todos los Profesorados de Educación Superior no Universitaria de la jurisdicción.

prácticas evaluativas como condición para la internalización de concepciones y habilidades que se correspondan con una cultura evaluativa *distinta*, sino también en enseñarles qué se evalúa en ciertas áreas o disciplinas curriculares, con qué finalidad y con qué criterios e instrumentos es posible valorar procesos y resultados del aprendizaje.

Ello daría la pauta de la importancia creciente que ha ido adquiriendo la evaluación, cobrando cierto status, presencia y visibilidad. Sin embargo, según Prieto y Contreras (2008), los profesores se posicionan frente a la evaluación y aplican criterios e implementan prácticas evaluativas valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinan, en gran medida, la naturaleza de sus acciones en general y de sus prácticas evaluativas en particular e inciden de manera crítica, desde sus significaciones, en los resultados de los procesos formativos. En pocas palabras, los docentes son actores claves que pueden o no facilitar a sus alumnos, futuros profesores, la internalización de la postura oficial sobre la evaluación de los aprendizajes.

Tal como expresa José Gimeno Sacristán (1996) la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que, en palabras del autor, “abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (p. 397).

En el mismo sentido, Bernstein (1998) sostiene que la evaluación condensa lo que sucede en la transmisión pedagógica y que, por lo tanto, focalizar en ella bien podría brindar elementos para comprender cuáles son los significados relevantes (*currículum*) y de qué manera son transmitidos; es decir, qué se enseña (y se pretende que se aprenda) y cómo se enseña a los futuros profesores (pedagogía), y su relación con las formas válidas de verificación del conocimiento (evaluación). Por ende, se comprende que no es posible –ni conveniente– aislar la evaluación de otras prácticas pedagógicas por conformar en su conjunto, una trama que, como sistema, es determinante para los sujetos a la hora de desplegar sus prácticas educativas (más allá de que, tal como se ha mencionado, la presente investigación focalice en las prácticas de evaluación de los docentes de Institutos de Formación Docente para profesores de escuelas primarias). Esto es un elemento a tener en cuenta a la hora de poner en tensión sus prácticas evaluativas con la propuesta oficial acerca de la evaluación ya que los docentes son *mediadores* entre las prescripciones curriculares y

los futuros profesores. En efecto, la *transposición*<sup>4</sup>o recontextualización debe entenderse como un conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural (una obra literaria, una teoría científica) se constituye en contenido (u objeto) a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido (u objeto) de enseñanza. Los saberes *originarios* sufren, entonces, dos grandes transformaciones:

1. Una transformación se produce cuando el fragmento cultural es convertido en materiales y textos pedagógicos, en contenido a enseñar,
2. La otra, en el proceso de transformación escolar, cuando los docentes toman el contenido a enseñar y lo presentan (modificado otra vez) a sus alumnos. El contenido a enseñar da origen al contenido enseñado (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 34).

Es interesante el aporte de Flavia Terigi (2012) respecto de los *procesos curriculares*, entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. Por otro lado, se desecha la idea de que en las clases hay un curriculum funcionando, lo que se supone es que tenemos un profesor intentando desarrollar un curriculum (Contreras Domingo, en Terigi, 2012, p. 229). Se analizan las diversas formas de especificar en el curriculum la NCE. En efecto, hay una escala de la gestión política, otra de la institución escolar y otra la realidad áulica. Se puede advertir que el profesor de un ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) puede intentar:

1. Una aplicación sin más, o sin matices, de la prescripción oficial en torno a la evaluación.
2. Una hipótesis de *disolución* en donde el currículum prescripto, haciendo nuestra la metáfora de Terigi decimos que: es un convidado de piedra de los procesos pedagógicos.

---

<sup>4</sup>La transposición didáctica es un aporte de Yves Chevalard (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*.

3. Una hipótesis de especificación, que intenta elucidar la intención de la reforma propuesta y en base a ello una aplicación ajustada al contexto y a la realidad cotidiana del aula (Terigi, 1999, p. 99)

No se desea excluir la llamada *negociación de significados*, así como el recorte de contenidos en relación a procesos históricos que tienen lugar en el devenir áulico. Por los objetivos del presente trabajo no se discurrirá al respecto. Simplemente se dará cuenta de su presencia en la transposición didáctica.

En consecuencia, se plantea como problema de investigación conocer cuál es el grado de consecución de lo prescripto en los documentos ministeriales, con lo efectivamente realizado en materia evaluativa en institutos que forman futuros docentes de escuelas.

Del problema formulado se derivan las siguientes preguntas auxiliares:

- ¿Qué percepción de evaluación denotan los profesores (formadores de formadores) y qué cambios se pretenden en materia de evaluación de los aprendizajes a partir del nuevo diseño curricular provincial de la Formación Docente para la Enseñanza Primaria y los documentos ministeriales de apoyo al cambio curricular? ¿Qué prácticas son las deseables/esperables?
- ¿De qué manera conceptualizan la evaluación los docentes de Institutos de Formación Docente para nivel primario y qué cambios introdujeron en sus prácticas evaluativas a partir de la implementación de la nueva normativa?
- ¿En qué consisten las prácticas evaluativas que llevan a cabo los profesores en sus espacios curriculares? ¿Qué evalúan, cuándo y con qué criterios e instrumentos recogen dicha información? ¿Qué decisiones toman a partir de estas?

Estas preguntas permitirán conocer en profundidad, y a través del análisis de los documentos oficiales, la postura ministerial en relación a la evaluación. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas a los profesores permitirán conocer cuáles son sus percepciones, conceptualizaciones y qué prácticas evaluativas desarrollan, además de abordar la particular tensión que se teje entre dichos lineamientos y prescripciones y su particular reinterpretación y redefinición en los contextos institucionales y áulicos concretos, a partir de la información interpretada.

La principal concepción desde la perspectiva pedagógica es considerar al currículum como un modelo de la práctica. De acuerdo con el significado o la acepción más difundida, el

currículum provee un modelo al cual deben ajustarse las prácticas escolares. Esta concepción general supone una distinción importante entre lo que es el currículum y lo que son los procesos de enseñanza que sirven para su desarrollo. Por un lado, está el diseño y, por el otro, la práctica; lo que se hace o se debe hacer en la escuela es analizado a través del cristal de una definición única y externa.

Esta concepción general que piensa el currículum como un modelo a replicar o a desarrollar puede tomar diversas formas, cada una de las cuales expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

Siguiendo las reflexiones de Silvina Gvirtz, et al. (2008), pensamos que le toca a la pedagogía –y a la didáctica– la doble función de indagar y presentar evidencias sobre el funcionamiento de la educación recuperando a la vez la tarea normativa de la *vieja pedagogía*. Por ende, ambas disciplinas construyen conocimientos para la práctica brindando pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educacionales.

Estas consideraciones establecen una triangulación entre la teoría, la práctica y el docente, actor principal de los procesos de cambio y dinamizador de las políticas educativas prescriptas recientemente. En otros tiempos, el rol del profesor o maestro era entendido como el del encargado de cumplir recetas, principios y normas elaborados por expertos. En la actualidad se profesionalizó la tarea docente de manera tal que se convoca desde la formación a construir teoría a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

### **1. 3. Justificación de la temática**

El recorte realizado del objeto de estudio –concepciones y prácticas evaluativas– se valida en la medida en que, como ya fue señalado y en la misma línea que algunos teóricos (por ejemplo, Gimeno Sacristán), se reconoce a la evaluación como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por su parte, Fernández Pérez (1986) sostiene que estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica. En resumidas cuentas, existen varios autores<sup>5</sup> que reconocen que la

---

<sup>5</sup> Entre ellos se puede mencionar a Fernández Pérez en *Las Tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable* (1994), especialmente “Para formadores de Profesores”, pp. 875-877.

evaluación es, de alguna manera, la síntesis de una multiplicidad de procesos que conforman en su conjunto la práctica educativa, y más específicamente, lo pedagógico-didáctico.<sup>6</sup>

Así, se ve cómo la evaluación incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de estudiantes, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Todo esto ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo. El hecho de que la evaluación sintetice los procesos emergentes implicados en la transmisión y adquisición de saberes, hace que se transforme en un tema relevante y muy significativo de estudio e investigación.

Lo cierto es que en relación a lo que sucede específicamente en la formación en evaluación en los profesorados de nivel primario, podría aseverarse que es un terreno en el que hay mucho por investigar; aseveración que se sustenta en el hecho de que se puede comprobar la vacancia en el número de estudios e investigaciones existentes referidos a la temática, tanto a nivel nacional como en la provincia de Córdoba. De esta manera, se hacen presentes propósitos de índole político y práctico, ya que los hallazgos podrían contribuir a comprender las problemáticas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes en los profesorados objeto de análisis, para orientar cuadros intermedios, desde directivos hasta supervisores en la toma de decisiones y/o acciones vinculadas con la temática.

Para concluir diremos que el presente proyecto de investigación tiene como propósito conocer, a través de un estudio descriptivo e interpretativo, desde la propia perspectiva de los actores, las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes por parte de los profesores de cuatro Institutos de Formación Docente históricos de la ciudad de Córdoba: el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Alejandro Carbó, el Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Madre de La Merced, el Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón y el Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés. Vale aclarar que dos institutos pertenecen a la gestión estatal y dos a la gestión privada.

---

<sup>6</sup> Ver Trillo, F., 2001, Gardner, H., 1996, Eisner, E., 2008, para el concepto de 'persona-más': Perkins, D., 2001.

### **1. 3.1. Objetivos generales**

Valorar *el grado de implementación* de los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba en lo referido a la evaluación de los aprendizajes en Institutos de Formación Docente, intentando conocer *qué cambios* se han generado en las prácticas educativas en torno a la evaluación de los aprendizajes a partir de la implementación de los nuevos lineamientos curriculares provinciales.

### **1. 3. 2. Objetivos específicos**

Indagar el posicionamiento teórico sobre la evaluación de los aprendizajes y el tipo de prácticas evaluativas escolares que promueve el nuevo diseño curricular para los Profesorados de Enseñanza Primaria de la Provincia de Córdoba, conociendo cómo conciben la evaluación de los aprendizajes los docentes de los Institutos de Formación Docentes seleccionados identificando la/s función/es que otorgan a la evaluación de aprendizajes.

Detallar diferencias y coincidencias entre las prescripciones sobre evaluación propuestas en los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba y lo que hacen los docentes para evaluar los aprendizajes de los alumnos de Institutos de Formación Docente.

### **1. 4. Estado de la cuestión**

Tras la realización de la búsqueda bibliográfica pertinente, se han podido encontrar abundantes referencias e investigaciones en las que la formación docente y sus planes y/o programas se transforman en objeto de evaluación en sí mismos. Una vertiente de investigación está constituida por estudios que indagan en las concepciones y/o representaciones sobre la evaluación de distintos actores de institutos de formación docente. Hasta hace aproximadamente una década atrás, funcionó en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Provincia de La Pampa una Maestría en Evaluación Educativa que dio lugar a una prolífica producción en torno a las concepciones y/o representaciones de docentes y alumnos de distintos profesorados de carreras humanísticas de dicha facultad. Las investigaciones de Graciela Di Franco (2009) en su trabajo “Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores” investiga las representaciones docentes de la evaluación escolar en profesorados de inglés. Desde su

perspectiva, las representaciones son *construcciones subjetivas* estructuradas en categorías discursivas que comandan la práctica social de la evaluación; por ello, se abordan las representaciones, entendidas en la continuidad entre lo que se dice y lo que se hace, dado que es en esta coherencia entre el decir y el hacer en donde se explicita el discurso que rige la acción. La autora se propone acceder a la comprensión de las prácticas evaluativas y para ello apela a identificar las concepciones de los docentes con respecto a la evaluación y a analizar sus representaciones sociales expresadas como jerarquías de excelencia en el desarrollo de las prácticas evaluativas que llevan a cabo.

El estudio concluye en que la representación identificada en esta investigación es la que concibe a la evaluación como seguimiento del *oficio del alumno*, para referir al aprendizaje que los estudiantes realizan al deducir, del mismo contexto y de las propias prácticas evaluativas, las reglas que norman dichas prácticas, además de los criterios que sus docentes utilizan para evaluar, y como verificación de los resultados que este alcanza. En rigor, Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar.

Por eso, el autor asevera que “el oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño o de adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación” (p. 11). Para este autor, el oficio de alumno se entiende como un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica.

Desde esta perspectiva, cada cultura y cada concepción pedagógica encarnada por el docente definen el oficio del alumno; dentro de las pedagogías es un hacer, un arte; sean estas tradicionales, activas o constructivistas. En una sociedad donde se ha universalizado la escolarización, los alumnos desarrollan, ante lo arbitrario de la escuela, estrategias de protección y resistencia, transmitidas o reinventadas de generación en generación.

El estudio de Mabel Marcello (2008) se propone analizar e interpretar las formas de relación que existen entre las teorías educativas que sostienen los docentes y las prácticas evaluativas que acontecen en el aula de formación. Además, otros objetivos de la investigación fueron: relevar el lugar que ocupa el campo de la evaluación en las curriculas de la Formación Docente en carreras del Departamento de Educación y describir y analizar las

formas de evaluación vigentes en la formación del profesorado a partir de las programaciones pedagógicas-didácticas propuestas por los profesores.

Por otro lado, Perassi y Vitarelli (2006) profundizan en las concepciones de evaluación que sostienen las prácticas de educación en distintos niveles del sistema educativo. Su interés reside en generar conocimiento acerca de las culturas de evaluación que imperan en las instituciones educativas reconociéndolas como estructuras decisivas, con carácter facilitador u obstaculizador de los procesos de mejora o cambio. Los autores definen la cultura como expresión de las presunciones subyacentes en los grupos y reconocen que tiene un papel activo en la orientación de las praxis de los participantes. En este sentido, entienden la cultura de la evaluación como el conjunto de significados, comportamientos, rutinas, costumbres, rituales, creencias y valores que sostiene una organización escolar o un determinado colectivo social (maestros, profesores, directores, etc.) en materia de evaluación y que incide y hasta determina las actuaciones de sus miembros.

La cultura evaluativa condiciona la manera de *hacer* la evaluación, se apoya en significados compartidos implícitamente al formar parte de una organización, y se transmite a los nuevos miembros que se incorporan. Es una construcción grupal o colectiva que prevalece aun sobre razones personales. Sin embargo, reconocen junto con Etkin (2000) que no existe *una* cultura hegemónica para toda la organización, que conduzca a idéntica interpretación de los sucesos; no hay una cultura uniforme, sino que coexisten microculturas. Por ello, la complejidad de la cultura depende de la diversidad de contextos que conviven en la organización, y existen acuerdos que se refieren a valores y principios básicos.

En Argentina, además de las investigaciones citadas anteriormente, caben destacar otros estudios, como el desarrollado en 2011 por el Instituto de Formación Docente “Carlos Tejedor” de la Provincia de Buenos Aires, llamado “Expedición en ámbitos rurales” que apuntó a investigar las prácticas evaluativas al interior de la institución con el fin de promover espacios de reflexión para la mejora del desempeño profesional y favorecer instancias de enseñanza y aprendizaje que consideren los insumos que aportan las evaluaciones. Se analizaron las perspectivas acerca de la evaluación, en torno a algunas categorías analíticas, tanto de alumnos como de docentes de áreas curriculares específicas atinentes a la didáctica, además de tomar como objeto de indagación las planificaciones anuales de dichos profesores. Los principales hallazgos remiten a la evidente diferencia de concepción en relación a la evaluación, entre los profesores de escuelas secundarias y los del profesorado desde el punto

de vista de la mayoría de los alumnos, para quienes en el nivel secundario se realiza preferentemente una evaluación de resultado mientras que en el nivel terciario se realiza una evaluación generalmente en proceso. Esta perspectiva es compartida también por más de la mitad de los docentes, para quienes la evaluación es un proceso de valoración del desempeño integral del alumno que permite analizar, además, el desempeño docente, y corroborar, de esta manera, lo que expresan los estudiantes.

Resulta iluminador el capítulo 8 de la obra de Gvirtz y Palamidessi (2006), en donde los autores se interrogan sobre *¿qué es evaluar?* y explican modelos que suponen “medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices”, o como un “juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza” comprendiendo en estos dos modos de considerar el aprendizaje también modos de ejercicio del poder. Los autores plantean allí la pregunta medular de toda investigación actual respecto de nuestro tema *¿la evaluación determina el currículum y la enseñanza?* (pp. 239-264). Como ya fue expresado, el Decreto 374 da respuestas a estos interrogantes.

La Dra. en Pedagogía Ingrid Sverdlick (2012) plantea la evolución de la evaluación en relación a la calidad educativa, en los 90 y en la actualidad, relacionándolo con el desempeño profesional docente. Resulta particularmente interesante su análisis en torno a la evaluación como instrumento de las políticas públicas, y su idea de la autoevaluación como un proceso de construcción de conocimiento, aprendizaje colectivo y transformación. La autora instala la evaluación como un “estado de conflicto, expresado como contradicción, oposición o enfrentamiento de valores, concepciones, intereses o actitudes” (p. 175).

Sverdlick destaca que la potencia de la evaluación para mejorar las prácticas pedagógicas se aloja en el propio proceso –y no en los resultados–, en donde los actores son constructores de conocimiento para devenir en una verdadera transformación. La autora invita, entonces, a resituar a la evaluación en su dimensión pedagógica, de aprendizaje que permita una base de conocimiento sobre el desarrollo del sistema educativo.

Al ser consultados informalmente en la tarea cotidiana por los criterios que se aplican al evaluar, tanto alumnos como docentes mencionan que las actitudes y comportamientos, la participación, la asistencia y la responsabilidad tienen un especial peso en la puesta en marcha de dispositivos de evaluación. Los alumnos agregan, además, que cada profesor aplica sus propios parámetros al evaluar, que no hay esbozos de acuerdos institucionales en torno a los criterios de evaluación y que los docentes generalmente no los explicitan, sino que van siendo

deducidos por ellos mismos a medida que se entabla la relación pedagógica, mediada por el conocimiento. Será un presupuesto de investigación para verificar si, en definitiva, lo que afirman los formadores (que la evaluación es también una instancia de aprendizaje) es debidamente internalizado por los estudiantes, futuros docentes de nivel inicial y primario.<sup>7</sup>

Finalmente, y como meros ejemplos de la importancia que el INFD asigna a la evaluación se mencionan dos casos:

Caso N.º 1: INFD. Pruebas piloto realizadas desde 2013 en diversas jurisdicciones. En este caso un IFD de Loreto, Santiago del Estero. Se reproducen entrevistas del diario *El Liberal* de dicha provincia:

Estamos trabajando en una prueba piloto de evaluación de los estudiantes de tercer año de las carreras de profesores para la enseñanza primaria y Nivel Inicial, la idea de esta evaluación es ver el estado de situación de la formación docente y, en qué y cómo podemos mejorarla, no nos interesa en forma individual como responde los alumnos, sino en un contexto de trabajo en conjunto. El grupo evaluador estuvo integrado además por la profesora María Rosario Aguirre quien se desempeña como técnica principal del nivel superior, y las licenciadas Patricia Miro y Paola Yorbandi del equipo técnico del nivel superior.

Este trabajo se realizó en conjunto con las jurisdicciones y las instituciones en donde se realizó una consulta a estudiantes, profesores, equipo de conducción, con quienes nos pusimos de acuerdo para decidir qué cosas había que priorizar para hacer la evaluación, porque lo que se busca no es hacer una evaluación como lo hacen los docentes o las instituciones, sino hacer una investigación sobre alumnos avanzados cómo ellos se están formando y, como están construyendo sus saberes porque los alumnos que se forman en Loreto pueden ser docentes en la Quiaca o en Tierra del Fuego y tenemos que estar atentos a dar respuestas desde la formación a esta diversidad reflexionó la referente del INFD (“El IFD”, 2013).

---

<sup>7</sup> Se puede consultar al respecto el trabajo de Tenti Fanfani, 2010.

Caso N.º 2: Jornadas de evaluación de estudiantes 2014. Se transcribe el informe pertinente del INFD:

Durante el mes de octubre y noviembre se desarrollaron en 454 Institutos Superiores de Formación Docente del país las jornadas de evaluación de estudiantes. El objetivo de esta instancia de evaluación es generar una mirada panorámica e integral de lo que se enseña y aprende en nuestros institutos. Los estudiantes de las carreras de formación docente, de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de institutos de gestión estatal o de gestión privada que están cursando la Práctica III, fueron los protagonistas de este dispositivo de evaluación que se implementó en dos jornadas de trabajo: el taller de evaluación y un encuentro de reflexión. Finalizadas estas jornadas en cada institución se realizará un análisis colectivo de la información recolectada para iniciar un proceso de mejora institucional, y en cada jurisdicción y a nivel nacional se construirá una aproximación a los logros del sistema formador reconociendo lo singular de cada territorio bajo los objetivos comunes de la educación. Convencidos de que la formación docente es primordial para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se impulsa la evaluación de sus estudiantes como parte de las políticas educativas orientadas a la mejora del sistema educativo en su conjunto (“Jornadas de evaluación”, s. f.)

En ambos relevamientos no fueron incluidos Institutos de Formación Docente de la Jurisdicción Córdoba, lo que permite afirmar que esta investigación puede aportar, en su medida, a los objetivos planteados.

### 1. 5. Metodología de investigación

La investigación propuesta es compatible con un diseño metodológico mixto, que en palabras de Creswell es “un tipo general de investigación que prevé la recolección de datos mediante la aplicación de técnicas y métodos sustentados en un enfoque cuantitativo, en alguna etapa de la indagación, y en un enfoque cualitativo, en otra” (2008, p. 27). Un método mixto utiliza tanto un camino deductivo de razonamiento como uno inductivo. Justamente, el componente cuantitativo de la investigación asume el uso del método científico-deductivo, mientras que el componente cualitativo, el método científico-inductivo. Las diferencias entre métodos se centran en las formas de recabar la información, su procesamiento y también en su tratamiento.

Se apeló a la recolección de datos cuantitativos en una primera fase del estudio, para luego profundizar en la temática abordada desde una aproximación de carácter cualitativa. En la presente investigación, la primera etapa estuvo destinada a realizar un análisis del contenido de distintos documentos emanados del ámbito ministerial de Córdoba, que intentan orientar la reforma curricular en los Institutos de Formación Docente que preparan a profesores de escuelas primarias, poniendo en foco las prescripciones acerca de la evaluación.

En paralelo, se recabaron datos de las instituciones seleccionadas, considerando algunas variables para conocer el contexto en el que se desenvuelven los actores. Seguidamente, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes que conformaron una muestra *intencional* de la planta funcional de cada establecimiento. Dicho instrumento incluyó, por un lado, preguntas de corte en relación a algunas características personales, culturales y educativas de los docentes de los institutos seleccionados, y por otro lado, se focalizó en las prácticas evaluativas y en los fundamentos teóricos en las que las sustentan los formadores.

#### ***Marco muestral***<sup>8</sup>

La muestra escogida es de carácter “intencional u opinática” ya que se eligieron espacios curriculares de interés para la investigación. Es decir que “la persona selecciona la muestra procurando que sea representativa, pero haciéndolo de acuerdo a su intención y

---

<sup>8</sup>Expresión de Roberto Hernández Sampieri, et al. (2006, p. 256) referida a “un marco de referencia que nos permite identificar ... los elementos de la población, así como la posibilidad de enumerarlos y seleccionar los elementos muestrales”.

opinión”. (Ander Egg, 1995, pp. 185-186). Estas muestras, *no aleatorias o empíricas*, que no se basan en una teoría matemático-estadística, *dependen del juicio del investigador*, esto permite, así, la elección de categorías o indicadores que él considera representativas del fenómeno a estudiar. Para evitar distorsiones o sesgos por motivaciones subjetivas, se debe atender a la vigilancia epistemológica y aplicar dispositivos metodológicos como aquellos de los que nos habla Pierre Bourdieu.<sup>9</sup> También, el investigador debe superar los obstáculos epistemológicos (Gastón Bachelard, 1981, 1987). Juan Castañeda Jiménez, et al. (2005, p. 262) nos habla de “muestreo sistemático” mentando la “acción de extraer elementos de una población, mediante un criterio racional ... previamente establecido”.

Es importante destacar que un buen observador cualitativo necesita para serlo, saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como *flexible* para cambiar el centro de atención, si es necesario (Hernández Sampieri, et al., 2006, p. 597).

Inspirados en Catalina Wainerman y Ruth Sautu (1997) pensamos que investigar implica la articulación de aspectos teóricos y metodológicos para la construcción de evidencia empírica.

En razón de todo lo expuesto se decide administrar las entrevistas estructuradas en los siguientes espacios curriculares: Didáctica General, Prácticas I, II, III y IV, y Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario, en función de las posibilidades para indagar la implementación del Diseño a nivel áulico y de ese modo poder responder a los objetivos de nuestra investigación. La elección de estos espacios se fundamentaron en:

- Didáctica General: el Diseño incluye una unidad temática sobre evaluación, su problemática, la relación evaluación-enseñanza, sus sentidos e implicancias, el diseño y análisis de instrumentos de evaluación, etc. Esto es, un bagaje de conceptos teóricos y su aplicación que se consideraron valiosos a la hora de indagar sobre su implementación áulica.
- Prácticas: permite valorar si se reflexiona sobre las propias prácticas docentes, en relación a los proyectos institucionales. También considerando que el campo de la práctica, en la formulación del Diseño, requiere una construcción *multidisciplinaria* a partir de la

---

<sup>9</sup> Cfr.: <https://es.scribd.com/doc/43369586/PIERRE-BOURDIEU-EL-OFICIO-DEL-SOCIOLOGO>

*integración* de aportes de los campos de la formación general y de la formación específica en procura de una permanente articulación teórico-empírica. Esto lo configura como muy interesante para la investigación.

- Problemáticas y desafíos del Nivel Primario: nos basamos en la prescripción del diseño:

Este seminario se propone abordar una serie de problemas y tematizaciones propios del nivel primario de enseñanza desde una perspectiva que historicice su configuración en el contexto de los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos contemporáneos. Los problemas y temas escogidos afectan tradiciones largamente sedimentadas que merecen ser revisadas y examinadas a la luz de diversas perspectivas teóricas haciendo posible un abordaje integrado y multidimensional de problemáticas, por definición, complejas.<sup>10</sup>

La revisión y examen aludidos en el diseño, resultaron excelentes a la hora de investigar su implementación en los ISFD.

Previo a la administración de las entrevistas, se efectuó una prueba del instrumento para evaluar su confiabilidad, aplicándolo a cinco docentes de Nivel Superior elegidos al azar, y en base a las observaciones y aportes recogidos, se corrigió el mismo. Tengamos en cuenta que

el pre-test o prueba piloto de una entrevista es una actividad que forma parte del diseño de un cuestionario de investigación. Una vez que el instrumento ha sido diseñado, suele elegirse una pequeña muestra (que puede estar entre el 2 y el 10% de los casos, dependiendo del tipo de estudio, la dificultad del instrumento o los perfiles de las personas a entrevistar) para probar su funcionamiento en el campo (Sociología Necesaria, marzo, 2013).

---

<sup>10</sup> Véase: [http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculo\\_2009publicacion.pdf](http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculo_2009publicacion.pdf) (p. 139).

La implementación del pre-test resulta de mucho interés para la validación de las entrevistas, es decir, para lograr que esta valore *realmente* lo que tiene que valorar. En la prueba, pudimos percatarnos de que la redacción de las preguntas fuera la adecuada para una buena comprensión de las mismas por parte de las personas entrevistadas. Asimismo, nos sirvió para considerar si la duración del cuestionario era la apropiada y/o para superar otras dificultades que pueden presentarse en el proceso de comunicación; como así también, tomar decisiones en torno a la redacción de las preguntas, la extensión del formulario, los flujos de preguntas y su orden.

Con respecto al análisis de los datos recogidos, se realizó en un primer momento un análisis cuantitativo de tipo *exploratorio* y *descriptivo*; ya que se investigaron problemas educativos poco estudiados, desde una perspectiva innovadora, se identificaron conceptos y preconcepciones de los participantes en la investigación, considerando los componentes del fenómeno (Cfr. Hernández Sampieri et al., 2006).

Seguidamente, se realizó un análisis cualitativo-explicativo, en razón de analizar posibles causas de los hechos investigados, correlacionando los datos, para finalizar con la confrontación de las respuestas con los documentos oficiales.

## **1. 6. Justificación de la metodología**

Una investigación realizada en base a un diseño metodológico mixto posibilita complementar la información recabada y contrastada a partir de la triangulación de datos. Según Denzin y Lincoln (2002) la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Esta investigación se focalizó en analizar datos recogidos a través de diferentes técnicas, lo cual permitió analizar una situación desde diversos ángulos. Varias son las ventajas que presentó este procedimiento. Primero, produjo un control cruzado que otorgó mayor validez y exactitud a la información y a los resultados. Segundo, posibilitó el tratamiento holístico, la comprensión e interpretación de un fenómeno, además de aproximarse al entendimiento de la realidad en procesos que se caracterizan por cierto dinamismo.

Se previó confeccionar una plantilla (o guión) con preguntas básicas en torno al tema comenzando con el intercambio de ideas. En la interacción del grupo se respondieron las preguntas y surgieron otras, mientras que la condición de libertad de opinión resultó ser

fundamental para que todos se sintieran cómodos y libres de expresar aquello que pensaban. En este trabajo adaptamos el método a las posibilidades institucionales, lo que evaluamos luego del acceso al campo.

Finalmente, es importante advertir que el procesamiento de información de los datos del contexto institucional en que se dan las prácticas evaluativas y la triangulación de toda la información recabada aportó, por un lado, la visión de lo que sucede en materia de evaluación en cada institución seleccionada y, por otro, la comprensión del fenómeno en el mismo ámbito que las enmarca y de alguna manera determina. Todo ello de alguna manera justifica la elección del método mixto en la presente investigación, ya que constituye una excelente alternativa para abordar una temática de investigación como la propuesta.

## **1.7. Información de los institutos seleccionados**

### ***1.7. 1. Instituto Alejandro Carbó: historia de la escuela***

La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó fue fundada en 1884. El 2 de junio de 1884, con el comienzo de las clases, se hace realidad la fundación de la Escuela Normal Nacional de Maestras. En 1887 egresa la primera promoción: Srtas. Cristina Morcillo, Urbana Casas, Victoria Casas y Delfina Savio.

Esta labor fecunda –posibilitada por la idoneidad y espíritu heroico de las primeras maestras– afianzó las ideas renovadoras y dio nacimiento a generaciones que sumarían su invalorable aporte a la cultura de Córdoba y del país. La sociedad de Córdoba ve triunfante en sus hijas la obra de la Escuela Normal.

En cuanto a la construcción del edificio, lentamente y en varias etapas se levantaron los muros; esta construcción la realizó la empresa Damond Cía. Según el diario “Los Principios” de aquella fecha, el edificio constaba de 17 aulas, 2 salas de dibujo, 1 gabinete de física, 1 de historia natural, 1 de gimnasio, y 1 departamento destinado para la habitación de la Dirección. Page asevera que el edificio ocupó la totalidad de la manzana y se convirtió, a su vez, en el establecimiento de mayor superficie que se construyó en este período en Córdoba.

En 1913, fue convertida en Escuela Normal de Profesores por Ley de Presupuesto 1913. La comisión de homenaje de aquella época, resolvió que la escuela debía llevar el nombre distintivo del doctor Alejandro Carbó, educador y político de fuerte personalidad y con permanente vocación de servicio, quien había conducido como director los destinos de la

institución. Así es como el 25 de junio de 1931 pasó a llamarse Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó.

En 1931, se fundó la Asociación Cooperadora, con la presidencia del Dr. Manuel Parga. En ese mismo año, el Dr. Hans Seckt diagramó un jardín botánico escolar, en el que se colocaron numerosas especies vegetales. En 1932, se creó el Jardín de Infantes del Instituto.

En 1936, colocó en la dirección los gabinetes de Mineralogía y Geología a una destacada especialista, la Dra. Josefa Giambastiani de Peláez. La señora Florentina B. de Carbó donó la biblioteca de su esposo fallecido a la escuela, con más de un millar de volúmenes.

Corría el tiempo y la ciudad argentina, clásicamente docta, se poblaba de prestigiosos maestros y profesores en ciencias o en letras egresados de la Escuela Normal Superior del Profesorado Alejandro Carbó. En 1953, se la habilitó para crear los profesorados anexos en distintas modalidades y, desde entonces, la institución albergó, primero, a los profesorados de Castellano, Literatura y Latín y de Matemática, Física y Cosmografía. Posteriormente, incorporó los de Geografía, Química y Merceología.

En la actualidad, la Escuela cuenta con cuatro niveles del sistema educativo, nivel inicial: sala de cuatro y cinco años, nivel primario, nivel secundario, con tres orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua; nivel terciario, con los Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial; en formación de posgrado cuenta con la Especialización de Educación Primaria y TIC, Derechos Humanos, Alfabetización Inicial, Matemática Primaria, Ciencias Sociales Primaria.

### **1.7. 2. Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón<sup>11</sup>**

Esta institución nació en el año 1967, con el nombre de Centro Educacional de Córdoba. Fue el primer instituto de formación de maestros de nivel terciario, diferenciándose de las escuelas normales vigentes en la época.

Luego, recibió el nombre de Carlos Alberto Leguizamón, en homenaje al maestro que estuvo ligado a un grupo de docentes e intelectuales, seguidores de la corriente pedagógica Escuela Nueva.

---

<sup>11</sup> Datos aportados por la institución.

El instituto ofrece dos carreras de formación docente: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial de duración de cuatro años cada una.

Además se dicta la Tecnicatura en Seguridad Vial, con tres años de duración.

Funciona en tres turnos: mañana, tarde y noche.

La matrícula actual es de 1089 alumnos y cuenta con 23 divisiones.

### **1.7.3 Instituto Superior Nuestra Madre de la Merced**

El origen del nivel superior surgió por iniciativa de la Hermana María Genoveva Sosa (Sor Custodia), quien era la rectora del Instituto.

El primer profesorado en ser reconocido por la Dirección Nacional de Enseñanza Privada fue el de Educación Preescolar en el año 1963. En el año 1968 comenzaron las gestiones para la creación del Magisterio Superior: este Instituto cuenta con 46 años de incorporación al Magisterio Nacional, en consecuencia, es el más antiguo del interior de la República y durante más de 15 años fue el único instituto privado reconocido en forma oficial, por cuyo motivo han acudido a sus aulas alumnas de todas las provincias del interior.<sup>12</sup>

El reconocimiento del Profesorado de Enseñanza Primaria por parte de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada tuvo lugar en 1976, a través de las Disposiciones N.º 207 y 1250.

Turno: vespertino. De 17 a 22 hs.

Número de alumnos: 42 estudiantes.

Población: la población estudiantil que concurre al establecimiento proviene, fundamentalmente, de clase media, trabajadora. La mayoría de los estudiantes trabaja para costear sus estudios y muchos de ellos son padres de familias o tienen familia a cargo.

En los últimos años se ha observado que parte del alumnado, al momento del ingreso, evidencia dificultades y carencias culturales importantes para el ejercicio de la docencia (problemas de lectocomprensión, comunicación, organización lógica de ideas, hábitos de estudios). También es importante señalar que algunos estudiantes provienen de bachilleratos acelerados para adultos.

---

<sup>12</sup> Datos recabados en la Institución.

La población estudiantil es muy heterogénea en cuanto a edad ya que esta varía entre los 18 y 43 años en los cuatro cursos del profesorado.

Vulnerabilidad: el Instituto se encuentra inserto en un contexto que no presenta situaciones de vulnerabilidad.

#### **1.7. 4. Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés**

Origen y fundación: la iniciativa de fundar el Magisterio Superior Nuestra Señora y Santa Inés tuvo su origen en abril de 1991, a partir de una propuesta compartida por el presbítero Daniel Gómez, párroco de la Iglesia Santa Inés y representante legal del Instituto Ceferino Namuncurá, con profesores vinculados a la actividad pastoral y educativa. Recibida la autorización de DIPE en marzo de 1992, el instituto inició su primer ciclo lectivo, y la proyección continuó en 1999, ofreciendo el Profesorado de Educación Inicial.

Turno: noche. De 19.00 a 23.10.

Número de alumnos: 145 estudiantes, que se distribuyen del siguiente modo:

Profesorado de Educación Primaria: 81 estudiantes.

Profesorado de Educación Inicial: 64 estudiantes.

Población: heterogénea de clase social media y media baja.

Vulnerabilidad: el 70% trabaja (en comercio o de forma independiente), el 40% tiene hijos. En cuanto a la trayectoria escolar un 15% concluyó el nivel secundario en un CENMA, y un 45% de estudiantes ingresa con estudios incompletos en otras carreras y/o trayectos de formación docente.

#### **1.7.5. Análisis de la realidad de los cuatro centros educativos seleccionados**

Se ha observado en las cuatro instituciones el acceso en igualdad de oportunidades de personas de clase media y trabajadora, dado que en la gestión estatal la oferta es gratuita, y en la gestión privada es arancelada pero tiene aporte estatal para el pago de sus docentes, lo cual posibilita que tengan aranceles accesibles y puedan otorgar medias becas y becas completas.

Todo ello conduce a pensar que la política inclusiva y la igualdad de oportunidades que emanan de las políticas públicas nacionales y provinciales deberían ser efectivamente puestas en práctica.

Al respecto, Sverdlick (2012) refiere que la preocupación por la docencia es un lugar común de cualquier política, reforma, intento de cambio y/o transformación de los sistemas educativos, ya que es indiscutible el lugar protagónico que los docentes tienen en el escenario escolar y que su participación e involucramiento es clave en cualquier propuesta de cambio.

En el mismo texto de Sverdlick nos parece interesante una cita de Flavia Terigi que afirma que la enseñanza se sabe política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La Didáctica *sabe* que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y *sabe* que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. La Didáctica *sabe* que proyectos didácticos alineados con la producción histórica de la igualdad encuentran serios límites en contextos institucionales segregatorios, y *sabe* que políticas igualadoras tropiezan inexorablemente, con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpretada en sus supuestos homogeneizadores.

Se puede suponer que las directrices y orientaciones para los profesados de enseñanza primaria que se prescriben en las políticas educativas en materia de evaluación, tanto nacional como provincial, se materializan en mayor o menor medida en los contextos institucionales específicos de acuerdo a las posibilidades, es decir, en función de los recursos humanos y materiales disponibles, entre otros muchos factores.

Es sabido que los tiempos de los responsables del Ministerio de Educación que toman las decisiones curriculares y los actores encargados de su implementación no siempre coinciden ni marchan por los mismos carriles, lo que suele presentar *quiebres* entre el diseño y la implementación, mediados por las circunstancias y los actores, su mayor o menor disponibilidad, su grado de adhesión a la propuesta y de formación para ello, por nombrar solo algunos aspectos decisivos, que hace que no necesariamente lo que está prescripto por ley se traduzca en modificaciones de la enseñanza en la práctica de la evaluación. Por lo tanto, este estudio bien podría realizar una contribución al respecto, al construir conocimiento sobre los avances en el grado de implementación del nuevo diseño curricular específicamente, acerca de la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente que preparan profesores para escuelas de nivel primario. Por otro lado, también proporcionaría, con los límites propios de una investigación acotada, una panorámica del tipo de práctica

evaluativa que se estaría llevando a cabo en el ámbito de la formación docente y que de alguna manera es ejemplo referencial para los futuros docentes.

### **1.8. Factibilidad**

Este proyecto fue posible por el acceso a diversas fuentes bibliográficas, a los documentos emanados desde el Ministerio de Educación Provincial elaborados con la finalidad de apoyar el cambio curricular (por ejemplo, el nuevo Diseño Curricular de los Institutos de Formación Docente, 2010) que preparan a futuros profesores de nivel primario, así como a distintos instrumentos oficiales. Cabe destacar, además, que contamos con la disposición y aceptación de quienes conducen las cuatro instituciones seleccionadas, referidas anteriormente, en donde se realizará el trabajo de campo. Las instituciones son: el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Alejandro Carbó, Avenida Colón 951, Barrio Centro; el Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Madre de La Merced, calle Mariano Fraguero 2389, de Barrio Alta Córdoba; el Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón en calle Concepción Arenales 1177, de Barrio Parque Sarmiento y el Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés, de calle Ciudad del Barco 3315, Barrio La France, todos en la Ciudad de Córdoba.

En todos los casos se vio facilitado el acceso al campo. Sin dificultades y con mucha generosidad, los respectivos equipos directivos accedieron a responder los datos requeridos para la investigación.

Por otro lado, también accedimos a los conocimientos necesarios para implementar la metodología de investigación consignada y se dispuso de recursos tecnológicos pertinentes y de software para elaborar bases de datos y procesar la información recogida por medio de encuestas.

Finalmente, la *educación*, como tal, se conceptualiza como una *producción social*, que adquiere dimensión y densidad propias; ya que, *dando qué pensar*, permite la anhelada transformación, desde un diálogo fecundo entre teoría y práctica.

Capítulo 2

**MARCO CONCEPTUAL**

### 1.1. Antecedentes y aportes teóricos

La evaluación en Argentina fue adquiriendo una importancia creciente a partir de los años 90, en íntima relación con la preocupación por la calidad educativa. En el marco de un Estado neoliberal –y de la crisis social y económica debido a políticas de ajuste estructural que caracterizaron este período– se sancionó en 1993 la Ley Federal de Educación (de ahora en más LFE), como una manera de alinear las políticas educativas con las políticas de Estado. Dicha Ley marcó un cambio en la educación al establecer, no solo las nuevas bases filosófico-educativas y pedagógicas en que se sustentaría el sistema educativo de allí en más, sino también una estructura organizativa y administrativa diferente a la anterior para hacer factible su funcionamiento.

De esta época datan los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad, que se realizaban con la finalidad de medir niveles de logro de los estudiantes primarios y secundarios a través de pruebas estandarizadas. También se promovió, junto a la evaluación externa, la autoevaluación institucional como una manera de medir la eficacia de la gestión escolar. La flamante normativa incorporó, además de términos provenientes del ámbito de la administración y del mundo empresarial, un evidente espíritu eficientista que se transparentaba en las políticas educativas del momento, en las cuales cobraba relevancia la *medición* de la calidad.

Las ventajas de la descentralización educativa, bajo el discurso de otorgar autonomía y poder de decisión a las jurisdicciones (que implicó la transferencia de los servicios educativos y de la consecuente responsabilidad por ellos desde el Estado Nacional a los gobiernos provinciales) dieron cuenta de una pretendida lógica democrático-participativa. Sin embargo, subyacía una lógica *economicista* y *tecnocrática*, en la que la disminución del gasto público y la necesidad de control y de eficiencia de los procesos educativos estuvieron acompañadas de estrategias centralizadoras para monitorear el funcionamiento del sistema, entre las cuales la evaluación fue una de las más importantes.

Autores como Miranda, et al. (2003) hacen alusión al surgimiento del nuevo *Estado evaluador*. Justamente, el Artículo 53 de la LFE explicita que es el Estado Nacional quien tiene la responsabilidad de coordinar y regular el sistema educativo en su conjunto, evaluar la calidad de la educación que se imparte en el país y nivelar las desigualdades regionales, provinciales y sociales en materia educativa. Este mecanismo de supervisión y fiscalización, puso el énfasis más en los resultados que en los procesos, en la rendición de cuentas antes que

en la comprensión del proceso educativo, cuyos emergentes forman parte de un fenómeno complejo y multidimensional.

Así la calidad fue reducida al desempeño de alumnos y más específicamente a resultados de pruebas estandarizadas, fue la impronta durante esta década. Como expresa Sverdlick (2012), la evaluación se constituyó en una herramienta, una técnica, una vara para medir una calidad universal equiparada a la excelencia. Tal vez, el mérito de esta situación fue dar pie a que la evaluación quedara instalada en las agendas educativas y que se le diera importancia tanto en nuestro país como en el contexto internacional.

En la actualidad, en nuestro país, la evaluación se advierte como un tema que es parte de la agenda política educativa del Ministerio de Educación, tanto a nivel nacional como provincial. Además de ubicarse en el foco de discusión del campo político-educativo y de haber captado el interés y dedicación de los especialistas dentro del ámbito académico, también está en la mira de los actores que transitan las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto. Esto se da a partir del acceso a resultados de operativos tanto nacionales como internacionales de evaluación de la calidad educativa, como por ejemplo los del PISA (Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes), entre otros operativos de los que participa Argentina.

Es una temática controversial, en tanto que la evaluación, hoy en Argentina, está en el centro del análisis. En los nuevos diseños curriculares de los diferentes niveles educativos, la evaluación de los aprendizajes comienza a denotar una importancia tal que es el punto alrededor del cual se producen los debates, haciendo aflorar las visiones y posicionamientos de los sujetos, que, necesariamente, se implican desde las adhesiones y/o confrontaciones con los nuevos paradigmas que se pregonan desde los discursos educativos oficiales, que se pretende que sean materializados en las prácticas evaluativas áulicas. Ello no excluye al diseño curricular para los Institutos de Formación Docente, y específicamente al de los Profesorados para la Enseñanza Primaria.

Con la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (LNE), la educación en nuestro país se enmarcó a partir del año 2006 en un enfoque de derechos. La meta que apunta al logro de la democratización del conocimiento y la equidad en la distribución de los bienes culturales viene de la mano de la evaluación entendida como mecanismo de inclusión o exclusión educativa, pues es a partir de ella que se dirime la continuidad de los estudios y la consecuente adquisición de las herramientas cognitivas

necesarias para desenvolverse en la vida. Justamente, Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) remiten a las funciones de calificación, de clasificación y de selección que tradicionalmente han sido adjudicadas a las evaluaciones. Para estas autoras, ello conlleva a que se torne legítimo el establecimiento de distinciones entre los individuos, la construcción de escalas normativizadas en las que se los sitúa y, derivado de esta posición, el análisis de la influencia educativa de los exámenes en la motivación del aprendizaje de los alumnos, es decir, lo que algunos autores denominan “estudiar para el examen”, con la consiguiente preocupación que esto también produce en los docentes.

El hecho de que en la actualidad la educación sea entendida como derecho individual y social, implica un Estado garante de la inclusión y del logro de los objetivos educativos, que deben efectivizarse a través de sus instituciones y agentes. Así, puede observarse un cambio de perspectiva en relación a la evaluación de los aprendizajes. Todo ello trae aparejado grandes desafíos para la formación docente, encargada de preparar a los futuros educadores para ejercer su labor en las escuelas de nivel primario, en pos de que puedan interpretar lo que les demandará su labor profesional. Los cambios organizativos y disciplinares que presentan los nuevos diseños curriculares de la formación docente para el nivel primario pueden interpretarse como planteados bajo el supuesto de que los alumnos no solo se familiarizan y socializan con determinados conocimientos y saberes a través de la transmisión que el docente hace de estos, sino por participar de determinadas prácticas. Es en ese sentido que se entiende que la forma de evaluación, la que se propone a los alumnos, futuros profesores de nivel primario, tendría el potencial de impactar en las prácticas evaluativas al momento de ejercerla docencia. En pocas palabras, proponer una concepción distinta de evaluación y nuevas formas de evaluar estaría indicando la necesidad de instalar cambios en las ideas y en las formas de realización de la evaluación, cuyos principales agentes difusores serán los alumnos, una vez titulados y habiendo asumido la labor de educadores.

Indudablemente, condicionadas por numerosas variables (personales, sociales e institucionales que interactúan en un contexto particular y sociohistórico determinado) las prácticas de evaluación se explican, en primera medida, por la función que desempeñan en la sociedad. Es desde la función social que se les asigna que se puede comprender la forma en que se pretende que dichas prácticas se lleven a cabo. Sin embargo, ello conlleva la adscripción a determinada perspectiva teórica que da cuenta del modelo de evaluación adoptado, el cual puede orientar, en mayor o menor medida, las prácticas evaluativas. Lo

expuesto conduce directamente a revisar los cambios que se persiguen en materia de evaluación de los aprendizajes, a partir del cambio curricular.

## **1. 2. La evaluación de los aprendizajes**

El estudio del concepto de evaluación permite abordar, por un lado, su etimología, y por el otro, los usos que ha adquirido en el devenir histórico y educativo, fundamentalmente. Etimológicamente, según el diccionario de la Real Academia Española, *evaluar* deriva del latín y quiere decir “estimar, calcular el valor de algo, asignar valor, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (2001). Este acto de *asignar un valor*, es decir, de atribuir una cualidad a un objeto, es realizado por un sujeto evaluador. Es así que el proceso de evaluación entraña la formulación de un juicio de valor por parte de un sujeto sobre un objeto determinado.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1996) la evaluación es la actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos.

Para Ander Egg (2000), la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos.

Tal como se expusiera anteriormente, la forma de entender la evaluación (y en relación a ella la enseñanza y el aprendizaje) ha ido modificándose en función de los cambios en los fines y fundamentos de la educación, los que a su vez responden tanto a intencionalidades de las políticas nacionales como a las tendencias regionales y/o internacionales, que permanentemente buscan adecuar el sistema educativo a los requerimientos políticos, sociales y económicos.

Los nuevos diseños curriculares de los distintos niveles educativos, incluidos los del ámbito de la formación docente, sintetizan dichos fines y, por lo tanto, las demandas sociales, además de que todos ellos contienen también prescripciones a modo de recomendaciones sobre cómo hacer posible, desde la práctica, que la educación se dirija hacia su logro y/o cumplimiento. De allí que pueda interpretarse, desde la política educativa, la intención de instalar en todo el sistema de educación formal, una determinada perspectiva en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En un momento en el que se evidencia la primacía de los derechos, tanto individuales como sociales, la educación se transforma en la clave para la inserción sociocultural de las jóvenes generaciones. En consonancia con una educación que se entiende como acceso democrático al conocimiento y como proceso de promoción del individuo, es sabido que solo es posible lograr los objetivos y demandas externas si se alcanzan los propósitos intrínsecos al sistema educativo, que se centran en que los alumnos *tracen trayectorias completas y continuas* habiendo adquirido aprendizajes socialmente significativos y de calidad. Los cambios en relación a la evaluación se pueden percibir como orientados en esa línea, en la búsqueda de una educación inclusiva, y por lo tanto postula que ella debe dejar de ser un mecanismo de selección y, consecuentemente, de exclusión educativa, que tarde o temprano se transformará en exclusión social.

Así, la función que cumple la evaluación, como se dijo, es la base de su existencia como práctica escolar. Es Gimeno Sacristán (1996) quien reconoce que en una sociedad en la que el nivel de escolaridad alcanzado, el grado de rendimiento que se obtiene en los estudios cursados, tienen que ver con los mecanismos y oportunidades de entrada en gran parte del mercado laboral, la certificación de valía que las instituciones escolares expiden a los alumnos cumple un papel social fundamental. La acreditación del saber –y de las formas de ser o comportarse– expresan la posesión de un capital cultural y de valores que se cotizan en la sociedad (p. 23).

Hoy se considera la evaluación como un factor no solo *fundamental*, sino *determinante*, para el avance del alumno dentro del sistema escolar. Esta perspectiva es la que atraviesa, en general, los diseños curriculares de Córdoba (en consonancia con las

regulaciones nacionales). Este enfoque norma la formación de profesores de nivel primario, dado que determina el marco en que se preparan quienes orientarán los procesos educativos en las aulas. Ello coloca a la evaluación en un lugar muy distinto al que ocupaba en otros períodos históricos correspondientes a otro tipo de Estado y lineamientos políticos. Implicarla directamente en el avance o retroceso de los alumnos, a punto de ser considerada facilitadora o limitante de las trayectorias educativas de los estudiantes, denota un cambio de perspectiva en la función que la evaluación asume, lo cual trae aparejado cambios no solo en cómo se la concibe sino en cómo se pretende que se lleve a cabo en la práctica áulica.

En el ámbito educativo y fundamentalmente en aspectos relacionados con la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, la evaluación puede analizarse desde dos ópticas diferentes: desde una perspectiva *cuantitativa*, que refiere al concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva *cualitativa*, que relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar, comprender

La perspectiva *cuantitativa* pone su acento en lo observable y medible. En ella subyace la cuantificación y se sostiene la defensa de la objetividad y neutralidad del observador en el proceso de evaluación; es decir, lo que interesa es producir información que sea de utilidad para el control del proceso educativo. Históricamente se debe reconocer la influencia que han tenido las Ciencias Naturales en la conformación de esta perspectiva, que metodológicamente ha buscado siempre la medida y la exactitud. Las críticas comenzaron a sumarse, provenientes sobre todo del campo de las ciencias sociales, ya que la metodología propia de este paradigma no servía para dar cuenta de los hechos y los fenómenos sociales que requerían de otro tipo de indagación y de construcción teórica.

La perspectiva *cualitativa*, en cambio, valoriza los aspectos contextuales y situacionales, de ahí que lo que la caracteriza es su preocupación por investigar, atendiendo a la complejidad de variables, su carácter heurístico y la posición del investigador que va a actuar de acuerdo con sus propios conocimientos y creencias por lo cual no se pueden exigir objetividad y neutralidad absolutas.

Análogamente, se puede pensar en dos formas de entender la evaluación de los aprendizajes. Por un lado, se pretende que vaya quedando atrás la evaluación cuyo objeto de medición eran los resultados de los estudiantes, obtenidos en cortes temporales específicos, y lo que aún les queda por lograr más que lo que han aprendido. Por otro lado, se pretende que se lleven a cabo prácticas evaluativas cuyo énfasis esté puesto en *el proceso* que los alumnos

realizan. El primer caso se corresponde con una evaluación *sumativa* o *de resultado*, el segundo describe algunos rasgos de una evaluación que muchos autores coinciden en denominar *formativa* o *de proceso*.

Es Álvarez Méndez (2005) quien incluye a la evaluación formativa como parte de un tipo de evaluación a la que considera alternativa a la tradicional que, desde su perspectiva, responde a una racionalidad práctica, tendiente a la acción comunicativa, a diferencia de la evaluación sumativa, que estaría implicada en una racionalidad técnica y orientada a una acción estratégica. Analizando los principales rasgos de ambos tipos de evaluación, y contraponiendo uno al otro para compararlos, el autor mencionado reconoce que evaluar con intención formativa no es igual a medir, ni a calificar, sino que es un proceso que trasciende estas actividades, ya que, si posibilita aprender, está al servicio del conocimiento y el aprendizaje. Expresa que aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Solo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la buena evaluación, que forma, convertida en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Solo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.

Como puede observarse, la evaluación, desde este punto de vista, es sinónimo de aprendizaje, y no hay una diferenciación entre estos dos procesos, sino que parecen asimilarse a uno solo. En coincidencia con lo dicho, Gimeno Sacristán (2008) expresa que no se evalúa solo cuando se toman exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que, desde su perspectiva, eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar. Es en ese sentido que muchos autores contraponen a la evaluación entendida como mera comprobación de lo aprendido –implícitamente: sanción, castigo, que pone el énfasis en el error– a la *evaluación orientada a la comprensión*.<sup>13</sup> Hablar de evaluación orientada a la *comprensión* implica que esta se transforma en un insumo potencial tanto para el alumno como para el docente. Como se abordara en párrafos anteriores, la evaluación, desde esta perspectiva, es una instancia de aprendizaje para el alumno, ya que le permite sopesar sus posibilidades y limitaciones, sus capacidades y necesidades. Es por eso que se la toma como un disparador para la *metacognición*,<sup>14</sup> a partir de la toma de conciencia de cada

---

<sup>13</sup> Al respecto, véase: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2014). *Los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión*, Córdoba, República Argentina.

<sup>14</sup> Entendemos por *metacognición* la capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para

uno de los estudiantes en relación a su propio proceso de aprendizaje, que se refuerza por su participación e implicancia. Por otro lado, también es un insumo para el docente en tanto que le permite ver cómo están aprendiendo y progresando sus alumnos, cómo van logrando los objetivos planteados, para modificar, de ser necesario, los cursos de acción. Por eso, Álvarez Méndez (2005) reconoce que se necesita convertir el ejercicio de la evaluación en actividad de conocimiento sobre la que no solo aseguramos la formación continua de los estudiantes sino también de los que enseñan, quienes pueden, de esta manera, repensar el quehacer docente.

Otros autores, como Pozo (2003), Perkins (2010) y Bruner (1976) asimilan, de modos diversos, la evaluación a *indagación* más que a *comprobación*, por lo que dan importancia a los procedimientos informales que le otorgan naturalidad y espontaneidad y que a su vez permiten guiar el aprendizaje mediante la supervisión permanente.<sup>15</sup> La evaluación, así entendida, es conocimiento, contrastación, diálogo, argumentación, deliberación, razonamiento, aprendizaje. Quien evalúa

quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa, quiere conocer la calidad de los procesos y los resultados (Álvarez Méndez, 2005, p. 59).

El énfasis se pone, desde luego, en la calidad del proceso que se retroalimenta a partir del seguimiento e intervención personalizada y continua del docente.

Se puede afirmar que, con lo expresado, queda suficientemente introducida la trascendencia *multidimensional* de la evaluación a tener en cuenta por todo profesional de la enseñanza: “evaluar, averiguar qué es lo que se ha conseguido con la metodología didáctica utilizada, y analizar las causas concurrentes en los resultados contrastados” (Fernández Pérez, 1994, p. 754).

---

detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. Cfr.: <http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>

<sup>15</sup>Resultan escasamente motivadores “los ambientes cargados de competitividad, los entornos educativos que se conciben como terminados” (Huertas, 2000, pp. 70-71).

### 2. 3. Aspectos sustantivos de la Nueva Cultura Evaluativa (NCE)

La evaluación es un proceso que involucra una gran responsabilidad para quien se encarga de llevarlo a cabo, pues en educación el *producto* evaluado son las personas. Es que en el campo de la educación, las decisiones usualmente involucran y comprometen a personas. De ahí que tengan que ser tomadas con la máxima responsabilidad (Toro, 1992).

La evaluación en el ámbito educativo tiene varias funciones, sin embargo la más congruente con el término *educación* es la de contribuir a mejorar los procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar el logro de los objetivos. Toro plantea que la misión de la evaluación en educación es ayudar a las personas a aprender más y mejor (1992).

La evaluación en los últimos años ha ido experimentando algunos cambios en cuanto a su carácter, básicamente, respondiendo a los estudios de la década de los 80 sobre la naturaleza del aprendizaje y las nuevas corrientes psicológicas. Entonces, con la expansión de la educación, la evaluación ha perdido su carácter selectivo, sancionador o, incluso, punitivo para convertirse en orientadora y en una aliada del aprendizaje de los estudiantes. Bajo este contexto, la evaluación debe ser utilizada no para eliminar alumnos sino para orientar su proceso de aprendizaje que posibilite a la mayoría de ellos alcanzar los objetivos previstos.

Todo esto ha traído como consecuencia no solo cambios en las *concepciones evaluativas* sino también en las *prácticas mismas*. Cada día, la variedad de técnicas evaluativas crece más y más. Se ha visto cómo hace algunos años atrás se comprendió que el profesor, si bien es el responsable del proceso evaluativo, no es el único agente evaluador, *los alumnos son también un agente importante en la tarea de evaluar*; se reconoce, entonces, a la autoevaluación y a la coevaluación como una posibilidad cierta de juzgar desempeños estudiantiles.

En el intento de precisar el concepto de evaluación, la teoría ha determinado distinguir cuatro grandes acepciones: la evaluación como juicio, como medición, como congruencia u como base para la toma de decisiones. A continuación se explicarán cada una de las acepciones a la luz de lo expuesto por Ahumada Acevedo (2001).

#### 2. 3.1. Evaluación como juicio

La acepción más antigua es la asociada al juicio, ya que supone el evaluar como el *proceso de juzgar el valor de un hecho educativo*. Básicamente, lo que se hacía en nuestro

sistema educativo argentino en el período 1880-2000 aproximadamente, era un examen oral en el que los jueces dictaminaban el resultado y calificación de los estudiantes.

La principal ventaja de esta acepción residía fundamentalmente en la facilidad con que los resultados se calificaban, ya que la emisión del juicio era casi inmediato. No se necesitaba de instrumentos sofisticados para recoger información, bastaba con la experticia del evaluador (grandes maestros) para creer en la objetividad de los antecedentes para emitir el juicio.

Las críticas apuntaban a la subjetividad del juicio, influenciado la mayoría de las veces por aspectos ajenos a lo que se intentaba evaluar.

### **2.3.2. Evaluación como medición**

A principios del siglo XX surge esta acepción, con los aportes de las ciencias físicas, de la psicometría, de las ciencias duras en general. El éxito de esta acepción residía en el carácter científico que se creía observar en cada medición, más aún si ésta se apoyaba en indicadores estadísticos. Nadie dudaba de su objetividad.

Sin embargo, existían otras posturas que señalaban que *no todo es susceptible de ser medido*, sobre todo en las ciencias sociales.

### **2.3.3. Evaluación como congruencia**

El principio básico de esta acepción era que debe existir una relación adecuada entre los objetivos o características que se evalúan con los procedimientos destinados a probar su grado de logro.

Las principales críticas eran, por un lado, que la correcta evaluación está supeditada a la correcta determinación de los objetivos de los procesos educacionales; y, por otro lado, que se favorece la evaluación de productos o resultados más que la retroalimentación en el proceso.

### **2.3.4. Evaluación como base para la toma de decisiones**

Esta acepción pone énfasis no solo en la obtención de evidencias mediante la medición y en la emisión de juicios valorativos, sino que plantea como fin esencial *la toma de*

*decisiones*. Desde este punto de vista, toda la evaluación está dirigida a producir mejoramientos, renovaciones y cambios en la práctica habitual de un sistema educacional.

Entre las principales críticas destacan, por un lado, que el rol aparentemente administrativo que cumple el profesor en relación a la evaluación lo distrae de su verdadera función; y por otro, que al plantearse alternativas de decisión, se piensa que estas resultan en la mayoría de las veces artificiales y de una factibilidad dudosa.

No obstante, esta concepción ha permitido llevar a la evaluación desde un nivel de sala de clase a un nivel de *sistema* que incluyen como notas sustantivas las siguientes:

a) Proceso: esto significa que la evaluación no es una acción aislada; por el contrario, es un conjunto de etapas o pasos, inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Recopilación de informaciones: esto quiere decir –como ya se ha dicho– que previo a cualquier emisión de juicio deben obtenerse datos que constituyan el fundamento de la calificación. (El docente que no está informado, no puede hacer evaluación).

c) Medios formales: con esto se quiere indicar que las informaciones de las cuales hace uso la evaluación no se basan en observaciones casuales, sino que provienen de instrumentos cuidadosamente estructurados y aplicados.

d) Juicios valorativos: esto implica que la evaluación va más allá de la mera medición de ciertas características estimadas relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye la formulación de juicios, por parte del docente, acerca del valor de esas características, en función de las metas propuestas.

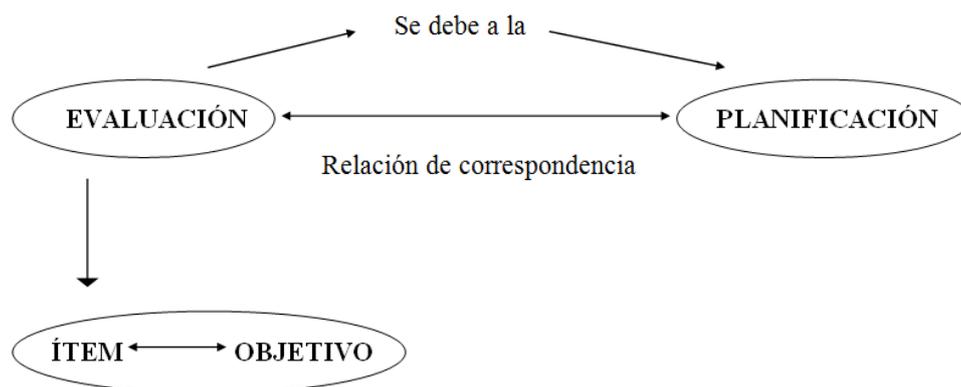
e) Toma de decisiones: como ya se ha explicado, toda acción docente se desarrolla sobre la base de decisiones que el profesor debe ir tomando durante el proceso. Se debe hacer notar que la *toma de decisiones* no es parte de la evaluación, sino que es un proceso independiente que se fundamenta en ella.

## **2.4. Evaluación y planificación**

En suma, entre evaluación y planificación existe una estrecha relación de correspondencia. Lo que ocurre en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es lo que debe evaluarse y no otra cosa. El momento de evaluar lo señala la planificación.

Quien no entienda esto y pretenda evaluar sin considerar la planificación estará iniciando la tarea de evaluar con un error básico que afectará las características de una evaluación ideal.

El siguiente esquema ilustra la relación que debe existir entre evaluación y planificación, la que el evaluador deberá respetar al momento de emprender la evaluación.



**Fig. 1. Relación entre evaluación y planificación**

A continuación, se realizará una comparación entre ambos paradigmas, enfrentado dos posturas respecto a la evaluación.

Por un lado, se encuentra la evaluación tradicional, que se relaciona con la medición, y que podría ser asimilada a la heteroevaluación como un modo unívoco de clasificar, rotular o promover al educando. Las características sustantivas de esta posición están desarrolladas en la columna izquierda del esquema.

Por el otro, la Nueva Cultura Evaluativa (NCE), visualizable en la columna derecha de la presentación, abre un abanico de posibilidades para una correcta valoración del desempeño áulico y extra-áulico del educando. Esta riqueza de formatos, *no excluye* la heteroevaluación, sino que la integra.

La tabla de doble entrada insertada en la página siguiente, nos muestra la evaluación en un enfoque tradicional de enseñanza y en el enfoque que subyace al currículo actual.

<b>ENFOQUE TRADICIONAL</b>	<b>ENFOQUE ACTUAL</b>
<p>Todos los alumnos aprenden de la misma manera, de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.</p>	<p>No existen alumnos estándar. Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas.</p>
<p>La mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos es mediante <i>pruebas del papel y lápiz</i>.</p>	<p>Varios procedimientos que incluyen, entre otros, la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz. Todo esto muestra un cuadro más global del progreso del alumno.</p>
<p>La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella.</p>	<p>Los límites entre currículo y evaluación se confunden; la evaluación ocurre en el currículo, a través del currículo y en la práctica diaria.</p>
<p>Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos deben dominar en la escuela y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba.</p>	<p>El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello.</p>
<p>Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su facilidad de corrección, de cualificación, de aplicación) es la consideración más importante.</p>	<p>Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que este puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecuencial.</p>
<p>Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición</p>	<p>La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso del aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y</p>

de información.	en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.
Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus conocimientos en distintas materias.	Una buena enseñanza prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.

**Tabla 1. Paradigmas tradicional y actual**

La comparación anterior sugiere que los cambios más importantes en evaluación podrían resumirse como sigue:

- Se incrementa el rango de las capacidades, habilidades y actitudes que se evalúan.
- Se amplía el repertorio de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- Se enfatiza la importancia de la retroinformación que la evaluación puede dar al proceso formativo.
- Se acepta la participación de otros agentes –además del profesor– en la evaluación, principalmente la del propio alumno y de sus compañeros (autoevaluación, evaluación de pares).
- El profesor toma un rol más activo, en el sentido que planifica sus evaluaciones con mas orientación pedagógica que reglamentaria, conviene con los alumnos sobre procedimientos evaluativos y formas de aplicarlos, dentro de disposiciones reglamentarias menos rígidas; atiende a necesidades e intereses individuales, aplica criterios formativos en forma flexible.
- La evaluación se da naturalmente como parte del quehacer diario y no se considera una interrupción molesta del proceso de aprender.

Lo antes expresado no significa que se debería olvidar todo lo que fue aprendido sobre los instrumentos de medición que brindan información para formular juicios valorativos sobre el trabajo de los alumnos; ni, en términos generales, en lo que respecta a la necesidad de fundar nuestros juicios sobre evidencias válidas, ni, específicamente, en cuanto a los tipos de

instrumentos que se aprendieron a elaborar. Solo que en el caso de las capacidades, competencias, habilidades y actitudes que el sistema educacional ha definido ahora, y dentro del enfoque pedagógico que nos orienta, las pruebas de papel y lápiz, adecuadas para los contenidos factuales que enfatizaban los currículos anteriores, resultan insuficientes. Esto significa que se deben ampliar las fuentes de información, incorporando procedimientos evaluativos adicionales, o bien, cambiando algunas de las características de los que tradicionalmente se han aplicado.

Con respecto a los *criterios* para interpretar las informaciones sobre los alumnos y para juzgar su desempeño, en una escuela centrada casi exclusivamente en el conocimiento enciclopédico, cuyo referente principal son las disciplinas, la función básica de la evaluación ha sido la selección de los alumnos más preparados para proseguir estudios universitarios, mediante un proceso que se caracteriza por ser *sancionador y calificador*. Su propósito se ha limitado a verificar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos previstos para cada nivel escolar.

Las evidencias que arrojan los instrumentos de medición se juzgan en función del rendimiento del grupo o de criterios absolutos, la mayoría de las veces mal definidos y comunes para todos los alumnos (por ejemplo, 60% para el 4), y los juicios resultantes se expresan por medio de una nota. El resultado final, del semestre o del año, es una calificación que se supone representa el nivel en que el alumno ha conseguido los objetivos de la asignatura, calificación que normalmente se calcula promediando de algún modo las notas parciales obtenidas durante el período.

Si, en cambio, se modifica el referente psicopedagógico en el sentido que se propone aquí y, en concordancia con los propósitos formativos de los nuevos planes y programas, el *proceso* seguido por el alumno y su *progreso personal* pasan a ser los objetos principales de la evaluación y su función más importante, la evaluación se constituye así en una ayuda para lograr la formación integral de cada joven. De modo tal que el proceso formativo no apunta solo al aprendizaje de contenidos factuales, sino que su objetivo es el desarrollo de las capacidades individuales de los educando, como señaláramos al comienzo de este documento.

Muchas veces los docentes recogen información de sus estudiantes, pero la utilidad de esto, en la mayoría de los casos, es *la búsqueda de una calificación*. Sin embargo, ¿qué dice, en definitiva, un valor numérico solamente? ¿Qué le dice, también, al alumno?

## 2. 5. Importancia de la autoevaluación

Parte de la función que muchas veces queda ajena en la práctica evaluativa es la comunicación a los verdaderos actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus fortalezas y debilidades; esto indica a los estudiantes qué habilidades, destrezas, desempeños y/o competencias aún no están adquiridas y en cuáles tienen éxito. Remediarlas es tarea que no escapa a los efectos que debe producir la recopilación de información al igual que su verdadero análisis. Esta problemática viene a ser resuelta en parte por una evaluación de carácter cualitativo que complementa a la tradicional.

¿Cómo llevar a cabo una evaluación de carácter cualitativo? La clave está en los procedimientos a utilizar. Si se aplican procedimientos que arrojen información de carácter cualitativo, la resultante será una evaluación con ese estilo y con una calificación conceptual y su correspondiente descripción que contribuya a la comunicación respecto del nivel de rendimiento mostrado por los estudiantes.

Los procedimientos evaluativos que más se acercan a una evaluación de carácter cualitativo son los procedimientos de observación y los de autoinforme. (Nuñez, J. C., et al., 2006).

Al respecto es importante entrenar a los alumnos en preguntas que deben sistemáticamente hacerse:

- ¿Cuáles fueron los errores?
- ¿Por qué me equivoqué?
- ¿Qué habilidad está debilitada?

Por otro lado los docentes deberán pensar en lo siguiente:

- ¿Los estudiantes entenderían el lenguaje utilizado en las consignas o instrucciones dadas?
- ¿Faltó tiempo para lograr el aprendizaje?
- ¿Durante el proceso hubo evidencias de alcanzar las expectativas de logro?
- ¿Cuáles fueron las tareas de aprendizaje que el alumno no superó?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes parciales no adquiridos?

### **2.5. 1. ¿Qué evaluar?**

Este interrogante está referido a qué es lo que se va a observar o sobre qué se va a recoger información. Hay que precisar muy bien los contenidos y/o las habilidades sobre las cuales se recogerá información, para luego analizarlos y valorarlos de acuerdo a criterios establecidos. La idea es que lo que se va a evaluar sea congruente con lo que se ha enseñado. Esto, a pesar de ser algo muy simple y claro, no siempre se desarrolla así y, en ocasiones, se daña desde un comienzo el proceso evaluativo.

### **2. 5. 2. ¿Para qué evaluar?**

Esta pregunta tiene que ver con el objetivo o el fin de la evaluación. Cuando se emprende la tarea de evaluar debe existir claridad en quien evalúa en cuanto a *para qué* se está desarrollando ese proceso. No existe el evaluar por evaluar, debe haber un fin que, por lo general, está determinado por los objetivos o metas del proceso que se quiere evaluar. Por ejemplo, aquellos que evalúan simplemente porque hay un calendario que cumplir o porque hay que colocar calificaciones, están en un error. Se evalúa para seleccionar personas, para retroalimentar un proceso, para determinar el grado de aprendizaje o de dominio de los objetivos alcanzado por los estudiantes. En términos generales, y de acuerdo al concepto de evaluación, se evalúa a fin de tener una base para la toma decisiones.

### **2. 5. 3. ¿Cómo evaluar?**

La pregunta alude directamente a qué procedimientos o métodos se emplearán para desarrollar la evaluación. Una vez que se tienen en claro los interrogantes anteriores, es muy importante estudiar y, posteriormente, seleccionar el método más adecuado y efectivo, dependiendo de la situación contextualizada por los objetivos del proceso o programa. Los principales métodos evaluativos son los de observación, de autoinforme y de desempeños de la comprensión.

#### 2.5.4. ¿Con qué evaluar? (Instrumentos)

Esta pregunta deriva del interrogante anterior ya que para ejecutar el método de evaluación seleccionado se debe contar con los instrumentos necesarios. Estos deben ir de la mano con los objetivos trazados, responder a un aspecto formal, vale decir, estar confeccionados de tal forma que no permitan incurrir en errores en el proceso evaluativo ni tampoco recoger información ajena a la realidad evaluada. Estos instrumentos corresponden ser administrados de acuerdo a la normativa básica de evaluación (el *cómo evaluar*).

#### 2.5.5. ¿Cuándo evaluar?

De acuerdo a lo que nos dice la teoría evaluativa se debe evaluar en todo momento, vale decir, antes, durante y después de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación no puede ser inoportuna, por esta razón el momento preciso estará relacionado con los objetivos; si en la planificación se señala que en determinado momento corresponde un tipo de evaluación, es en *ese* momento y no en otro, cuando se deberá evaluar. Tampoco la evaluación debe ser espontánea, por el contrario, compromete ser estructurada y planificada con la debida preocupación y vigilancia.

### 2.6. Evaluación y currículum

Las tendencias actuales en educación plantean que los planes y programas de un *nuevo currículum* deben procurar que los estudiantes puedan construir los conocimientos y competencias de manera propia y mediante un aprendizaje activo y participativo. Al respecto, señalamos que el proceso evaluativo podrá fortalecer el desarrollo y logro de estos propósitos si su ejecución permite participar no solo al profesor sino también al alumnado.

Ander Egg (1996), al referirse a las características que debe poseer la evaluación, plantea que debe ser *integral, continua, formativa y cooperativa*. Quizás el elemento más nuevo de los mencionados sea el último. Hoy todos los intentos pedagógicos en la educación se vuelcan por desarrollar una *evaluación cooperativa*, con lo cual se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí entonces, la idea de que los estudiante también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para cumplir con

esta tarea, es necesario que los estudiantes conozcan a priori los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas.

### **2. 6. 1. Autoevaluación**

La autoevaluación es la que se practica el propio agente, adoptando una actitud crítica personal. En otras palabras, esta es la forma de evaluación por medio de la cual el sujeto juzga sus propios conocimientos actitudes, habilidades y destrezas.

Según Ander Egg (1996), la utilidad y ventaja de esta modalidad se apoya en el supuesto de que el que se autoevalúa puede revisar por sí mismo sus propias actividades, como estudiante, y desarrollar, como persona, la capacidad de autocrítica. En efecto, la autoevaluación puede ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua hace, al mismo tiempo que estudia, una evaluación permanente de su trabajo.

### **2.6.2. Coevaluación**

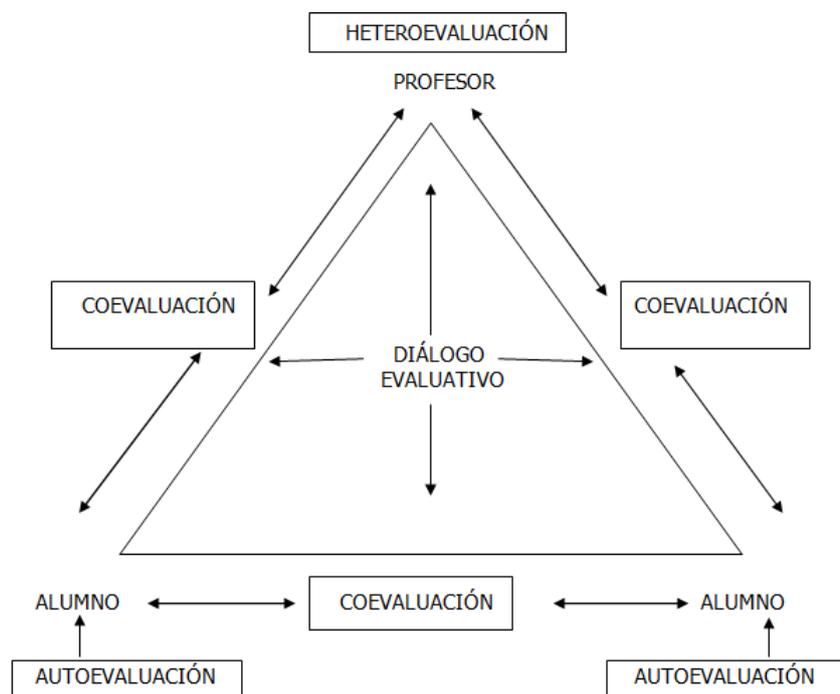
Es la que se realiza también cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto (Ramos y Gutiérrez, 1995). Esta forma evaluativa responde a la idea de que del mismo modo en que se potencian el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, se deben buscar formas de evaluación grupal.

Ander Egg (1996) advierte que la participación de los alumnos en la evaluación grupal, en algunos casos, crea problemas. Por ejemplo, cuando existe un acuerdo entre ellos para atribuirse o asignarse las notas más altas posibles, con lo cual tienen mejor expediente académico y están en mejores situaciones para competir. También podría darse una *solidaridad malentendida*, consistente en ayudar a quien está cercano a una reprobación o situación similar.

Según Ríos (2000), con relación a la participación de los actores escolares, es posible aplicar el principio de cooperatividad de la evaluación, el cual permite incorporar a los estudiantes al proceso de evaluación, principalmente en los aprendizajes vinculados a las

actitudes, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, para favorecer con ello la propia valoración de sus fortalezas y debilidades como aprendiz.

De acuerdo a esto, entonces, se persigue disminuir el alto poder que le otorga la heteroevaluación al profesor –especialmente por medio de la calificación–, con el propósito de fortalecer el compromiso de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes. Esta situación está relacionada con un proceso de *descentralización del acto educativo*, que Ríos (2000) ilustra en el siguiente esquema.



**Fig. 2. Esquema integrador de conceptos de la NCE**

Fuente: Ríos, 2000, p. 23

El desarrollo de las capacidades de autocrítica y crítica, implícitas en la evaluación, no solo están relacionadas con aspectos actitudinales como la honestidad, la responsabilidad, lealtad, etc., sino también con las capacidades intelectuales, como el desarrollo de destrezas metacognitivas (conciencia acerca de los principales aspectos de sus procesos mentales).

Tanto la autoevaluación como la evaluación de pares deben desarrollarse preferentemente en un contexto pedagógico en que se lleven a la práctica metodologías activas participativas, con la utilización de diversos materiales didácticos; en donde el docente cumpla un rol como facilitador de los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto de la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación, Santibáñez (2000), afirma que el hecho de que los alumnos ejerciten su propia evaluación (autoevaluación) y la evaluación de sus condiscípulos (coevaluación) les permitirá verificar formativamente sus vacíos, errores, dificultades y progresos encontrados en el camino que deben recorrer para lograr los aprendizajes esperados. Así, el estudiante aprenderá a no estar siempre dependiendo del docente para analizar, interpretar y juzgar los temas abordados en cada clase, sino que se capacitará para tomar conciencia, reconocer, aceptar y valorar, con argumentos fundados, honestos y responsables, la calidad y de su desempeño y el de sus pares. Esto será la base para que el alumno se comprometa activa y permanentemente en la construcción y valoración de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

De lo anterior se desprende que las instancias evaluativas no solo deberán circunscribirse a los momentos de aplicación de pruebas escritas u orales para fines de calificación de aprendizajes, sino que deberán comprender todo momento y circunstancia en que se desarrollen los procesos educativos, por ejemplo, cuando se realicen trabajos grupales en terreno, en laboratorio, a través de exposiciones, discusiones o debates, etc.

De esta forma el proceso evaluativo contemplará características como las anteriormente descritas, específicamente la cooperatividad, cumpliendo así un rol realmente formativo y orientador, tanto del autoaprendizaje como del aprendizaje colaborativo de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes.

El proceso integral de evaluación incluye, por cierto, la labor del docente; vale decir, no solo el profesor evalúa a los alumnos y estos a su vez se autoevalúan y se evalúan entre sí, sino que también puede evaluarse al docente. Esta última situación permite una real retroalimentación a nivel de aprendizaje y también a nivel de sistema de enseñanza.

Sin embargo, se debe tener en claro que no todas las acciones de la labor docente pueden ser evaluadas por los estudiantes. Hay algunas que no son observables por el alumno y otras que por falta de formación aún no están capacitados para evaluar. Al respecto se señala, desde la experiencia, que la evaluación de los alumnos hacia la labor docente debe darse en aquellas actividades en que los alumnos estén en condiciones de juzgar. Estas situaciones, en general, se refieren a aspectos vinculados a la metodología, evaluación, material didáctico y a la relación que se establece entre ambos actores educativos en el contexto del aula. Otros ámbitos de la docencia no deben ser juzgados por los estudiantes, sino que algunos aspectos

del desempeño docente deben permanecer a juicio de su superior, de un par o a la propia apreciación que el profesor haga de sí mismo.

Hay que fortalecer la estrategia participativa de la autoevaluación al servicio de la autonomía y de la autorrealización, como acto de responsabilidad tanto del profesor como del estudiante, e involucrar en cada una de ellas el componente tecnológico y comunicativo para generar clima de confianza en cada uno de los procesos inherentes a cada actividad planeada, ejecutada y evaluada en el aula y fuera de ella; esto permitirá, tanto a docentes como a estudiantes sintonizar con el mundo actual.

### ***Nuevos recursos para la NCE: el Zero Project***

El Proyecto Cero (Zero Project) es un proyecto educativo creado en 1967, iniciado y dirigido por: Howard Gardner, David Perkins y un grupo de investigadores de temas educativos de la Escuela de Educación de Harvard, en Massachusetts, Estados Unidos, con la misión de realizar investigación educativa. El proyecto investiga los procesos de aprendizaje de niños, adultos y de las organizaciones. Tiene como misión la comprensión y la mejora de los procesos cognitivos de pensamiento de orden superior. Abarca estudios de campo en distintos contextos culturales y en diversos ámbitos interdisciplinarios<sup>16</sup>. Se abunda en la reflexión cuando afirmamos que: Project Zero apunta a un diseño de investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética, y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano. Su objetivo es entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como también en disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual e institucional en una variedad de contextos incluyendo escuelas, empresas, museos y entornos digitales.

Se trata de pensar en: aprendizajes que tengan utilidad en la vida del futuro y que sirvan como conexiones de ampliación para favorecer comprensiones de alto alcance en la vida real de los alumnos.

Parafraseando a David Perkins, doctor en Matemáticas e Inteligencia Artificial por el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), consideramos que los niños tienen que aprender a enfrentarse a lo desconocido y a lo inesperado para habituarse a manejarse en un

---

<sup>16</sup> Al respecto, véase: <https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensinar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>, y también: [https://www.researchgate.net/publication/259217015\\_E-Portafolio\\_rubricas\\_y\\_blogfolio\\_para\\_una\\_evaluacion\\_integral](https://www.researchgate.net/publication/259217015_E-Portafolio_rubricas_y_blogfolio_para_una_evaluacion_integral)

mundo que cambia continuamente, ya que en la actualidad no hay ningún compromiso más importante que educar a la próxima generación para este mundo tan complejo. Para ello, se ha desarrollado una línea de investigación denominada Marco de Enseñanza para la comprensión. Este marco está formado por diversos componentes: hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Con respecto al último componente, la evaluación diagnóstica continua, en el contexto actual, deja de ser un proceso aislado que se lleva a cabo al final de un período de instrucción con el propósito de medir resultados y otorgar una calificación, para pasar a ser un proceso que se realiza de manera *continua y sistemática* en torno al aprendizaje del alumno de manera permanente en el espacio y en el tiempo.

Con respecto a los formatos más novedosos que introduce esta paradigma, podemos destacar al *portafolio* que es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica (Arter y Spandel, 1992). Arter, J., (1995) introduce el término en la educación y expone que el portafolio electrónico (eP) es una herramienta para tener evidencia del desarrollo del individuo, evaluar sus competencias y que permite motivar e involucrar al estudiante con su propio proceso de aprendizaje.<sup>17</sup>

Por otra parte es importante señalar que los eP de los profesores sirven para documentar las habilidades y metas logradas por el docente a lo largo de su carrera. Permite al docente hacer un balance (o una autoevaluación) de sus prácticas en base al repositorio de experiencias desplegadas en el tiempo, a la vez que posibilita la instauración de redes comunicacionales con los colegas. El uso de este dispositivo implica un cambio de estilo en el profesor, ya que no tiene sentido en una concepción tradicional de la evaluación.

Para valorar la producción en un Portafolio, se establecen “rúbricas o matrices”, una “herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios preestablecidos para un trabajo” (Goodrich, 1997). Las rubricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes *niveles de calidad*. Pueden ser expresados en términos de una escala (Excelente, bueno, necesita mejorar) o en términos numéricos (20, 15, 10, 5). Las expectativas esperadas deben ser expresadas con detalle y taxativamente para evitar interpretaciones equívocas. Así,

---

<sup>17</sup>Véase: García, Ingrid del Valle. Revista de Artes y Humanidades UNICA/Volumen 12 N.º 3 Septiembre Diciembre 2011.

las rúbricas pueden ayudar a alumnos y profesores a establecer estándares de calidad en torno a desempeños de comprensión.

En la actualidad las Tics., han contribuido enormemente al desarrollo de las rúbricas electrónicas o e-rúbricas. Hoy en día disponemos de muchos recursos online que nos ayudan sobre todo al diseño de estas matrices de evaluación. Por otro lado, como una ventaja importante, las e-rúbricas ayudan a agilizar el proceso de corrección y sirven para registrar de forma sistematizada los resultados obtenidos, pudiéndose hacer de esta forma, un seguimiento del progreso del estudiante.<sup>18</sup>

Advertimos que las rúbricas no están incluidas en los Diseños Curriculares, por ello no fueron evaluadas en las entrevistas, dado que exceden el Objeto formal de nuestra Tesis, pero es imposible obviarlas en el estado del arte del tema que nos ocupa.

---

<sup>18</sup>Respecto de las e-rúbricas, véase: Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E. y Fernández Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a la Evaluación formativa mediante Erúbricas, 12(1), pp. 135-157. Publicado en <http://www.red-u.net>

Capítulo 3

**RESULTADOS**

### **3.1. Informe de resultados**

Este informe presenta los resultados de la implementación del Cuestionario sobre la evaluación de los aprendizajes y el tipo de prácticas evaluativas escolares que promueve el Nuevo Diseño curricular para los Profesorados de Enseñanza Primaria de la Provincia de Córdoba. A partir del mismo se pretende analizar cómo los profesores de IFD (Institutos de Formación Docente) conciben la evaluación de los aprendizajes.

El cuestionario consta de 19 preguntas cerradas y abiertas, organizadas en dos bloques que hacen referencia a:

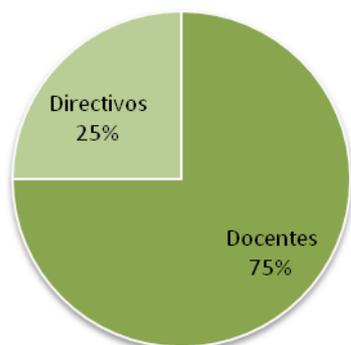
- 1) Perfil docente de los participantes
- 2) Opiniones de los docentes con respecto a la evaluación de los aprendizajes

El grupo de personas que constituyeron la muestra y que fueron entrevistados entre los meses de mayo y junio de 2016, estuvo conformado por un total de n=20 docentes de los siguientes colegios de la Ciudad de Córdoba:

- Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó
- Instituto Superior Carlos M. Leguizamón
- Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés
- Instituto Superior Nuestra Madre de la Merced

#### **3.1.1. Resultados del primer bloque: perfil de los docentes**

Mayoritariamente los encuestados tienen un perfil docente con formación universitaria de grado y posgrado (profesorados, licenciaturas, diplomaturas y especializaciones), principalmente cuentan con una formación en el área de las Ciencias Humanas, del Comportamiento y de la Educación. El 75% de los casos declaran ser docentes (Figura 1), y en el 25% de los casos ocupan además cargos directivos. La antigüedad media en la docencia es de 21,3 años (entre 8 y 35 años) y de 10 años en el cargo actual (entre 2 y 20 años).

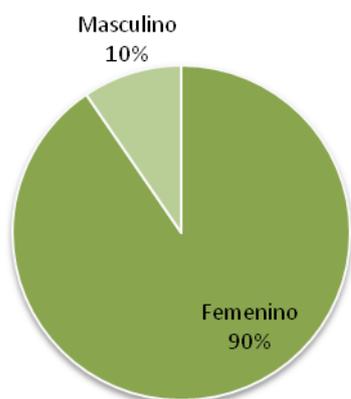


Antigüedad docente:  
21,3 años  
(Mínimo 8 y Máximo 35 años)

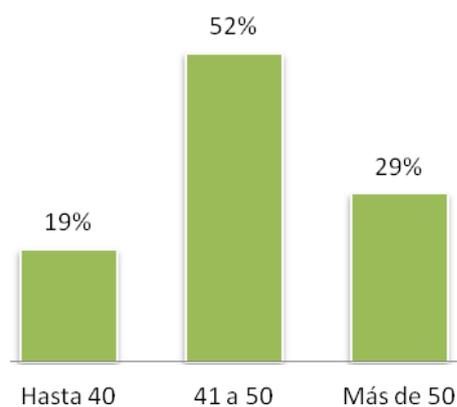
Antigüedad en el cargo:  
10 años  
(Mínimo: 2 y Máximo: 20 años)

**Fig. 3. Distribución según Tipo de cargo**  
(n=20)

Se trata de personas en su mayoría de sexo femenino con un 90% (Figura 4), y la edad media es de 46,6 años, encontrándose todos los valores entre los 34 y los 55 años, siendo mayoritario los de 41 a 50 años (Figura 5).



**Fig. 4. Distribución según sexo (n=20)**



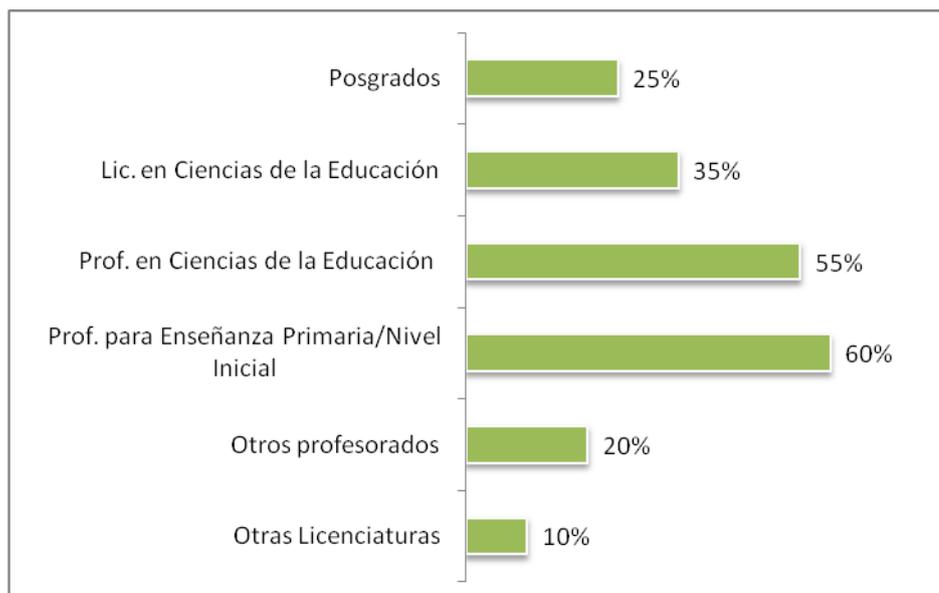
**Fig. 5. Distribución según edad (n=20)**

A partir de los datos obtenidos advertimos que las titulaciones y la antigüedad son las requeridas y esperables para el desempeño del rol docente considerado (Figuras 3, 4 y 5). Sin embargo, en términos desiderativos podríamos sostener la necesidad de *la colaboración* entre los docentes. En efecto ante los cambios culturales en la postmodernidad sería de esperar que

la vida del trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad. En efecto, aunque la reestructuración tenga muchos significados posibles, el principio de la colaboración ocupa un lugar central en casi todos ellos, ya se trate de la colaboración entre profesores o entre éstos y directores, estudiantes, padres y la comunidad, en general (Hargreaves, 1998, p. 58).

### ***Formación de los docentes***

Los estudios alcanzados por los encuestados (Figura 6) muestran que el 60% tienen el título de Prof. para Enseñanza Primaria/Nivel Inicial, le siguen en orden de importancia con un 55% los profesores en Ciencias de la Educación, y los licenciados en Ciencias de la Educación, con un 35%. En tanto que el 25% del grupo tiene o está cursando algún posgrado. Hay además un 20% con otros profesorados y un 10% con otras licenciaturas.



**Fig. 6. Distribución según Formación alcanzada (n=20)**

*Detalle de los Titulaciones:*

*-Profesor para Enseñanza Primaria. Profesor de Filosofía. Profesor en Ciencias de la Educación.*

*-Maestra en Enseñanza Primaria. Licenciada en Psicopedagogía.*

*-Profesora de Historia. Profesora en Psicopedagogía. Posgrado en Constructivismo y Educación.*

*-Maestra Superior. Profesora en Ciencias de la Educación.*

*-Profesor para Enseñanza Primaria. Profesor en Ciencias de la Educación.*

*-Profesora para Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación.*

*-Profesora para Enseñanza Primaria e Inicial. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación.*

*-Psicopedagoga.*

*-Licenciada en Ciencias de la Educación.*

*-Profesora de Matemática.*

*-Profesora para Enseñanza Primaria. Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Gestión Educacional.*

*-Profesora para Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación.*

- Profesor de Educación Pre-Escolar. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación.*
- Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Máster en Didáctica.*
- Profesora de Educación Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación.*
- Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestrando en Investigación Educativa.*
- Profesora de informática. Analista de Sistemas. Licenciada en Ciencias de la Información. Maestrando en Investigación. Educativa*
- Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Políticas.*
- Profesora en Psicología. Profesora en Ciencias de la Educación.*
- Especialista en Gestión de las Instituciones Educativa. Diplomatura en Necesidades Educativas Especiales.*

### **3.1.2. Resultados del segundo bloque: opiniones de los docentes**

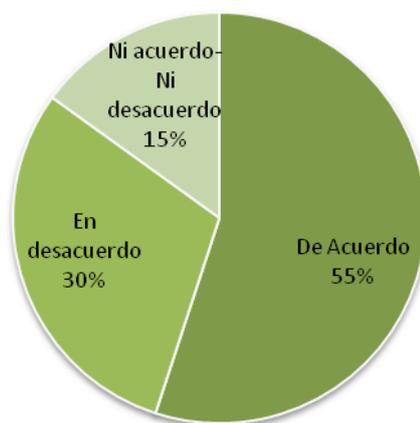
En el segundo bloque se abordan preguntas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente.

#### ***Acuerdo o en desacuerdo con Bordas y Cabrera***

Pregunta 1: ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente frase?

“Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Pero según lo que se vive en muchas instituciones, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación. Se hace por ejemplo, más hincapié en la práctica evaluativa que en la actividad de enseñanza; mayor solemnidad para lo primero que para una exposición, una presentación de unidad o una clase de trabajo sobre determinados saberes” (Bordas y Cabrera, 2001, pp. 25-48).

El 55% de los encuestados dicen estar de acuerdo con la frase de Bordas y Cabrera, mientras que un 30% manifiestan su desacuerdo, un 15% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo (Figura 7).



**Fig. 7. Acuerdo-Desacuerdo con la frase de Bordas y Cabrera**

### ***Argumentos a favor***

Los que están de acuerdo argumentan que, a pesar de los cambios en los formatos escolares, la evaluación sigue siendo concebida como meta de un proceso ajeno al mismo, con una fuerte carga valorativa que no siempre se adapta a las trayectorias escolares de los alumnos.

*-“La evaluación es un tema delicado porque expresa el ejercicio de la autoridad de la escuela y del profesor, y releva la asimetría del dispositivo escolar. También porque se lo usa con propósitos alejados de su función original como imponer el ritmo de trabajo, mantener el orden, etc. Sin embargo, consideran a la evaluación como una variable de importancia dentro de las actividades educativas escolarizadas”*

*-“Reflexionar sobre los conceptos expresados remite a evidenciar que en las prácticas el acento está puesto en aprobar, acreditar y/o en el logro de los aprendizajes. La evaluación debe considerarse parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje entendiéndola como construcción de conocimientos significativos”.*

- “Estoy de acuerdo, ya que la práctica da cuenta de que mayormente el peso institucional y didáctico es puesto sobre los resultados”.
- “Considero que se debe trabajar más el concepto de evaluación en la formación docente”.
- “Estoy totalmente de acuerdo con esta afirmación, no solo es el núcleo para los alumnos (estudio “sólo para aprobar”) sino que también de toda la acción educativa que se siente obligada a “dar cuenta de”. Situando a la evaluación no ya en una mirada formativa, sino de control”.
- “Es un desafío observar a la evaluación como “instancia del aprendizaje”, derribando la concepción de la evaluación sólo como “sumatoria”, “correctiva”, “sancionadora”.
- “Opino que la evaluación es vivida por los docentes y alumnos como lo central del acto educativo y es determinante de instancias posteriores”

### **Argumentos en desacuerdo**

- “Debiera considerarse la evaluación como una instancia del proceso de aprendizaje.”
- “Considero que la evaluación es solo un recurso que tiene el docente para mejorar y potenciar su trabajo y el de sus alumnos. Lo importante, lo preocupante es (o debería ser) potenciar las capacidades del alumno en su proceso de aprendizaje”.
- “Estoy en desacuerdo, ya que en la modalidad del seminario los estudiantes van realizando sus propios aprendizajes en diferentes ritmos y son los procesos los que permiten al docente observar la dinámica de enseñanza-aprendizaje”.
- “Me parece que las prácticas de enseñanza están desvinculadas con las prácticas de evaluación, pero no creo que estas últimas determinen la dinámica del aula. Más bien pareciera que pertenecen a esferas independientes, dentro de las mismas”.
- “La práctica evaluativa es una parte de la práctica o actividad de enseñanza y un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje”.
- “En el caso de nuestra institución, la evaluación tiene su importancia, pero no le resta en un porcentaje muy significativo de docentes el sentido y el “valor” del acto de enseñar. Es más, se sostiene que el resultado de las evaluaciones está considerado por la calidad de las propuestas de enseñanza, por lo que no acuerdo en mucho, con la expresión presentada”.

### **Otras respuestas**

- “Considero que muchas veces estamos atendiendo la cuestión de la acreditación y solemos perder de vista el proceso”.

- “Considero que la evaluación es un proceso, por lo que no debería condicionar la dinámica del aula. Rever los procesos de evaluación ya que es una instancia más de aprendizaje”

- “Estoy de acuerdo con que en el nivel superior se suele dar mucha, incluso más, relevancia a la evaluación que al aprendizaje, es más, a veces se presentan como procesos aislados. Sin embargo, no acuerdo con que esto deba ser así, la evaluación en sus diferentes momentos y modalidades debe ser parte del transcurso de aprendizaje, ligándola por ejemplo a procesos de meta-cognición”.

Se pueden iluminar las opiniones de los profesores parafraseando a Edith Litwin (2015) al entender como *buenas prácticas* las que satisfacen condiciones sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales en la clase. Los desafíos cognitivos conforman *una parte* de la vida cotidiana del aula.

Además, la autora expresa:

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes: por tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (Litwin, 2015, p. 173).

A continuación, se muestran las respuestas a las preguntas relacionadas con la *formación inicial* de los docentes respecto a la evaluación educativa, y las prácticas evaluativas que son implementadas actualmente por los docentes, tratando de responder a los objetivos generales y específicos de nuestra investigación:

Pregunta 2: En su formación profesional inicial, ¿qué contenidos estudió acerca de la evaluación? ¿Se consideraba importante este aspecto?

-“Según la didáctica de cada área de conocimientos, métodos y formas de evaluar, distribución entre evaluar y calificar, etc. Sí era importante. Un momento de la planificación”.

-“Es muy importante que muchas cosas pueden ser evaluadas en las actividades educativas: el aprendizaje de los alumnos, los dispositivos, los métodos o técnicas de enseñanza, el plan de estudio, materiales (programas o proyectos), los rendimientos, la tarea del profesor, la calidad de la gestión institucional”.

-“Aquellos contenidos relacionados con la acreditación”.

-“En mi formación inicial la evaluación era entendida como el momento final del proceso de aprendizaje”.

- “Definiciones de evaluación, tipos de evaluación (diagnóstica, de proceso, sumativa)”

- “La evaluación: sumativa, de proceso y diagnóstica, de importancia sobretodo en términos de abordajes teóricos”.

- “Los contenidos estudiados hacían referencia a concepto de funciones y tipos, cultura evaluativa”.

- “Solo se trabajó en Didáctica General”

- “Los espacios curriculares propios, abordados desde la teoría y la práctica. Es importante la evaluación como verificación del aprendizaje”.

- “Módulos, enfoques, formatos, modalidades, tipos, momentos de la evaluación. Fue un contenido relevante”.

- “No me acuerdo, pero me resulta interesante cuando referían a indicadores de procesos de aprendizaje. En general no se consideraba importante”.

-“Considero que históricamente la evaluación tuvo y tiene lugar preponderante en las formaciones profesionales. El secreto está en cómo se plantean. Los contenidos que tuve en la formación profesional inicial fueron variados y abundantes: conceptos desde diferentes disciplinas, clasificaciones de evaluación, procesos de evaluación, etc.”.

Se puede afirmar, a pesar de las opiniones dispares con que se cuentan las experiencias personales de los entrevistados, que hay aspectos que se reiteran, como por ejemplo: eran meramente cuantitativas, un momento de la planificación, se formaba teóricamente sobre

tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa); etc. Esto configura un panorama de evaluación tradicional, que proponemos superar en base a los aportes de NCE. Es de desear se supere en las prácticas evaluativas la “lógica del montaje” (Perkins, 2010), es decir, una tarea ahora, otra en otro momento, otra mañana... En donde se supone que los estudiantes construyen conocimiento de modo aditivo, y no desde un compromiso con la comprensión.<sup>19</sup>

Pregunta 3a: Cuando Ud. recuerda sus primeros años de trabajo en la docencia, ¿qué características particulares tenían las prácticas evaluativas?

- *“Siempre era final y sumativa. Preponderantemente formatos escritos, acumulativa, sancionatoria”.*
- *“Regular la acción pedagógica, fundamentar una orientación, adecuar el dispositivo de enseñanza”.*
- *“Estandarizadas, generalizadas, relacionadas con la acreditación”.*
- *“La evaluación se caracterizaba como etapa final, o en el proceso. En general era cuantitativa”.*
- *“Las prácticas educativas ponían acento en la evaluación como resultado”.*
- *“Eran evaluaciones trimestrales muy extensas, por área y con todos los contenidos dados”.*
- *“Se ponía el acento en términos de resultados, es decir, que los estudiantes pudieran acreditar”.*
- *“Las prácticas evaluativas estaban asociadas a la resolución de determinados instrumentos”.*
- *“Las prácticas evaluativas solo tenían carácter de brindar información sobre los resultados desconociendo el valor formativo de la misma”.*
- *“Cortes evaluativos que median de manera numérica el conocimiento del alumno”.*
- *“Posiblemente muy estructurada”.*
- *“Características propias de la culminación de una tarea específica, con el propósito de calificar el aprendizaje, conocimiento, actitud, rendimiento de los alumnos”.*
- *“Se tomaban pruebas escritas semi-estandarizadas y narrativas, según el espacio curricular del que se trataba”*

---

<sup>19</sup> Véase. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2014). *Los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión*. Especialmente, la página 21.

- *“Se trata de conocer y monitorear el proceso del aprendizaje del alumno, para poder realizar modificaciones o rectificaciones de las prácticas de la enseñanza misma”.*
- *“Al principio tendía a reproducir lo que había aprendido en la facultad: exámenes individuales, escritos, teóricos”.*
- *“Muchas eran puras formalidades, paulatinamente intenté vincularlas con situaciones de enseñanza vividas, cuestión que era poco frecuente en las prácticas habituales de otras colegas”.*
- *“Lo que más me llamó la atención fue que las prácticas evaluativas que prevalecían eran meramente cuantitativas. Lo que en la actualidad presenta un fuerte proceso de cambio hacia lo cualitativo”.*

Pregunta 3b: En la actualidad, ¿qué es para Ud. “evaluar”?

- *“Una etapa del proceso de enseñar y aprender, donde se miden aspectos aprendidos (conceptos, valoración, procedimientos) en función de propósitos docentes y de objetivos de logros esperados en el alumno”.*
- *“La evaluación tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se resume la información lo más sistemática posible y se realizan juicios basados en criterios. En las actividades educativas son varias las decisiones que se pueden tomar. Una de ellas puede ser calificar, aprobar o certificar el cumplimiento de requisitos”.*
- *“Es establecer en qué medida se están logrando los objetivos propuestos”.*
- *“Entiendo que la evaluación es un contenido curricular y forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.*
- *“Evaluar es un proceso más amplio de aprendizaje en el que intervienen múltiples variables y que siempre se da en contextos”.*
- *“Evaluar es una instancia permanente de corrección y transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.*
- *“Ponderar distintas variables que intervienen en el proceso de evaluación”.*
- *“Expone en valor el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante en función con el contexto”.*

- “Evaluar implica un juicio de valor que permite tomar decisiones, es un proceso de recolección de información que permite comprender y en consecuencia actuar”.
- “Es un diagnóstico que permite indagar sobre la pertinencia de las estrategias de enseñanza y permite tomar decisiones sobre el proyecto didáctico que se presenta a los estudiantes en la tarea cotidiana”.
- “Es un proceso que acompaña las prácticas educativas”.
- “Proceso de seguimiento y recolección de información para decidir sobre mejoras en el aprendizaje y la propuesta de enseñanza”.
- “Parte de conocer, de investigar sobre lo que saben y van aprendiendo los alumnos. Evaluar significa también disponer de información para decidir (a veces en situación)”.
- “Es indagar “para valorar” procesos de construcción de conocimiento tanto por parte de los estudiantes en relación a sus estructuras cognitivas, como para los docentes respecto a sus estructuras metodológicas en tanto deconstrucción y construcción de propuestas sobre los contextos de aplicación”.

Pregunta 3c: ¿Cuál es la finalidad al “evaluar”?
--

- “Verificar la adquisición de competencias adquiridas y la promoción de un nivel a otro”.
- “Siempre se evalúa para actuar, para obtener información, para valorar un estado en relación con criterios establecidos y para finalmente tomar decisiones”.
- “El fin es la planificación de acciones posteriores para garantizar el logro de objetivos”.
- “La evaluación no es una finalidad, es una estrategia que permite leer el proceso de aprendizaje, identificar necesidades”.
- “La finalidad al evaluar es recuperar los saberes que los estudiantes han podido construir”
- “El fin es atender el proceso de aprendizaje de cada alumno y a los resultados, respetando tiempos y capacidades”.
- “Que los estudiantes puedan dar cuenta de sus saberes ampliando sus competencias comunicativas”.
- “La finalidad de evaluar es observar logros en los nuevos aprendizajes que los estudiantes apropian”.
- “Obtener información para tomar una decisión”.

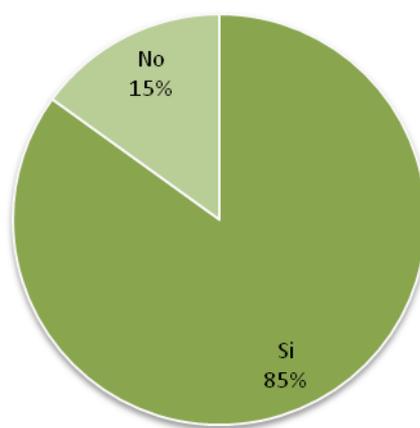
- *“Indagar a partir de datos de la realidad del estudiante y tomar decisiones que permitan ir avanzando y ajustando las estrategias didácticas en los distintos tipos de contenidos”.*
- *“Que los estudiantes puedan relacionar conceptos para que lo aprendido sea recuperado en el mismo curso de su formación”.*
- *“Conocer el estado de situación de los procesos de aprendizaje, introducir cambios/mejoras en la enseñanza”*
- *“Conocer y mostrar o dar cuenta de diferenciaciones puntuales respecto a los conocimientos (cómo se producen diferenciaciones personales relacionadas al saber)”*
- *“Conocer lo que los estudiantes aprendieron cuantitativa y cualitativamente para avanzar, afianzar, modificar las propuestas de enseñanza como las estrategias seleccionadas para la misma”.*

Los datos recabados en nuestras entrevistas, nos permiten aseverar que hay un incipiente quiebre en las concepciones de la evaluación y experiencias áulicas de inicio de los profesores consultados, en contraste con las prácticas de enseñanza que protagonizan en el aula hoy. La demanda de innovación viene impuesta por el cambio de época que implica un paso de la homogeneización que anhelaba la educación tradicional (tributaria de la Ley N.º 1420 de cuño sarmientino), a la realidad actual, animadas por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 de educar para “aulas heterogéneas” (Anijovich, 2016). Al respecto nos dice Alicia Camilloni:

La heterogeneidad de las personas (...) debe ser respetada, estimulada y, por ende, conservada, apoyada por una pedagogía que no solo se sostiene (...) sobre el principio de que todos los alumnos son diferentes entre sí, sino, también, en el que la diversidad es un tesoro que se debe preservar como uno de los valores patrimoniales de la humanidad. (Camilloni, 2016, p. 17)

Pregunta 4a: ¿Advierte cambios en las prácticas docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes, a partir de la implementación de los nuevos Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba?

El 85% de las encuestadas contestan de manera afirmativa, sin embargo, un 15% responden de manera negativa (Figura 8).



**Fig. 8. Opinión sobre los cambios en las prácticas docentes en torno a la evaluación (n=20)**

Las justificaciones de las respuestas positivas:

**a) Respecto a los cambios en los formatos/procesos**

- “Los cambios significativos vienen dados a través de la resolución de distintos formatos”.
- “En relación a los formatos, que viabilizan procesos de aprendizaje”.
- “El cambio se nota sobre todo en los procesos de planificación y en la búsqueda de nuevos instrumentos de evaluación que permite la recolección”.
- “Los nuevos lineamientos curriculares presentan nuevos formatos de evaluación, esto ya implica un cambio muy importante, dado que exige prácticamente la evaluación de procesos

*posibilitándole al sujeto de aprendizaje modos y tiempos diferentes para la construcción y apropiación de conocimientos”.*

*-“Asumir acuerdos institucionales sobre los instrumentos de evaluación de los aprendizajes”.*

*-“Se introduce una modalidad más cualitativa, sobre todo en seminarios y talleres”.*

#### **b) Respetto a los cambios en los tiempos**

*-“En cuanto al tiempo que se le da a los alumnos para que puedan lograr aprendizajes significativos, teniendo muy en cuenta la competencia”.*

*-“Se consideran los tiempos de aprendizaje de los niños en el nivel inicial y primario”.*

#### **c) Respetto a los cambios en el concepto de “evaluación”**

*- “Cambios significativos en la evaluación tiene que ser en cambios de paradigmas, (sic) respecto al aprendizaje situado”.*

*-“Considerar al aprendizaje en contexto y por lo tanto las variables que intervienen en él”.*

*-“La idea de evaluación como proceso continuo y permanente tendiente a monitorear todos los aspectos de la enseñanza y aprendizaje sin olvidar el contexto en que se realizan, dejar de evaluar como calificación o acreditación únicamente”.*

*-“Aunque muchas veces depende de la voluntad del docente, va desapareciendo la relación entre evaluación-castigo”.*

*-“Se revaloriza la autoevaluación como juicio personal”.*

*-“Entiendo que los cambios no pueden realizarse sólo cambiando las normas, sobretudo en educación pero son el inicio”.*

Pregunta 4b: Los aspectos más influyentes mencionados, son:
---

- La intervención del docente para el desarrollo de las capacidades de los niños en todo momento.

- Canalizar las preferencias de los niños hacia las intencionalidades formativas.

- Potenciar e integrar la formación de los niños evitando la segmentación y fragmentación de los aprendizajes.

- Los diferentes formatos propuestos.
- Desritualización.
- La evaluación es distinta a la acreditación.
- La evaluación es diferente al castigo.
- Redefinir el rol docente y el del alumno. Responsabilizar a cada uno.
- Entender la importancia de conocimientos significativos.
- Confluyen variables del orden cualitativo y cuantitativo.
- Se integra la evaluación de los procesos con los resultados.
- Se complementa lo cualitativo con lo cuantitativo.
- Mayor preparación de parte de los estudiantes en la realización de las actividades

propuestas y en la elaboración de sus producciones.

- Los datos que no solo sean los resultados, sino que den cuenta de los procesos.
- Inventario de todas las formas de evaluación.
- Evaluación de la pertinencia de los instrumentos en situaciones de enseñanza.
- Entender a la evaluación como un proceso integral.
- Evaluaciones sucesivas. Procesos de reescritura.
- La calificación cualitativa en los seminarios y talleres.
- Los procesos de reconstrucción de los textos evaluativos.
- Los procesos de aprendizajes tanto de docente como de estudiantes frente a los

nuevos modelos de evaluación.

• El valor que se le otorgó a la instancia evaluativa final integradora en la totalidad de las unidades curriculares.

- Conocimiento curricular
- Nuevos modos de enseñanza.
- Apropriación.
- Instrumentos evaluativos.
- Superación de la idea de evaluación como calificación.
- Evaluación como proceso continuo.

Pregunta 5: ¿Qué cambios ha notado en la composición de su grupo aula?
--

-“Ingreso de alumnos a la carrera docente con escaso capital cultural, dificultades de lectocomprensión y hábitos de estudios. Estrategias: informes escritos, lecciones orales, uso de las TIC’s, trabajos grupales, etc.”

-“La evaluación como otra instancia de aprendizaje: redescubrir a partir del error”.

- “Portafolios: para que ellos puedan dar cuenta de sus evoluciones. Sembrar incertidumbre para permitir la búsqueda del logro de aprendizajes significativos”.

-“Implementación de autoevaluación, de espacios de tutoría”.

-“Como soy responsable del seminario Taller de Práctica tengo oportunidad de poder implementar distintas estrategias evaluativas que deben ser re evaluadas permanentemente según los contenidos”.

-“Mayor disposición para el trabajo en equipo, mayor nivel de compromiso en las actividades planteadas. Las estrategias son: el debate, elaboración de portafolio, análisis de materiales teóricos, etc.”

-“Hubo un creciente éxito, en cuanto a las prácticas evaluativas diversificadas con lo que se relaciona con formatos de taller, seminarios y ateneo. Las mismas han servido para modernizar algunos aspectos de la planificación de los estudiantes durante las prácticas y/o residencias”.

-“Heterogeneidad y capitales culturales muy diferentes”.

-“Trabajos en equipo. Seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno. Planteamiento de indicadores evaluativos. Evaluación no solo de información, sino de habilidades, actitudes, contenidos, capacidades, etc.”

-“Mayor disposición al trabajo en equipo. Desarrollo de competencias creativas en la resolución de las propuestas”.

-“Los cambios percibidos en el aula refieren al despliegue de nuevas estrategias por parte de los estudiantes para resolver situaciones problemáticas planteadas”.

-“Estrategias. Recorridos lectores, debates, ensayos, portafolio”.

-“Que los estudiantes no se sientan presionados frente a la situación evaluativa. La consideran una situación a resolver. Presentar la evaluación como casos de aplicación y comprensión de situaciones escolares”.

- “Cada grupo es diferente, no depende tanto de los cambios curriculares, sino de otros factores más generales, suele implementar diversas modalidades: opiniones generales, análisis de casos, análisis de películas”.

- “Las intervenciones educativas más eficaces que permitieron flexibilizar los espacios, tiempos y agrupamientos con una mirada personalizada, en diversos tiempos de aprendizaje.

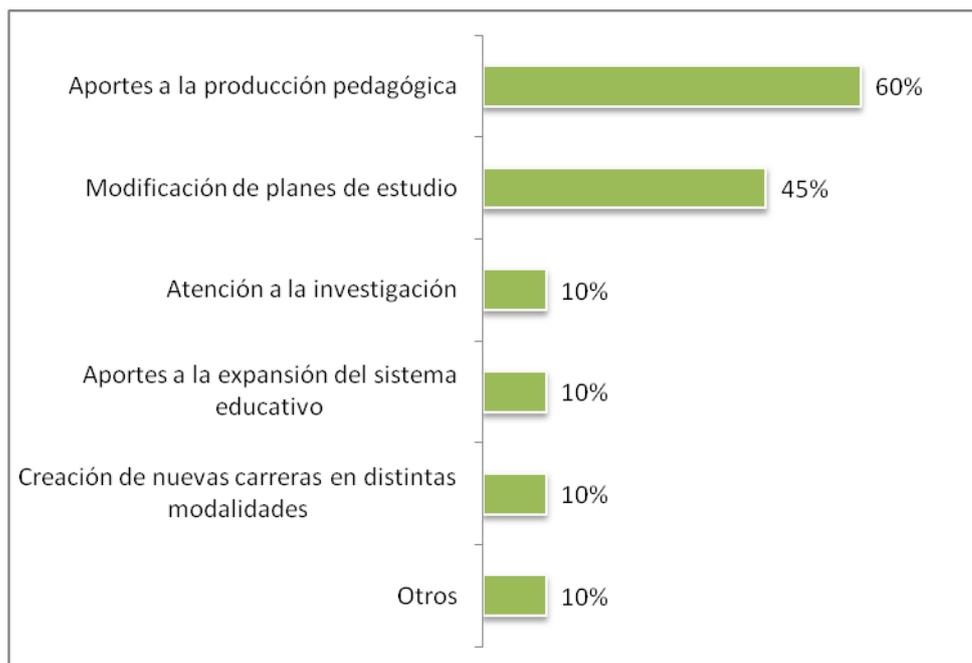
-En el grupo aula no noto cambios”.

- “Tengo 23 años de antigüedad en la docencia y sólo podría decir que los estudiantes en un número bastante importante, cada vez poseen menor cantidad de conocimientos y fundamentalmente escasa variedad”.

- “Esto prevalece pero es lo que tenemos y por lo tanto a lo largo de estos años he generado y he probado diferentes estrategias evaluativas, tales como: 1) consignas “muy claras” y trabajadas de antemano con características similares, en situaciones de práctica, 2) comprensión de lectura de párrafos complejos, 3) relatos orales de determinados conceptos, utilizando términos técnicos y coloquiales, entre otras”.

Pregunta 6: ¿De qué manera cree usted que la NCE impacta en los Institutos de Formación Docente?

El 60% de los encuestados, mencionan que los cambios en las estrategias evaluativas han impactado directamente en aportes a la *producción pedagógica*, en segundo lugar, indican (en un 45%), *la modificación de los planes de estudio* (Figura 9). Además hay respuestas referidas a la *atención a la investigación*, a la *creación de nuevas carreras en distintas modalidades*, como así también, el aumento de insumos para la investigación educativa en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



**Fig. 9. Opinión sobre los impactos en los cambios en los Institutos de Formación Docente**

Pregunta 7: ¿Qué papel le asigna en su práctica evaluativa a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación?

La totalidad de los encuestados (100%), mencionan que las prácticas evaluativas *permiten realizar la reconstrucción y mejora de los procesos de aprendizaje*. En segundo lugar y con un 65%, indican que son *estrategias para corresponsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje* (Figura 10).

Se trata de una *fundamentación de las decisiones con respecto a los estudiantes*, (responden un 35% de los encuestados) y que las evaluaciones favorecen a la *organización escolar* en un 25%. Además un 15% considera que las evaluaciones *son cada vez más objetivas*. Una docente menciona la legitimación de la calificación como otra consecuencia de la práctica evaluativa.



**Fig. 10. Opinión sobre papel que asigna a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación en la práctica evaluativa (n=20)**

Los autores más mencionados por los docentes como referencias para llevar a cabo la práctica evaluativa fueron: Edith Litwin, Alicia Camilloni, Gvirtz Silvina y Mariano Palamidessi y Philippe Perrenoud, como se observa en la tabla siguiente. En total, se mencionaron una treintena de autores, de nacionalidad extranjera y también, nacionales.

Pregunta 8: Autores de referencia que lo orientan para planificar y llevar a cabo la práctica evaluativa:

Autores	Frecuencia
Litwin, Edith (Argentina)	xxxxx
Camilloni, Alicia (Argentina)	xxxx
Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (Argentina)	xxxx
Perrenoud, Philippe (Suiza)	xxx
Pérez Gómez, Ángel (España)	xx
Skliar, Carlos (Argentina)	xx
Anijovich, Rebeca (Argentina)	xx

Edelstein, Gloria (Argentina)	xx
Stenhouse, Lawrence (Inglaterra)	xx
González, Senen (Argentina)	xx
Feldman Daniel, (Argentina)	x
Monereo Carlos, (España)	x
Coll, César (España)	x
Valdéz, Daniel (España)	x
Carretero, Mario (España)	x
Bordas, María I. y Cabrera, Flor (España)	x
Documentos del Ministerio de Educación de Córdoba	x
Medina Rivilla, Antonio y Mata, Francisco S.(España)	x
Harf, Ruth (Argentina)	x
Garay, Lucia (Argentina)	x
Rockwell Richmond, Elsie (México)	x
Davini, María Cristina (Argentina)	x
Álvarez Méndez, Juan M (España)	x
Rodríguez, Azucena (México)	x
Godoy, Raúl (México)	x
Geertz, Clifford (EEUU)	x
Coria Adela, (Argentina)	x
Terigi,Flavia y Diker, Gabriela (Argentina)	x
Ángel Díaz Barriga, Ángel (México)	x
Santos Guerra,Miguel (España)	x
López Pastor, Víctor (España)	x

Pregunta 9. Diferencias de la evaluación tradicional y la NCE

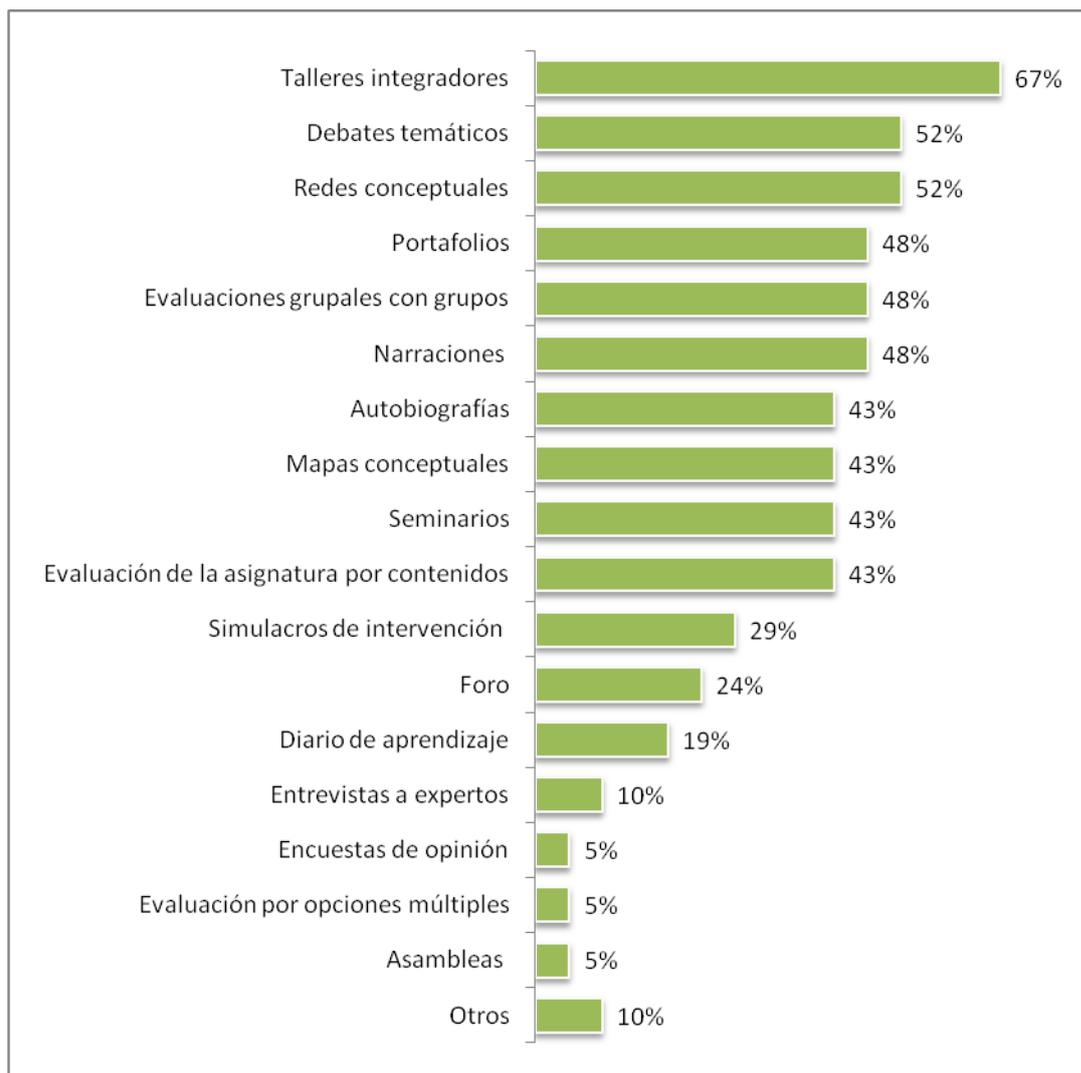
<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Nueva Cultura Evaluativa</b>
Inicial- Sumativa-Final	Procesal, significativa. Desafiante/ Formativa
Sancionadora	Integral, legitima saberes y competencias
Calificación /Evaluación de los alumnos/ Lo importante refiere a los resultados en términos de acreditar/ Mide resultados/ Enfocado en resultados	Evaluación no es calificación/ Enfocado en el proceso/ Considera un proceso más amplio/ Participativa/ Consensuada
Definitiva. Unidireccional/ Modalidad dominante: la heteroevaluación	Bidireccional/ Heteroevaluación/ Autoevaluación/ Coevaluación
Heteroevaluación objetiva	Intersubjetiva
Tareas descontextualizadas/ Individual/Solitaria	Tareas que no descontextualicen los conocimientos
Mera comprobación de sus dificultades y/o fracasos/Certificar/ Acreditar/ Calificar	El sentido debe ser el logro progresivo del niño/Diagnosticar/ Demostrar
Los alumnos no como participantes sino como objetivos	Debe fomentar una conciencia explicita de los objetivos que la orientan
Conocimientos puntuales/ Tarea puntual en un momento dado/ De productos	Los verdaderos aprendizajes deben ser significativos, innovadores /Continua
Medio de control/ Centradas en el control/ Juicio de medición y calificación	Forma de medir aprendizajes/ Centrada en la mejora/
Punto final del proceso/ Esta fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Punto de partida para modificar ciertos procesos/ Es parte de ambos procesos
Análisis de verdad externa	Análisis del error y dificultades
El docente controla, valora los resultados	El docente coordina, dirige, acompaña
Crea situaciones de tensión	Favorece al buen clima de trabajo
Mide aprendizajes/ Cuantitativa	Instancia de aprendizaje/ Cualitativa

Se evalúa al alumno/ Determinan quienes aprueban	Revisar las propuestas de enseñanza / Compartida con el estudiante
Aprendizaje de contenidos/Memorística	Construcción de conocimientos, conceptos
Reducción de trabajos estándares	Desarrollo de competencias creativas
Pruebas escritas/ Escritura definitiva/ Estandarizada/ Pruebas escritas/	Escritas y orales/ Múltiples formatos, uso de TIC's/ Variedad de instrumentos de evaluación
Trimestrales por área/ Diferencia del proceso de enseñanza y aprendizaje	En y durante el proceso/ Actividad sistemática y continua
Se evalúa información (hechos, sucesos)	Se evalúan contenidos, capacidades
Sin debates ni opiniones	Con debates y foros
No permite revisión para mejorar	Permite reconstrucción de proceso
Mirada puesta en la acreditación	Mirada puesta en el proceso
Se centra en el error como debilidad	Error como posibilitador de aprendizaje
No permite tomar decisiones	Permite tomar decisiones/ Proporciona información sobre procesos educativos para la toma de decisión
No permite la metacognición	Permite la metacognición
Prácticas más autoritarias/ Conductista/ Alumno pasivo/ Exclusiva del profesor	Prácticas más democráticas/ Aprendizaje autoregulado/ Alumno activo, reflexivo
Parámetros externos	Parámetros co-construidos

**Tabla 2. Diferencias entre la evaluación tradicional y la Nueva Cultura Evaluativa**

Pregunta 10: Marque aquellos formatos de evaluación que administró a sus alumnos en los últimos períodos lectivos.

Los formatos de evaluación más mencionados (Figura 11), con más del 50% fueron: *talleres integradores*, *debates temáticos* y *redes conceptuales*. Le siguen en orden de importancia los *portafolios*, las *evaluaciones con grupos heterogéneos* y las *narraciones*. Los menos elegidos fueron: las encuestas de opinión, evaluaciones con múltiples opciones y las asambleas (5%). Entre los “otros” formatos, se encuentran las *tutorías* y los *análisis de casos*.



**Fig. 11. Formatos de evaluación utilizados (n=20)**

Pregunta 11: Del listado de formatos de evaluación explicitados en el ítem anterior, elija los tres que más utiliza en su práctica áulica y destaque ventajas y limitaciones de cada uno.

Ver tabla N° 3:

Formatos	Ventajas	Limitaciones
Seminarios/Talleres	Espacios de reflexión/ Amplitud en términos de tiempo para la acreditación/ Permiten interactuar y construir conocimiento/ Retroalimentación / Producción colectiva de abordajes de situaciones problemáticas/ Construcción colectiva de conocimientos/ Intervención compartida entre pares y docente/ Producción que visibiliza y pone en acto el conocimiento / Resolución practica de problemáticas que atañen a un aspecto que integra varias prácticas/ Participación activa/ Recorte que se realiza en la disciplina/ Surge de un recorte parcial de un campo de conocimiento.	Dificultad para el cierre del taller, en términos de tiempo/ Se pueden perder las individualidades/ No permite profundizar conceptos en particular/ Lleva mucho más tiempo de realización y la corrección suele ser ardua/ Producción grupal/ Exige alta comprensión y aplicación de los conceptos específicos/ Requiere una organización y ejecución muy pautada y prolija/ Demanda mucho conocimiento de la disciplina/ Necesidad de mayor sistematicidad en el tiempo.
Taller integrador	Mayor integración de contenidos en las diferentes UC/ Articula varios espacios curriculares/ Trabajo con docentes y estudiantes	Dificultad para establecer reuniones con los docentes/ Falta de acuerdos sobre los temas a abordar
Mapas conceptuales/ Redes conceptuales	Relación entre diferentes contenidos/ Visión integradora/ Ayuda a la comprensión de la estructura conceptual de la	Pueden ser complejos y confundir /No es una estrategia habitualmente utilizada por los alumnos/

	<p>asignatura / Técnica de estudio.</p> <p>Facilita la integración de contenidos/Relación de los conocimientos anteriores y nuevos/ Integración de espacios curriculares.</p>	<p>Tiempo de elaboración al construirlo con el grupo, clase/ Algunos estudiantes desconocen la experiencia de confeccionar mapas conceptuales.</p>
Portafolios	<p>Integración de todo un proceso de producción acreditable/ Construcción de una memoria de trabajo/ Permite seguir el proceso en consonancia con lo que se observa en la práctica.</p>	<p>Asimilación de criterios para su construcción / Organización con los estudiantes/ Requiere del docente muchas horas de corrección.</p>
<b>Formatos</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Limitaciones</b>
Debates temáticos	<p>Construcción y diseño de la presentación por parte de los estudiantes/ Opiniones desde diversos puntos de vistas e intereses/ Permiten representar visiones diferentes de la temática.</p>	<p>Tiempo limitado que a veces no permite llegar al cierre del tema/ Pueden concluir si no son bien orientados en opiniones infundadas.</p>
Evaluación grupal con grupos heterogéneos	<p>Intercambios valiosos para la producción de trabajos mediados por la interacción.</p>	<p>La participación de equitativa de la totalidad de los integrantes del grupo.</p>
Evaluación por contenido	<p>Momento de institucionalización de algunos contenidos/ Permite identificar el estado de situación de los aprendizajes teóricos</p>	<p>Se dejan de lado las competencias/ Es una “foto” que no da cuenta de los procesos</p>
Análisis de caso	<p>Pone en juego la capacidad de utilizar conceptualizaciones/ Se ponen de manifiesto los conocimientos teóricos que permiten realizar el análisis.</p>	<p>A veces tiende a caer en lo descriptivo/ Instrumentos que guían el análisis y criterios que permitan lograr resultados objetivos.</p>
Diario de aprendizaje	<p>Observar y reflexionar el propio</p>	

	proceso de aprendizaje	
Evaluación a través de narraciones/ Narraciones	Se pone el acento en lo personal/ Permite integrar conceptos y reconstruir desde perspectiva personal/ Las autobiografías permiten conocer el recorrido de los alumnos.	No les agrada escribir/ Complejidad en la resolución por necesitar competencias de escritura/ En ocasiones se resulta muy objetiva y se dispersa
Autobiografías	Contextualizar la construcción de saberes en su biografía escolar	Algunos estudiantes no recuerdan ninguna situación de su paso por la escuela
Comunidades de aprendizaje	Intercambio de experiencias.	Aunar ritmos, maneras y aprendizajes/ Necesita más tiempo de trabajo.
Encuestas de auto evaluación	Compromiso personal con el propio proceso.	Planteos no objetivos atravesados por la subjetividad.

**Tabla 3. Ventajas y limitaciones de los formatos de evaluación**

Pregunta 12: ¿Las nuevas tecnologías de la comunicación e información contribuyen a la evaluación?

El 100% de los casos contestó afirmativamente, es decir que las nuevas tecnologías de la comunicación contribuyen a la evaluación. Las justificaciones de estas respuestas positivas fueron:

**a) Diversidad en la presentación de los trabajos**

-“Considera que la mejora se produce; entendiéndolo a las TIC's como herramienta para ser utilizada para mejorar los aprendizajes, no como producto final”.

-“Brinda nuevos modos de presentar sus saberes, aprendizajes, por medio de diversos programas”.

-“Se pueden enviar producciones vía mail. Se utilizan diversos portales educativos”.

-“Contribuyen en que pueden utilizarse documentos como los que permite el Google Drive para realizar trabajos evaluativos de carácter grupal”.

#### **b) Minimiza tiempos**

-“Permiten agilidad y versatilidad al manejo de la información”.

-“Desde luego que contribuyen, pero en una institución con 95 docentes y 1300 estudiantes nos implicaría un tiempo bastante importante que se aplique en la totalidad de las aulas y con todos los docentes, dependiendo de dos cuestiones fundamentales: equipamiento y capacitación”.

#### **c) Aumenta la creatividad de los alumnos**

-“Permiten que los estudiantes presenten sus saberes en distinto soportes que dan cuenta del desarrollo de su creatividad”.

-“En el desarrollo de las competencias creativas para la resolución de los trabajos planteados”.

-“Posibilitan otras maneras de acceso al conocimiento y nos obligan a volver a pensar sobre lo que implica aprender-enseñar”.

#### **Otros comentarios**

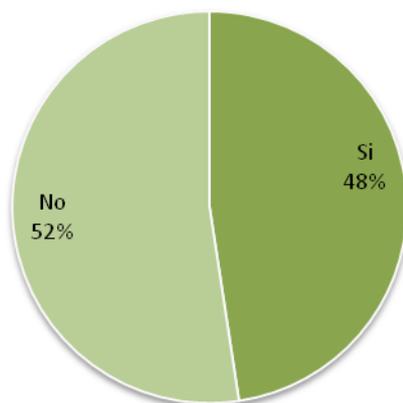
-“Si bien no las utilizo demasiado, creo que son potentes para poner en juego ciertos lenguajes”.

-“Supongo que sí (aunque no las utilizo) en el aspecto de socialización de información y producción, en el sentido de propiciar construcción colectiva de conocimientos”.

-“Va a depender de la disposición y acceso del conocimiento”.

Pregunta 13: ¿Ha experimentado el manejo de plataformas informáticas en sus prácticas docentes con fines evaluativos?

El 52% de las encuestadas no experimentan en su trabajo el uso de plataformas informáticas con fines evaluativos (Figura 12). El 48% restante dijo que “sí”.



**Fig. 12. Uso de plataforma educativa para la evaluación (n=20)**

Dentro de las respuestas sobre los resultados obtenidos por las que experimentaron el uso de plataformas informáticas para la evaluación, se enumeran a continuación:

- “Positivos, dependiendo de la cantidad de alumnos de cada cátedra”.
- “Se visualizan entregas dinámicas, los estudiantes se valen de mayores recursos visuales. Mayor fluidez en el proceso de elaboración de los trabajos”.
- “Se aprovecha el tiempo disponible en casa. Todos deben manejar el uso de TIC’s”.
- “Presentación de trabajos en el blog. Además: se promueve el uso de Plataforma Moodle”.
- “Muy buenos resultados, facilitador del aprendizaje, los alumnos se sienten seguros en su uso, desarrolla la creatividad”.
- “Permite corregir documentos y establecer diálogos con los estudiantes acerca de la corrección realizada”.
- “Los resultados fueron positivos por la comunicación con más personas en menor tiempo, rapidez y amplitud en la búsqueda de información, diversidad en las posibilidades de ejemplificación, graficación y difusión de la tarea”.

Pregunta 14: ¿Ha introducido el grupo de comunicación en Redes (por ejemplo, Facebook) para el intercambio de información entre docente y alumnos?

En un porcentaje menor que en la pregunta anterior (43%) se responde afirmativamente. La mayoría menciona a Facebook como herramienta principal. Las

respuestas mencionadas de estas actividades fueron: que produce una mayor información entre el grupo y con el docente, un mayor intercambio en términos de abordajes de una temática como tal, también su uso en referencia al intercambio de recursos digitales (cuadros, imágenes, película), y por último se valora la inmediatez con la que llega la información.

-“Los alumnos y docentes del IFD en el que trabajo, participamos del espacio creado para tal fin”.

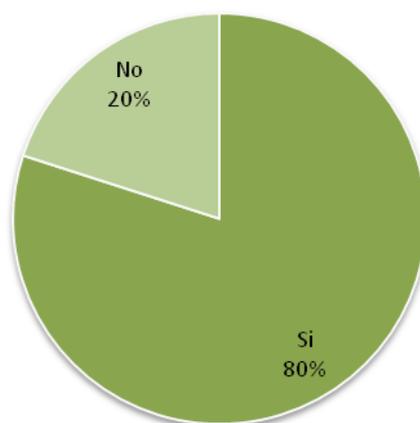
-“Envío de marco teórico a los alumnos como así también consignas, recordatorios, etc.”

-“Permanentemente comunicación con los estudiantes. PDF y otros archivos sin necesidad de la instancia presencial”.

-“Dar determinados acuerdos sobre el uso, da buenos resultados: mayor participación, facilidad para el intercambio de materiales, comunicación asincrónica directa con los estudiantes”.

- Una docente, respondió que no usa redes sociales: “No, y menos en Facebook”. Sin embargo considera que se está comenzando, en la mayoría de los casos, con el uso de las aulas virtuales institucionales.

Pregunta 15: ¿Cree Ud. que la introducción de nuevos formatos en la nueva cultura evaluativa cambia la relación docente-alumno?



**Fig. 13. La NCE cambia la relación docente-alumno (n=20)**

La mayoría de los encuestados (80%) cree que la nueva cultura evaluativa cambia la relación docente-alumno (Figura 13) y acotaron además:

*-“Ya no es únicamente el docente el que sustenta a la evaluación, sino que se incorporan nuevas miradas que se incluyen en valorar los procesos. Posicionan al estudiante como productor de su conocimiento, sacan al docente como el único dispensador del saber en clases homogéneas e informativas para flexibilizar estructuras caducas. Se posibilita en especial, en la formación de formadores, pensando en nuevas alternativas; fruto de la reflexión colectiva”.*

*-“Permite un enfoque de enseñanza para el desarrollo de capacidades, que radica en considerar el error o las debilidades que se hayan detectado como punto de partida para la corrección y mejora en entender la evaluación en una perspectiva holística”.*

*-“Evita que el docente se posicione como autoridad indiscutible en el aula”.*

*-“La relación docente-alumno no se modifica necesariamente con el cambio de formatos”.*

*-“Se entiende a la evaluación como instancia de aprendizaje, cambio de actitud y responsabiliza a ambos, creando distintas alternativas en las cuales los estudiantes van desarrollando su recorrido”.*

*-“Genera un vínculo diferente en función de los roles de cada uno”.*

*-“La hace más transversal y coloca tanto al docente como al estudiante en situación de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.*

*-“Permite ubicar a la evaluación como parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza, acerca posiciones”.*

*-“Pone al docente en diferentes posiciones que posibilitan la articulación de otros conocimientos, propuestos por otros”.*

*-“Se posibilita en especial, en la formación de formadores, pensar en nuevas alternativas, fruto de la reflexión colectiva”.*

Pregunta 16: ¿Qué ventajas y desventajas ofrece la Nueva Cultura Evaluativa en la formación de los futuros docentes?

Ver: Tabla N.º 4

<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Método de evaluación puesto en el proceso	Tiempos destinados a la evaluación
Redefinición de “evaluación” y de “evaluar”	No se le da la importancia que tienen este proceso
Responsabilidad en el estudio	Desconocimiento
Conocer otros formatos evaluativos	Desconocimiento del tema de NCE
Mayor participación y comprensión del proceso de evaluación. Más confianza en sus posibilidades.	Factor tiempo (muchas veces obtura los procesos de elaboración de productos o presentación de saberes)
Diseño a los criterios de evaluación que se asemejan más a las situaciones de aprendizaje	El tiempo en el desarrollo evolutivo no se ... con los procesos que suelen desarrollar los estudiantes para aprender
Posibilidad de mirar al alumno en todas sus posibilidades y diversidad/Estilos de aprendizaje	No pone en perspectiva al estudiante respecto de los procesos de otros estudiantes.
Permiten identificar las debilidades y fortalezas/Documenta el avance del estudiante	No identifica el error.
No se evalúa resultados.	Formatos evaluativos de proceso
Análisis del error y dificultad.	Escalas de calificación
Enriquecimiento del aprendizaje.	Proceso más lento.
Liderazgo del estudiante en su propio proceso.	Falta de formación del profesorado en la teoría y la práctica de los componentes esenciales.
Construcción significativa de nuevos aprendizajes.	Destinar recursos.
Valoración del propio proceso.	Asegurar capacitación.
Visión de la evaluación como proceso para la toma de decisiones.	Sostener la preparación para la evaluación.
Integración de nuevas perspectivas y formatos, nuevas tecnologías.	Riesgo de asimilar l NCE a los formatos que han perdido significancia.

Cambio en la conceptualización y en las prácticas de evaluación.	Subjetivismo
Aborda diversidad de perfiles de conocimientos y estilos de aprendizaje.	Desvalorización de la etapa de fijación.
Proporción del tiempo para el trabajo evaluativo (feedback).	Crisis de la autoridad.
Los dispositivos facilitan la toma de decisiones.	
Estrategias de colaboración para resolver distintas problemáticas	
Observar y retroalimentación de otros colegas.	
Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.	
Docente coordina, dirige, acompaña	
Permite trabajar el clima de trabajo facilitador.	
Forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	
Posibilita un recorrido diferente y diferenciado en los procesos de aprendizaje.	
Salir del individualismo, centrarse en lo que efectivamente se enseñó. Mirar los procesos de aprendizaje.	
Nuevos modos de aprender	
Reflexión permanente de sus conocimientos.	
Recorridos diferentes para el desarrollo de competencias.	
Desarrollo de nuevas exigencias.	
Afianza procesos de autonomía en roles	

constructivos	
Mayor reflexión sobre los aprendizajes.	
Distribución del poder.	

**Tabla 4. Ventajas y desventajas de la Nueva Cultura Evaluativa en la formación docente**

Pregunta 17: Usted sale al patio y escucha a los alumnos que dicen lo siguiente:

- *“Me paseó por todo el programa”*
- *“Le estudié todo... todo; y no me aprueba, no sé lo que quiere”*
- *“Me tomó cosas que no vimos en el año, y además no le entendí las consignas”*
- *“Antes de entrar sabía todo, pero entré, la miré y me paralicé”*
- *“Lo que pasó es que me tomaba el otro profe, cosas que él dio y el mío no”.*
- *“Después me pidió que me autoevaluara, y no sabía que decir... ¿Qué es eso?”.*

¿Cuál es su parecer sobre lo escuchado?

Las respuestas mencionadas por los docentes fueron agrupadas en los siguientes ítems:

**a) Idea distorsionada de evaluación**

- *“Todavía se entiende a la evaluación como medio de control y castigo, y como algo que “no” le compete al estudiante”.*
- *“Se evidencia que el acento del evaluador está en el poder de “evaluar” más que en el poder de “enseñar”; poner una nota más que en el construir conocimiento”*
- *“Que aún se evalúa como práctica sumativa de conocimientos, se desconoce la NCE”.*
- *“Que es algo real, que he escuchado a menudo, propio de una cultura evaluativa tradicional”.*
- *“Las expresiones reflejan la falta de coherencia entre lo que el estudiante “supone” y cómo vivió la instancia final evaluativa”.*

### **b) Desconocimiento de la finalidad de la evaluación**

- *“Puede ser la realidad que experimentan los estudiantes en su proceso de formación”.*
- *“No hay claridad en la finalidad de la evaluación, y no es percibida como una instancia más del proceso de aprendizaje”.*
- *“Que no hay apropiación del verdadero saber que debe ser desarrollado en la instancia de evaluación”.*
- *“Son expresiones comunes a las situaciones de evaluación. En algunos casos deberían desaparecer, en otras tendrían que modificarse y por último, el estudiante siempre debe aprender cómo fue evaluado”.*

### **c) Equivocados métodos de estudio**

- *“Que no siempre los alumnos eligen la mejor y más adecuada técnica de estudio. Sólo lo hacen partiendo de la memorística sin establecer relaciones y que también muchas veces el docente no revisa sus prácticas educativas con el fin de promover cambios”.*

Respecto de esta opinión recuperamos el pensamiento de Edith Litwin (2016, p. 166) cuando expresa:

A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes contruidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia, por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensibles... En definitiva, son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos.

#### **d) Falla de los profesores**

*-“Las prácticas evaluativas más instaladas y reproducidas por los profesores aíslan la evaluación del proceso educativo, la sacralizan, ponen una distancia artificial con el estudiante”.*

*-“La evaluación está por fuera de los procesos del alumno. Le compete al profesor. Tiene relación con lo que el profesor “quiere” y no con la construcción de saberes”.*

*-“Que es posible que la enseñanza no haya estado orientada a desarrollar capacidades fundamentales en los alumnos, solamente a la repetición de conceptos sin apropiación. Faltó a mi parecer reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”.*

*-“Que todavía hay mucha distancia entre lo que nos proponemos y la realidad, que en el momento clave, las viejas prácticas por comodidad y seguridad se apropian del acto educativo, y en los estudiantes la superficialidad y fragmentación actual todavía impactan en gran medida”.*

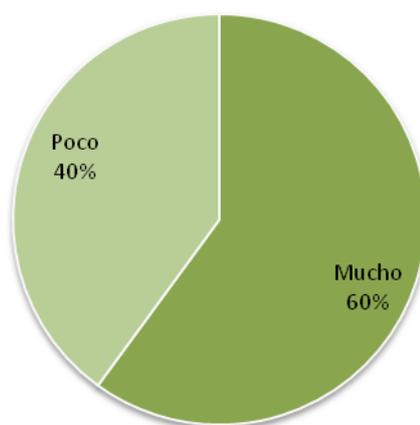
#### **Otras**

*-“Que más allá del conocimiento sobre nuevas culturas evaluativas, nuestras prácticas no están empapadas de ella, no hay impacto ni verdadero cambio”.*

*-“Que la evaluación no ha cambiado demasiado en la medida que, el alumno lo ve como algo externo, y de lo que no es responsable”.*

Estas fallas, se podría decir, pueden ser fallas de origen. Así como sostenemos que las trayectorias escolares dejan huellas, los docentes de hoy no son extraños a ellas. Lo importante está en la autocrítica que nos permite tomar conciencia personal e institucional y revisar las prácticas, para no caer, como dice Bourdieu (1981) en *La Reproducción*. Salir de esta es saberse en un tiempo y espacio superador de prácticas que no lograron una escuela inclusiva y para todos, tal como lo invita a cristalizar la ley y la realidad actual.

Pregunta 18: ¿Cree Ud. que la implementación de los diseños curriculares y los nuevos aportes en torno a la evaluación expresan una preocupación genuina de las autoridades educativas para mejorar la calidad educativa?



**Fig. 14. Opinión sobre la preocupación de las autoridades para mejorar la calidad educativa (n=20)**

Del total de encuestados el 60% expresa que la implementación de los nuevos diseños curriculares y los nuevos aportes, preocupan “Mucho” a las autoridades educativas para mejorar la calidad educativa, y un 40% “Poco” (Figura 14).

Carlos Cullen (2016, p. 22) plantea la “necesidad de volver a pensar, resignificar, y, seguramente, volver a nombrar la cuestión del sujeto ético-político, que es el proceso y el resultado de la educación con mirada ética y ciudadana”. En función de lo cual se proponen aportes –en el ítem correspondiente– que, en definitiva, contribuirán a la formación de los niños, futuros ciudadanos de un estado moderno que, en esperanza, procuren bienestar de cada uno y del nosotros comunitario.

<p>Pregunta 19: ¿Qué entiende Ud. Por Nueva Cultura Evaluativa (NCE)?</p>
---

*-“Una evaluación deber ser pensada teniendo en cuenta rasgos éticos y modos de insertarse en los vínculos institucionales. Debe ser un ejercicio transparente y formar parte de un continuum, ser procesal e integrada, orientarse a la comprensión y al aprendizaje y no al examen. Centrarse en la forma en que el niño aprende”.*

*-“Un cambio de paradigmas teóricos con impacto referido a las prácticas evaluativas. Un intento de reconceptualizar la evaluación en términos formativos y constructivos”.*

*-“Entiendo que los procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados hacia la construcción de un conocimiento significativo y de calidad, requiere de instancias de evaluación. La evaluación debe permitir revisar, repensar y reformular”.*

*-“Refiere a los nuevos modos de evaluar en términos de la producción de sentidos que implica la evaluación”.*

*-“Una nueva forma de pensar y considerar a la evaluación en el marco de un contexto de cambios permanentes, abriendo paso al dialogo entre los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.*

*-“Aún falta un trabajo de profundización en los nuevos recorridos que se proponen”.*

Al analizar opiniones como estas, y reflexionando sobre nuestra propia indagación, afirmamos la necesidad de exploración y puesta en práctica de intervenciones para responder a este nicho o área de vacancia de la investigación regional, en la provincia de Córdoba, República Argentina.

*-“Tiene que ser con las nuevas miradas respecto al aprendizaje del estudiante”.*

*-“La nueva cultura evaluativa rompe viejos paradigmas que contemplan solo evaluar resultados, sin tener en cuenta los procesos y al alumno mismo desde sus posibilidades”.*

*- Un docente propone que la evaluación y la enseñanza se articulen ya que permitiría recoger información útil sobre los contenidos que los alumnos van adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizan.*

*-“Considero que solo es una cuestión de formatos pero en realidad en algunos casos se sigue evaluando sin considerar los mismos”*

Como observadores sociales, y sin ánimo de juzgar, podemos advertir que en algunos docentes entrevistados no se advierte una apropiación del espíritu de fondo de la NCE, ya que se la piensa como una mera *cuestión de formatos*, cuando estamos hablando de una *cultura* cuya expresión tal vez sean los formatos. Pero no agota la propuesta la consideración aislada de ellos.

-*“La reflexión y revisión de las prácticas evaluativas tradicionales con el fin de generar mejores prácticas vinculadas más al aprendizaje genuino que al control”.*

-*“No sé muy bien, pero creo que hace referencia a entender la evaluación formando parte de los procesos colectivos de producción y reproducción de conocimiento”.*

-*“Considerar la evaluación no solo como resultado final sino el proceso en el que se está implicando el aprendizaje como los modos de enseñar, en una situación social e histórica determinada”.*

-*“Como un proceso más complejo que el que tradicionalmente se entendía, ya que confluyen en ella una gran variedad de aspectos provenientes de la escuela (contenidos, normas, criterios, etc.) administrativos y condiciones de trabajo en el aula, más las propuestas de los profesores, realidades de los alumnos”.*

-*“Es un nuevo modo de entender la evaluación, una nueva mentalidad que busca alcanzar la formación integral capaz de lograr que el alumno asuma una actitud activa frente a sus propios aprendizajes y el docente haga autoevaluación de sus propias prácticas”.*

-*“La NCE es la que rompiendo viejos paradigmas que contemplan evaluar únicamente resultados (obviando procesos). Esto hace que el docente adopte distintas estrategias como la auto-evaluación, la heteroevaluación, usando herramientas tecnológicas – digitales en el proceso”.*

-*“La Nueva Cultura Evaluativa representa e implica revisar los procesos aplicados, utilizados hasta la actualidad. Exige nuevos modos de organización institucional, con monitoreos permanentes, acompañamientos, asesoramiento y capacitación a los distintos actores institucionales. Posibilita a partir de los resultados que se obtienen, formular nuevos objetivos en cuanto a la misión y visión de la institución educativa, en la que se establezcan las metas a alcanzar, la toma de decisiones, la gestión institucional, etc. Eso significa por sobretodo valores compartidos entre los actores involucrados, desde el compromiso asumido como formador”.*

### 3.2 Etapa de respuesta a los objetivos planteados en la investigación

#### 3.2.1. Primer objetivo general

*Valorar el grado de implementación de los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba en lo referido a la evaluación de los aprendizajes.*

Con base en los datos de las entrevistas (pregunta 4a) se puede analizar que el 85% de los entrevistados contestaron de manera afirmativa, advirtiendo cambios en la evaluación de los aprendizajes a partir de los nuevos lineamientos curriculares. Solo el 15% restante se manifestó de manera negativa (ver figura 8).

A partir de la puesta en práctica de dicho instrumento legal, los docentes valoran “los cambios significativos que vienen dados a través de la resolución de distintos formatos”. Otra docente expresa “que los nuevos lineamientos curriculares al presentar nuevos formatos de evaluación implican un cambio muy importante, ya que exigen la evaluación de procesos permitiéndole al sujeto de aprendizaje modos y tiempos diferentes para la construcción y apropiación de conocimientos”. Al respecto, Álvarez Méndez (2014) afirma que un cambio elemental pero imprescindible para iniciar el camino de la innovación y de la renovación que lleve a otras formas de evaluar consiste en convertir la clase, el tiempo de clase, en *tiempo y lugar de aprendizaje*, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes.

Así, el autor recuerda que es importante aceptar el desafío que conlleva *la nueva cultura curricular*, lo cual enfrenta a la comunidad educativa a un cambio en el concepto de aprendizaje y, por ende, a un posicionamiento nuevo de principios y criterios que deben inspirar nuevas formas de evaluar y las novedosas funciones que ello implica. Se trata de reconocer inicialmente a qué se compromete cada uno y a qué lo comprometen las nuevas prácticas de evaluación. En definitiva, “el profesor debe estar dispuesto a aprender de la evaluación que ejerce *de y con* sus alumnos”. (p. 85-86).

Nos parece importante destacar lo expresado por los profesores consultados cuando dicen que este nuevo paradigma implica “asumir acuerdos institucionales sobre los instrumentos de evaluación de los aprendizajes”. Asimismo, otra opinión expresa que “se introduce una modalidad más cualitativa sobre todo en seminarios y talleres”. Aquí cabe introducir el constructo de *proceso de retroalimentación*, que implica compartir explícitamente, por parte del docente, los estándares esperados de sus alumnos, para así orientar sus desempeños y producciones (Anijovich y González, 2011). Este modelizar el diálogo de retroalimentación, implica hacer visible el pensamiento tendiente a superar el mero

adiestramiento de la memoria para dar paso a una verdadera educación de la mente (Perkins, 1995).

Quienes responden positivamente a esta pregunta remarcan que los “cambios significativos en la evaluación implican cambios de paradigmas respecto del aprendizaje situado”. Otro encuestado enriquece la idea de evaluación como “proceso continuo y permanente tendiente a monitorear todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje sin olvidar el contexto en que se realiza. Algunas voces, advierten que “va desapareciendo la relación entre evaluación y castigo”, “revalorizando la autoevaluación como juicio personal”.

En la pregunta 4b, al interrogar a los docentes sobre los aspectos más influyente de ésta destacan “la intervención del docente para el desarrollo de las capacidades de los niños en todo momento”, intentando “canalizar las preferencias de los alumnos hacia las intencionalidades formativas”, “evitando la segmentación y fragmentación de los aprendizajes”.

Al respecto, Flavia Terigi nos recuerda que para reforzar aún más la razón que justifica el cambio, la propuesta es pensar al profesor como un copartícipe interpelado e interpelante que establece relaciones entre las partes y de las partes con el conocimiento. Esto es claramente superador del paradigma positivista que no puede trascender el dato empírico, privando de esta forma a la evaluación de toda la riqueza que conlleva el acceso a los valores y la intencionalidad que caracterizan las relaciones educativas en particular y las acciones humanas en general. El paradigma positivista entraña el riesgo de colocar a la escuela bajo el imperio excluyente de los sectores con capacidad organizada para influir en la definición de lo que debe contar como conocimiento escolar (Terigi, 1996). La acreditación de saberes no será entonces un número frío y despojado de otras consideraciones sino, en todo caso, el resultado de un debate, diálogo, discusión, consenso, deliberación, confiabilidad. Todo esto, enmarcado en una ética de la responsabilidad que requieren las relaciones entre personas dignas y cabales. En definitiva, buscamos el “mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez” (Habermas, 1987, p. 36).

La validación final deberá superar al individuo y acceder a la persona. La persona es la que es evaluada y que encuentra apoyo en criterios, compartidos con el profesor. Estos criterios implican que quien es evaluado utiliza y aplica los conocimientos de modo

argumentado, creativo, compartido, para resolver cuestiones que se plantean en el aprendizaje y en definitiva, en la vida misma.

La Nueva Cultura Evaluativa postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan *construir* sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Esto se refleja en frases de nuestros entrevistados tales como “redefinición del rol docente y el del alumno, entendiendo la importancia de conocimientos significativos”. Según Ausubel (2002) solo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

El ser humano, tanto en lo cognitivo como en lo social y afectivo, no es producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una reconstrucción propia que se va reproduciendo constantemente como resultado de la interacción entre estos dos factores. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una reconstrucción del individuo. Se considera al alumno poseedor de conocimientos sobre los cuales tendrá que construir nuevos saberes.

No se pone la base genética y hereditaria en una posición superior por encima de los saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje.

Como conclusión, se puede sostener que este posicionamiento supone reformar algunas estructuras anquilosadas del sistema educativo y, sobre todo, proponer nuevas estrategias en la formación básica de los profesores y de los futuros docentes.

### **3.2.2 Segundo objetivo general**

*Conocer qué cambios se han generado en las prácticas educativas en torno a la evaluación de los aprendizajes a partir de la implementación de los nuevos lineamientos curriculares provinciales.*

Para responder a este objetivo, se ha consultado a los docentes seleccionados: en primer término, en torno a los cambios en la composición de su grupo aula. Las respuestas

fueron las siguientes: “*ingreso de alumnos a la carrera docente con escaso capital cultural, dificultades de lectocomprensión y hábitos de estudios*”.

En este sentido, podemos considerar el gran desafío que se le plantea a la Didáctica en orden a concretar la implementación de estos Nuevos Lineamientos Curriculares.

Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presentan en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos, sería una tarea superflua y sin sentido (Camilloni, 2015, p. 21)

Por otra parte, hay un consenso en que las políticas públicas en torno a la Nueva Cultura Evaluativa, *mejoran la calidad de la educación*, en la centralidad del aula, de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y del rol de los docentes. Al respecto, respondiendo a nuestra pregunta 6, el 60% de los entrevistados mencionaron que los cambios en las estrategias evaluativas han impactado directamente en aportes a la producción pedagógica; en segundo lugar (45%) mencionaron la modificación de los planes de estudios (ver Figura 9).

Además hubo un 10% de respuestas referidas a la investigación y en igual porcentaje se manifestaron quienes consideran como positivos aportes a la expansión del sistema educativo y a la creación de nuevas carreras en distintas modalidades.

Junto con Álvarez Méndez se puede sostener que “del pensamiento crítico, creativo y divergente, de la autonomía intelectual que tanto se proclama, del aprender a aprender tan valorado, nada se dice cuando se trata de evaluarlos de otro modo, coherente en las ideas en las que se inspira. Solo se habla de recursos que obedecen a dispositivos de medición que controlan el pensamiento único” (2014, p. 43). En relación a lo expresado, Camilloni (2015, p. 22) señala que:

La didáctica... es una disciplina que *se construye* sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como *práctica social*, y que procura resolverlos mediante el diseño y *evaluación* de proyectos de

enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza (las cursivas son nuestras).

En la intención concreta de remarcar los cambios producidos en el modo de evaluar de los profesores de ISFD, recurrimos a la pregunta 3a, que indaga sobre características particulares que tenían las prácticas evaluativas en la formación inicial de los propios docentes. Obtuvimos como recurrencia que *“siempre era final y sumativa. Preponderantemente utilizando formatos escritos, acumulativa, sancionatoria”*. Se remarca que eran estandarizadas, generalizadas, *“relacionadas con la acreditación”*.

Podemos concluir que esas primeras prácticas se basaban en resultados, con *“cortes evaluativos que medían de manera numérica el conocimiento del alumno”*. De manera recurrente aparece esta apreciación manifestada por varios entrevistados. Estas afirmaciones actuaron como disparador para la apertura de un debate. Se trató de escuchar todas las voces de los diversos actores educativos de la provincia de Córdoba, para plasmar en resultados concretos lo que aparecía como una prescripción desiderativa. De los resultados de esa consulta amplia y fecunda se dará cuenta en el capítulo 4 de este trabajo.<sup>20</sup>

### **3.3. Objetivos específicos**

#### **3.3.1. Primer objetivo específico**

*Indagar el posicionamiento teórico sobre la evaluación de los aprendizajes y el tipo de prácticas evaluativas que promueve el nuevo Diseño Curricular para los Profesorados de Enseñanza Primaria de la Provincia de Córdoba.*

Investigamos en primer término el perfil de los docentes entrevistados tratando de advertir si nos encontrábamos con colegas preparados para interpretar y aplicar el diseño curricular. Nos encontramos con profesores con alta formación de grado y posgrado (profesorados, licenciaturas, diplomaturas y especialidades, sobre todo en el área de Ciencias Humanas y Educación). El 75% de los casos manifestaron ser docentes y el 25% restantes, detentan además, cargos directivos (ver Figura 1). La antigüedad media en la docencia fue de 21,3 años (en un rango entre 8 y 35), y de 10 años en el cargo actual (entre 2 y 20). Señalamos entonces, que se trata de profesionales experimentados con vasta trayectoria; en su mayoría de

---

<sup>20</sup> Nos referimos a reuniones convocadas por la DGIPE (Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza) en la que participaron: Directores de IFD y Directores de Niveles Inicial y Primario de toda la Provincia De Córdoba entre los meses de abril y mayo de 2015.

sexo femenino con un 90% de prevalencia (Figura 2). La edad media de 46,6 años, encontrándose los valores entre 43 y 55, con prevalencia entre 41 a 50 años (Figura 3).

La Figura 4 nos muestra que el 60% tienen títulos de profesores para enseñanza primaria y nivel inicial, le siguen en importancia (55%) los profesores en Ciencias de la Educación y, en un 35% los licenciados en Ciencias de la Educación. Es interesante destacar que el 25% del grupo concluyó ó está cursando algún posgrado (ver Figura 4).

Esto nos permitiría concluir provisionalmente en que el grupo entrevistado, tiene por un lado, capacidad para aplicar la Nueva Cultura Evaluativa en sus prácticas, y por otro, la veteranía suficiente para comparar la evaluación tradicional con la propuesta de transformación que supone la implementación del Nuevo diseño Curricular. Se plantea como finalidad una formación integral que promueva en los estudiantes la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores, como ciudadanos comprometidos con la educación y ampliar sus experiencias educativas al generar formas más abiertas y autónomas de relación con el saber.

En este diseño, como marca distintiva, se propone un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes y, a su vez, reconozca las experiencias formativas que ya poseen los estudiantes en sus recorridos y opciones personales. Esto requiere promover espacios de articulación e integración permanente entre los docentes del profesorado para fortalecer una cultura de trabajo en equipo y una actitud de apertura a la recepción de nuevas experiencias formativas.

Rescatamos al respecto la opinión de uno de los profesores cuando dice: *“la evaluación tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se resume la información lo más sistemática posible y se realizan juicios basados en criterios. En las actividades educativas son varias las decisiones que se pueden tomar”*. Otra opinión dice que la evaluación *“expone en valor el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante en relación con el contexto”* y además, *“es un proceso que acompaña las prácticas educativas”* (ver respuestas a pregunta 3b).

Concordando con lo expresado por los entrevistados se espera que las instituciones formadoras participen del proceso de desarrollo curricular como aquella instancia que concretiza la transformación en una revisión permanente de las prácticas de formación. Promover a la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el

vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. Para ello, el Diseño Curricular puntualiza: comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales, adquiriendo herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las diversas áreas curriculares, atendiendo a las singularidades del nivel y a la diversidad de contextos. Además, postula el aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia, asumiendo la práctica docente como un trabajo en equipo, que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.

Así, se propone una formación de docentes que abra espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y del enseñar, en la que los docentes formadores sostengan una actitud atenta a su propia coherencia entre el decir y el hacer.

En el Diseño Curricular coexisten una variedad de formatos que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas (espacios, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo). Esta variabilidad y flexibilidad de formatos admite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación diferenciales.

La perspectiva de reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y *enseñar a comprender* en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

En el año 2014 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, publicó el Documento de apoyo curricular, denominado “Los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión”, en donde se puntualizan los rasgos que convierten en situaciones de aprendizaje las construcciones evaluables en aulas reales. En la propuesta de este documento se expresa que “la construcción de sentido no se reduce a la asociación de una pregunta con su respuesta correcta”; resolución que, por otro lado, ya estaba prevista por el profesor, sino que “constituye un proceso bastante más complejo; porque un verdadero

aprendizaje corresponde a un cambio en la red de significaciones” que ha ido construyendo o perfilando el estudiante (p. 17).

Avalando lo expresado teóricamente, recuperamos frases de nuestros entrevistados que permiten suponer una adecuada transposición didáctica a lo manifestado en el Diseño Curricular (ver respuestas a pregunta 3c). Por ejemplo, “*la evaluación no es una finalidad, es una estrategia que permite leer el proceso de aprendizaje e identificar necesidades*”. Además, resumiendo diversas opiniones vemos que se habla de recuperar los saberes que los estudiantes han construido atendiendo al proceso de aprendizaje de cada uno de ellos y a los resultados, siempre respetando tiempos y diversidad de capacidades. Otro aporte nos dice “*que los estudiantes puedan dar cuenta de sus saberes ampliando sus competencias comunicativas*”. Además, expresan la necesidad de ajustar “*las estrategias didácticas en los distintos contenidos*”.

El campo de la práctica, en este encuadre, requiere una construcción *multidisciplinaria* a partir de la *integración* de aportes de los campos de la formación general y de la formación específica en procura de una permanente articulación teórico-empírica. Los ejes propuestos para cada año del trayecto retoman las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos, desmarcándose del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas.

Se opta por el formato de seminario como propuesta didáctica para los cuatro años. En este marco, se integran los talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo que constituyen ámbitos propicios para la profundización temática, la búsqueda en diversidad de fuentes, el análisis de textos, la argumentación y contraargumentación. Estos son ámbitos para pensar y pensarse dando lugar a la palabra y a la escritura en las prácticas cotidianas.

Precisamente, en la pregunta 10 hemos pedido a los profesores seleccionados que marquen los formatos de evaluación que efectivamente administraron a sus alumnos en los últimos períodos lectivos. Los más reiterados (Figura 11) con más del 50% fueron: Talleres integradores, debates temáticos y redes conceptuales, le siguen en orden de importancia los portafolios, evaluaciones con grupos heterogéneos y las narraciones. Los menos elegidos fueron; las encuestas de opinión, evaluaciones con múltiples opciones y las asambleas (5%).

Entre otros formatos están las tutorías y los análisis de casos. Un análisis de lo mostrado en la Figura 11, nos permite postular que en la práctica de nuestros docentes

entrevistados se intenta una evaluación que atienda a varios aspectos, y no sólo lo meramente cuantitativo. El Diseño dice al respecto:<sup>21</sup>

Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los niños y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello es necesario que los procesos de evaluación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas. Que al momento de decidir qué evaluar ha de tenerse en cuenta que los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los niños adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores (pp. 19-20).

### ***Prácticas docentes I***

En la primera etapa del Diseño Curricular, se propone la reconstrucción y reflexión de la biografía escolar, a través de narrativas y documentación pedagógica, que permitirá a los futuros docentes el reconocimiento de sentidos y de saberes que inciden en la construcción de la identidad profesional.

---

<sup>21</sup> Las sugerencias han sido tomadas de Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. *Desarrollo de capacidades fundamentales: Aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Al respecto en respuesta a la pregunta 5, los entrevistados apuntan en referencia al ingreso de alumnos a la carrera docente que advierten en ellos escaso capital cultural, dificultades de lectocomprensión y carencia de hábitos de estudio, lo que les llevó a proponer estrategias que incluyen: informes escritos, lecciones orales; redescubriendo siempre posibilidades de aprendizaje a partir del error.

En la segunda etapa se realiza una aproximación a contextos sociales y culturales, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo, en diferentes espacios sociales más allá de la escuela. En esta instancia se provee a los estudiantes de metodologías y herramientas para el análisis del contexto y para la realización de microexperiencias en organizaciones de la comunidad. En la experiencia de los entrevistados se estimuló el trabajo en equipo desarrollando competencias creativas en resolución de propuestas y situaciones problemáticas planteadas. Como cada grupo es diferente, los profesores de prácticas afirman que los cambios no son solo curriculares, sino que abarcan otros factores más generales que como prescribe el Diseño apuntan a hechos “más allá de la escuela”.

Así “las intervenciones educativas más eficaces son las que permitieron flexibilizar los espacios y agrupamientos con una mirada personalizada en diversos tiempos de aprendizaje”.

Es relevante que los alumnos se apropien de las herramientas teórico-metodológicas para reconocer la lógica de funcionamiento particular que prima en estos contextos. En tal sentido, se propone la deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas que posibiliten el análisis de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes, los contextos en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales.

En respuesta a la pregunta 7, los docentes en una frecuencia del 65% advierten que los nuevos dispositivos evaluatorios, de hecho, “son estrategias para corresponsabilizar a los estudiantes en su propio aprendizaje” (ver figura 10).

En cuanto a aportar herramientas para facilitar la comprensión de contenidos y contextos, en la pregunta 12 interrogamos si las nuevas tecnologías de la comunicación e información contribuyen en los procesos evaluatorios, a lo cual el 100% contestó afirmativamente. Las justificaciones fueron: la diversidad en la presentación de los trabajos, la posibilidad a través de Google Drive para realizar trabajos evaluativos grupales.

También se señaló la economía de tiempo que permite agilidad y versatilidad en el manejo de la información, para desarrollar la creatividad y a la vez posibilitar otras maneras de acceso al conocimiento.

En sentido contrario a lo expresado, llaman la atención algunos comentarios como: “si bien no las utilizo demasiado creo que son potentes para poner en juego ciertos lenguajes”. Es más desconcertante aún la opinión que afirma: “supongo que sí (*aunque no las utilizo*), en el aspecto de socialización de información y producción, en el sentido de propiciar construcción colectiva de conocimientos”. En casos como este podríamos interpretar que hay por parte del docente entrevistado un conocimiento del instrumento, a la vez que expresan la decisión de no utilizarlos.

Finalmente, en la pregunta 13 consultamos sobre el uso de plataforma informáticas con fines evaluativos. Aquí el 52% de los entrevistados contestó que no experimentaron ese uso, mientras que el 48% restante dijo que sí (Ver figura 12). Quienes utilizaron plataformas informáticas para la evaluación destacan que: “*se visualizan entregas dinámicas, los estudiantes se valen de mayores recursos visuales demostrando mayor fluidez en el proceso de elaboración de los trabajos. Resumiendo otros aportes, señalamos el aprovechamiento del tiempo disponible en la casa, que permite presentación de trabajos en blog, que se desarrolla la creatividad, permitiendo dialogar con los alumnos acerca de las correcciones realizadas*”.

### ***Didáctica general***

Se subraya a continuación una unidad temática dentro del diseño prescripto, entendiendo que, *per se*, explica los alcances y dimensiones de las expectativas respecto de la relación evaluación-didáctica. Se enumeran, entonces, los contenidos a enseñar: *La problemática de la evaluación. Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente. Prácticas docentes y proyectos institucionales. Relevamiento y análisis de proyectos institucionales y curriculares. Prácticas colaborativas en proyectos institucionales. Microexperiencias áulicas.*

Alicia Camilloni propone:

al sujeto concreto como destinatario del texto didáctico se propone contribuir tanto a la construcción de un discurso didáctico adecuado por su consistencia con un proyecto para la educación con relevancia social que proponemos para una buena enseñanza, cuanto a la formación de profesores capaces de comprender este discurso y, recreándolo, llevarlo a la práctica de manera creativa y efectiva (2016, p. 15).

Cuando ponemos a consideración y opinión de nuestros entrevistados la percepción de los alumnos en relación a la pregunta 17, nos encontramos con que las respuestas mencionadas por los docentes fueron muy variadas, lo que nos permitió agruparlas en cuatro ítems: a) idea distorsionada de evaluación, b) desconocimiento de la idea de evaluación, c) equivocados métodos de estudios y d) fallas de los profesores. Remitimos al lector a una atenta lectura de las respuestas a dicha consigna, por lo cual podríamos concluir que varios colegas asumen autocriticamente el no haber logrado incorporar la evaluación como insumo para la construcción del discurso didáctico según lo expresado en el Diseño.

### ***Orientaciones para la enseñanza***

El análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas requiere de abordajes investigativos, de la utilización de herramientas conceptuales y metodológicas pertinentes a ellos.

Este seminario involucra un relevamiento que permite abordajes de la institución educativa desde una perspectiva multidimensional. Para ello, sería conveniente articular enfoques cuantitativos y cualitativos que integren procedimientos tales como observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, análisis de datos estadísticos, entre otros.

Respecto de los abordajes investigativos, en la pregunta 6 en la que planteamos de qué manera la NCE impacta en los ISFD, la atención a la investigación solo aparecía como positiva en un 10% de los casos, lo cual estaría indicando una carencia respecto de este importante aspecto. Esas investigaciones entendidas como incumbencias propias de los ISFD

permitirían fecundar los trabajos de campo a nivel institucional procurando atender a la identificación, caracterización y problematización de lo escolar en diversos contextos: urbanos, suburbanos y rurales; los surgidos de distintas modalidades: educación rural, educación permanente de jóvenes y adultos, educación hospitalaria y domiciliaria, educación en contextos de encierro, educación intercultural bilingüe; y de los ámbitos de la gestión pública estatal y privada.

### **3.3.2. Segundo objetivo específico**

*Conocer como conciben la evaluación de los aprendizajes los docentes de los ISFD de dichos institutos.*

Se puede inferir que los docentes consultados, en una mayoría considerable conocen las notas sustantivas de la NCE, presente en las prescripciones de los “lineamientos”. En efecto, en la pregunta N° 7 el 100% de los entrevistados mencionaron que las prácticas evaluativas que incluyen hetero-, auto- y coevaluación permiten realizar la reconstrucción y mejora de los procesos de aprendizajes. En segundo lugar, y con un 65% indicaron que son estrategias válidas para involucrar a los futuros docentes en su propio aprendizaje (ver Figura 10).

Por otro lado, la apropiación teórica puede deducirse de lo manifestado en torno al conocimiento de autores muy reconocidos en la materia (ver cuadro de frecuencia como respuesta a la pregunta 8). Sin embargo, advertimos una escisión entre teoría y práctica. Es relevante decir que la base teórica está, pero se advierte una distancia con respecto a la reflexión de la propia práctica docente como motivo de cambio de las concepciones evaluativas de los formadores.

### **3.3.3. Tercer objetivo específico**

*Identificar las funciones que otorgan a la evaluación de los aprendizajes.*

Esta identificación se intentó detectar a través de las relaciones que los docentes de los ISFD establecen entre evaluación, curriculum y planificación (ver págs. 45 y 51).

Ahora bien, hace falta una interpretación adecuada del curriculum más allá de una racionalidad instrumental o legal; es decir que debe entenderse como un constructo

sociocultural, que incluya la comprensión de contextos amplios en los que se desarrolla la actividad institucional. Es evidente que la comparación de las realidades de las cuatro instituciones investigadas muestra puntos de coincidencia, por ejemplo, la preocupación por la vulnerabilidad del colectivo alumno. Los profesores formadores de los ISFD deben, respecto de la evaluación y curriculum, responder a esta vulnerabilidad con instrumentos que se retroalimenten, y que sean objeto de experimentación constante, que inquieten y a la vez estimulen para generar nuevas intervenciones y/o abordajes de la práctica.

En la pregunta 3c en torno a la finalidad del evaluar manifiestan que *“el fin de la evaluación es incidir en la planificación de acciones posteriores para garantizar el logro de objetivos”*. En el mismo sentido otra opinión dice: *“que la finalidad al evaluar es recuperar saberes que los estudiantes han podido construir”*, *“atender al proceso de aprendizaje de cada alumno y a los resultados respetando tiempos y capacidades”*. Matizando estas afirmaciones una respuesta dice: *“la evaluación no es una finalidad sino una estrategia que permite leer el proceso de aprendizaje”*.

Con respecto a la importancia de la evaluación en la planificación se puede afirmar que uno de los elementos más significativos y, a la vez, más complejos, inherentes a la planificación es la *evaluación de los aprendizajes*, definida como un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La finalidad es reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo de capacidades, el desafío radica en considerar el error o las debilidades que se hayan detectado como punto de partida para la corrección y mejora, en entender la evaluación desde una perspectiva holística (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012-2015, Diseño Curricular de la Educación Primaria, p. 21)<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Consultado en:

[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)

### 3.3.4. Cuarto objetivo específico

*Detallar diferencias y coincidencias entre las prescripciones sobre evaluación propuestas en los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba, y lo que hacen los docentes para evaluar los aprendizajes de los alumnos de los ISFD.*

Resulta importante aclarar que en un recorte de investigación meditado y asumido, se decidió no ingresar al aula por muchas razones, aunque queda abierta la posibilidad futura de continuar esta investigación con el insumo contenido en la presente.

Luego de analizar todo el trabajo de campo se cree que, por un lado, hay un buen empoderamiento teórico de lo prescripto en la documentación oficial, y, por otro, que las derivaciones para la práctica áulica son un proceso transposicional que no necesariamente se verifica en la realidad. Se estima que la NCE es una decisión institucional y que, por lo tanto, implica debates y consensos sostenidos en el tiempo y al interior de ella. Todo esto hace suponer que la novedad de esta política pública necesita un tiempo prudencial de elaboración, como todo cambio de paradigma de época: un tiempo de apropiación, discusión y puesta en práctica, así como el seguimiento de ese proceso.

En la parte introductoria de este trabajo, hicimos referencia a que muchas veces hay un quiebre entre las decisiones de quienes están en el gobierno a cargo de la política educativa y lo que efectivamente sucede en las aulas. Al respecto, adherimos al pensamiento de Anijovich (2016, p. 106) cuando afirma que “un docente que trabaja desde un enfoque pedagógico cree en la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y así lo transmite, estableciendo coherencia entre las teorías aportadas y en uso”.

Capítulo 4

**PROPUESTAS SUPERADORAS**

En virtud de lo analizado, de las interpretaciones realizadas y de las nuevas preguntas que construimos a partir de este trabajo investigativo queremos aportar algunas ideas, sugerencias e intervenciones que ayuden a optimizar las propuestas investigadas del presente trabajo.

Dado que resulta importante la contribución de conocimientos y saberes a la sociedad, hemos querido recuperar el trabajo realizado en la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza,<sup>23</sup> con la convicción de que las políticas públicas se hacen realmente efectivas cuando *tienen impacto en el aula*. Como es sabido, la gestión educativa tiene distintos planos y escalas de ejecución y responsabilidad pública. En el trayecto del ministerio a la institución escuela hay estamentos de singular importancia, como las direcciones de nivel y, dentro de estas, los supervisores que junto al director y al docente en el aula son actores decisivos en la puesta en práctica de la política pública inclusiva, con igualdad de oportunidades, una escuela para todos. Por ello, consideramos pertinente rescatar la voz de los supervisores y directivos, junto al aporte personal en el cierre y conclusión del presente trabajo. La preocupación por la fragmentación del sistema llevó desde el Ministerio (a través de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza) a poner en tensión y en agenda el tema de esta investigación, dada la vacancia en la cuestión de la formación para evaluar en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Al respecto, se destaca que la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba convocó en el marco del Proyecto de la Dirección General 2015 a los directores de los niveles inicial, primario y superior (ISFD que dictan carreras de Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial) a participar del “Taller Internivel” iniciando un ciclo de trabajo compartido.

Dicha convocatoria se concretó en reuniones presididas por la Sra. Secretaria de Estado de Educación Prof. Delia Provinciali, el Director General Prof. Hugo Zanet, Inspectora General Prof. Gladys Aguirre, Subinspectora General de Nivel Inicial y Primario Prof. María Gracia Robert y Subinspectora General de Nivel Medio y Superior Prof. María Cecilia Ávila Paz y se contó con la presencia del equipo de supervisores de los niveles de referencia dependiente de la DGIPE.

---

<sup>23</sup> El texto completo de las conclusiones se puede consultar en el Anexo N.º 3.

Las seis reuniones realizadas abarcaron el conjunto de todas las instituciones de la provincia de Córdoba los días 28, 30 de abril y 5 de mayo en la capital; 7 de mayo en Río Cuarto, 12 de mayo en Villa María y 14 de mayo en San Francisco.

La *acción estratégica* llevada a cabo, se decidió en función de los siguientes aspectos planteados en reuniones de trabajo entre autoridades y equipo de supervisores de la DGIPE:

- Ubicar en el centro de la escena a la formación docente y a las prácticas pedagógicas como unidad de análisis y reflexión.
- Acercar y profundizar de modo cohesionado la mejora en las *prácticas educativas* entre los tres niveles de enseñanza.
- Generar tiempos y espacios de encuentro entre directivos de nivel inicial, nivel primario junto a directivos y profesores de nivel superior para hacer visibles sus prácticas pedagógicas en un horizonte de colaboración mutua fundamentado en el conocimiento de las mismas y el diálogo constructivo.
- Concebir al estudiante como sujeto de derecho que transita por los distintos niveles de enseñanza siendo la razón fundante misma de cada uno de sus esfuerzos educativos.

Los objetivos que se plantearon fueron:

1. Profundizar el encuentro y fortalecimiento del vínculo entre nivel inicial, nivel primario y nivel superior para que se incrementen y profundicen acciones concretas de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, atender a la implementación de dispositivos referidos a la NCE (Nueva Cultura Evaluativa).
2. Planificar mecanismos que acerquen a las instituciones y se conformen redes que promuevan la vinculación para el enriquecimiento mutuo.

Desde el comienzo del encuentro se remarcó la necesidad de pensar a los docentes como *educadores* desde el espacio que ocupan al interior del sistema educativo, a quienes les compete ser líderes de este proceso de cambio. Ser líder es direccionar, dar sentido y orientación. Un líder es quien planifica, gestiona, dirige, persuade y *evalúa*; es quien planifica estratégicamente con la conciencia de que lo imprevisto irrumpe sobre lo planificado y que hay que responder a la urgencia sin perder por ello la mirada estratégica que prevé futuro; es quien impulsa el trabajo colaborativo, quien gestiona los cambios, evalúa las acciones y redirecciona los procesos; es quien toma las decisiones con los otros, por los otros y para los

otros, porque es responsable de cada uno de los que componen su equipo de trabajo, responde por ellos y los sostiene en el ser y el hacer cotidiano.

A cada uno, desde su lugar, le corresponde asumir la responsabilidad de tomar la palabra para mejorar las propias prácticas pedagógicas y demostrar profesionalismo desde la consistencia teórica de las afirmaciones, desde la coherencia normativa de las acciones y desde el posicionamiento fundado de las decisiones. Estas decisiones y acciones están orientadas a propiciar cada vez más aprendizajes de calidad en los estudiantes, en un clima institucional que posibilite la atención a la diversidad, en equipos de trabajo colaborativos y propositivos intra e interniveles para que no se queden en el diagnóstico de situaciones, sino que se atrevan a transformar la realidad desde lo pequeño, desde microexperiencias que aporten respuestas al desafío que convoca a todos: la educación.

Luego, se debatió acerca de propuestas de mejoras que contemplan las diversas realidades de los diferentes niveles, como asimismo el diálogo entre ellos. La finalidad es terminar con la fragmentación y el funcionamiento endogámico de cada institución y promover la riqueza del aporte mutuo a las prácticas docentes y en particular a los procesos de enseñanza y de aprendizaje unidos a la evaluación, tema que nos ocupa.

## **CONCLUSIÓN**

Una lectura retrospectiva de lo producido en esta investigación permite concluir en que la reflexión teórica que fundamentan los documentos oficiales sobre el tema casi siempre fue por delante de las prácticas. Por otro lado, advertimos que la evaluación es *multidimensional*, un concepto complejo que adquiere mayor dificultad cuando se considera su transposición didáctica y su puesta en práctica en la realidad áulica cotidiana.

Lo que queda claro es que los postulados que enuncian las reformas no se concretizan por el solo hecho de promulgarlas; la evaluación es un elemento y a la vez un proceso indisolublemente unido a la práctica pedagógica.

Cualquier reforma no puede asimilarse de la noche a la mañana sino que precisa de un proceso de adecuación que incluye la sensibilización y formación del profesorado, la dotación de recursos e infraestructura apropiados, la asignación de medidas organizativas de carácter espacial, temporal, etc. que la apoyen. También, desde el punto de vista práctico, es aconsejable que esta reforma se vaya desarrollando paulatinamente para favorecer el *cambio de cultura de la institución*. De esta forma, los profesores no se sentirán tan agobiados y reacios ante una reforma inmediata sino que ésta se irá produciendo de manera escalonada, lo que facilitaría su adopción y puesta en práctica.

Desde las políticas públicas instaladas en la jurisdicción se está proponiendo un nuevo Diseño Curricular apoyado en un nuevo paradigma de la evaluación, que en pocas palabras podemos decir que propone el paso desde una concepción resultadista, sancionatoria y selectiva, a la centralidad del alumno que realiza su propio trayecto de apropiación del conocimiento, donde la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En función de lo cual es preciso señalar la necesidad de que la institución formadora de los futuros docentes, reflexione y se apropie de esta Nueva Cultura Evaluativa (NCE) en tanto que el docente, por sí mismo, no puede llevar en soledad la transformación que se desea desde la posición oficial.

Ello pone en tensión, por un lado, a la resistencia al cambio institucional y de cada uno de sus docentes,<sup>24</sup> por distintas razones –por ejemplo, la incertidumbre, que genera miedos, bloqueos, inseguridad–, y por otro, a los futuros docentes que deben responder a un escenario cada vez más complejo, donde es necesario tener en cuenta el capital cultural que cada alumno trae. En nuestra investigación (pregunta 5) al interrogar respecto a los cambios en la composición del grupo aula, los profesores responden que se da “ingreso de alumnos a la

---

<sup>24</sup>Reflejado, por ejemplo, en nuestra pregunta 12 respecto del uso de las TICs, en donde el 100% de los casos aceptaban que su uso contribuye a la evaluación, pero luego varios entrevistados expresan no utilizarlas (p. 83)

carrera docente con escaso capital cultural, dificultades de lectocomprensión y carencia de hábitos de estudio”. Esta realidad invita a implementar, desde el inicio del trayecto formativo, estrategias y dispositivos diversos con miras a crear las condiciones necesarias para la apropiación de nuevos saberes. El docente ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino que junto a sus alumnos es de algún modo también un aprendiz cotidiano. Así podemos inferirlo de la palabra de nuestros entrevistados: la mayoría de los encuestados (80%) cree que la nueva cultura evaluativa cambia la relación docente-alumno (Figura 13) quienes acotaron además:

Ya no es únicamente el docente el que sustenta a la evaluación, sino que se incorporan nuevas miradas que se incluyen para valorar los procesos. Estas posicionan *al estudiante como productor de su conocimiento*, sacan al docente como el único dispensador del saber en clases homogéneas e informativas para flexibilizar estructuras caducas. Esto es posible, en especial, en la formación de formadores: pensar en nuevas alternativas fruto de la reflexión colectiva.

Esto requiere promover espacios de articulación e integración permanente entre los docentes del profesorado para fortalecer una cultura de trabajo en equipo y una actitud de apertura a la recepción de nuevas experiencias formativas. En nuestras propuestas superadoras surgió clara la articulación entre niveles, así como la necesidad de trabajos en equipo. “Generar el *Proyecto de reflexión sobre las prácticas* conjuntamente con los ISFD. Revisión, análisis de prácticas con el directivo realizando registros etnográficos dentro del aula para su posterior análisis junto al docente de sala/grado y estudiante del profesorado revisando conjuntamente enfoques y acuerdos con el objetivo de resignificar la intencionalidad pedagógica en la planificación didáctica junto a los diferentes modos de intervención pertinentes, en particular advertir la implementación de formatos diversos propuestos por la Nueva Cultura Evaluativa” (Conclusiones surgidas de propuestas en varias mesas de trabajo, p. 120).

El panorama propio de esta jurisdicción pone a la comunidad educativa en situación de debate con respecto a temas álgidos como el fracaso escolar (que no solo es del alumno, sino también de la institución escuela). Este fracaso se puede observar en la repitencia, la sobreedad escolar y deserción, que están presentes en el sistema educativo como un desafío por resolver. No se trata de un descarte de cosas, se trata de personas dignas de poder

realizarse, conforme a sus capacidades, integrándose como miembros activos y en igualdad de condiciones y oportunidades.

Un tema no menor, es el acompañamiento formativo del educando atendiendo a criterios de calidad, para lo cual nuestros entrevistados relacionaron el *clima institucional* al expresar que posibilite “la atención a la diversidad en equipos de trabajo colaborativos y propositivos intra e interniveles, para que no se queden en el diagnóstico de situaciones, sino que se atrean a transformar la realidad desde lo pequeño, micro experiencias que aporten respuestas al desafío que convoca a todos: la educación”(Pág. 114); “ampliando sus experiencias educativas y generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber” (Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria, p. 9).

Como ya se dijo al principio, se viene realizando una inversión económica y de recursos humanos para lograr la transformación educativa. Sin embargo, es preciso profundizar la discusión en particular en los Institutos de Formación Docente, a los fines de que, por un lado, los futuros docentes puedan apropiarse de las herramientas que hagan posible el cambio propuesto, y por otro, que los docentes que están en actividad puedan volver a vincularse con estos institutos, para adecuar, actualizar y repensar sus prácticas pedagógicas y evaluativas. También es fundamental que los docentes en actividad puedan ampliar la apertura y fortalecer el acompañamiento a los futuros docentes en las prácticas, ya que llegan a la escuela cargados de expectativas, inseguridades, incertidumbres, pero con el deseo de aprender más para poder enseñar mejor. Y enseñar mejor implica evaluar de manera genuina para tomar decisiones fundadas.

Rebeca Anijovich (2016, p. 95) nos habla de *evaluación auténtica* cuando atiende a los siguientes requisitos:

- *Tiene un propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real que abordar, resolver o una meta para alcanzar.*

En el propósito expresado de valorar el grado de implementación de los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba en lo referido a la Evaluación de los Aprendizajes en los ISFD, e iluminados por la opinión de la experta, se puede afirmar que estamos ante

procesos abiertos e inconclusos que como quedó expresado deben resolverse con una participación colaborativa de todo el colectivo docente institucional.

- *La tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.*

Es de esperar que la incipiente Nueva Cultura Evaluativa en los Profesorados comience a dejar sus huellas en los futuros docentes haciendo realidad la ruptura con el viejo paradigma tradicional, y amaneciendo el nuevo modelo centrado en el alumno, con un conjunto de herramientas que permitan a las futuras generaciones estar preparados para enfrentar los complejos desafíos que los escenarios escolares les deparan.

- *La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas pocos estructurados, que pueden tener más de una solución en los que puede haber información redundante o carencia de ésta.*

En tanto hablamos de estructura recordamos a Jerome Bruner (1976), cuando nos habla de *andamiaje*. El autor establece que los andamiajes son medios gracias a los cuales un adulto o un especialista acude en ayuda de alguien que es menos especialista que él. Esto logra que el niño sea capaz de resolver un problema alcanzando un objetivo que, sin ayuda, hubiese quedado fuera de sus posibilidades. Se resalta la importancia de empoderar al adulto, futuro profesor de nivel primario, y destacar la significatividad de este apoyo en la tarea a realizar por el niño.

- *Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real para lo cual es necesario reconocer cuales son, buscar alternativas existentes ó crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.*

En nuestra investigación se advierte que los profesores entrevistados han introducido cambios en las prácticas evaluativas a partir de haber implementado los nuevos lineamientos curriculares provinciales (Cfr. Objetivo General N.º 2). Se comprueba que los formadores utilizan los nuevos formatos evaluativos sugeridos por el diseño aunque algunas respuestas denotan aún resistencia a los cambios, por diversas razones ya expuestas.

- *Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos ya que las situaciones que se proponen son complejas. Requieren variedad de conocimientos y procedimientos.*

Con Wiggins, G. (1998) se advierte que estos desempeños que se proponen contribuyen a desarrollar habilidades *metacognitivas*.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Véase: Gardner, 2013

Resulta importante con respecto a este ítem indagar el posicionamiento teórico y el recorte epistémico de los formadores, en comparación con las propuestas del nuevo Diseño Curricular intentando conocer qué se entiende por evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes entrevistados.

En nuestra investigación se comprobó que contamos con una adecuada titulación, el interés por alternativas de formación específica, lectura de reconocidos autores, entre otras observaciones. Al respecto se sugiere una interpretación del legado de los expertos para su implementación en las prácticas. Aportes, entonces, que diversos teóricos “plantean respecto de cómo se construyen los aprendizajes escolares” (Documento de apoyo curricular: los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión, 2014, p. 3).

- *Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. Se trata de ofrecer a los estudiantes variadas oportunidades para buscar informaciones y recursos, diseñar modos de resolución, facilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentaciones de los docentes y de sus compañeros hasta llegar al producto final.*

Con respecto al objetivo específico: “detallar diferencias y coincidencias entre las prescripciones sobre evaluación propuestas en los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba y lo que hacen los docentes para evaluar los aprendizajes de los alumnos de Institutos de Formación Docente”, se afirma desde las variadas respuestas obtenidas que los diversos cambios implementados fueron el producto de iniciativas personales más que institucionales. Reiteramos la necesidad de un debate entre pares al interior de los ISFD.

A modo de cierre, pensamos que en momentos de cambio toda Institución Educativa precisa realizar una reflexión profunda sobre cuáles son las medidas que la política jurisdiccional deberá adoptar para propiciar la nueva cultura de la evaluación que se está demandando. Esto concretamente implica: programas de formación del profesorado estables que incluyan diferentes fases de la formación, con dotación de tutores y formadores y estrategias de formación a lo largo de la carrera profesional. También importa la formación de equipos y grupos de trabajo, la reorganización de los espacios y tiempos en la inserción de programas de seguimiento y evaluación de la innovación.

Lo expuesto en el presente trabajo evidencia claramente el esfuerzo desde la Investigación Educativa de la necesidad de concebir y adoptar un cuerpo conceptual sólido capaz de ser transferido a la realidad áulica cotidiana de nuestros centros de formación.

Podemos, además desde lo investigado, afirmar que estamos ante un proceso de implementación de las directivas del Diseño Curricular analizado, lo que se evidencia en la casi unanimidad de asentimiento de los actores educativos seleccionados en cuanto a pertinencia y oportunidad de aplicación. Pero, ante algunas inconsistencias apreciadas, interpretamos que se tendría que profundizar en períodos más prolongados en el tiempo, así como monitorear periódicamente desde la jurisdicción la ejecución de los procesos de evaluación aplicando la NCE en los ISFD de la Provincia de Córdoba.

Conscientes de los límites de nuestra propuesta, advertimos nuevos interrogantes, nuevas líneas de investigación que se abren y que permitirán a futuro el inicio de nuevas investigaciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arter, A. J., y Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Instructional Topics in Educational Measurements. Norwest Regional Educational Laboratory*. Recuperado de: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=www.google.com.ar&purchase\\_site\\_license](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.ar&purchase_site_license)

Arter, A. J., et al. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED388890>

Goodrich, H. (1997). *Matrices de comprensión*. Recuperado de: <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/rubricar.htm>

Ahumada Acevedo, P. (2001). *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Recuperado de: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/evaluacion.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf).

Alliaud, A. (2010). Experiencia, Saber y Formación. *Revista de Educación*, 1(1), 141-157.

Almandoz, M. R. (2004). *Sistema educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Álvarez Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ander Egg, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

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

Anijovich; R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.

Ávila, S. (2012). Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 10 (10), 1-11.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Editorial Nueva Imagen.

Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: KAPELUSZ.

Bruner, J. S., Ross, G., y Wood, D. (abril, 1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (17) 89-100.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

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

Camus, A. (2001). *El primer hombre*. Barcelona: Fábula Tusquets.

Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez de Roca.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.

Castañeda Jiménez, J. et al. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Castillo Arredondo, S. (2004). *Compromisos de la evaluación educativa*. Chile: Editorial Pearson Alhambra.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Contreras Domingo, José (2010). “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”. En Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Córdoba, Argentina. Decreto del P.E.N. N° 374/07. *Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/dec37407.pdf>

Cullen, C. (2016). *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Da Ponte, J. (2000). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Recuperado de [http://www.academia.edu/8708288/Las\\_creencias\\_y\\_concepciones\\_de\\_maestros\\_como\\_un\\_tema\\_fundamental\\_en\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_maestros](http://www.academia.edu/8708288/Las_creencias_y_concepciones_de_maestros_como_un_tema_fundamental_en_formaci%C3%B3n_de_maestros)

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Denzin, N. Y Lincoln, Y. (2002). *El lector de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/780/1692>

Di Franco, G. (2009). *Las representaciones docentes en la evaluación escolar* [Tesis de Maestría]. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa: Editorial Popular.

Di Franco, G. (2009). Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores. *Horizontes Educativos*, 14, (2), 9-19.

Eisner, E. (2008). *Cognición y Curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

El IFD N° 213 formó parte de una prueba piloto nacional. (Noviembre, 2013). *El Liberal.com.ar*. Recuperado de <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=113935>

Enrique, S. (22 de marzo, 2013). ¿Qué es pre-test o prueba piloto de una encuesta? *Sociología Necesaria*. Recuperado de <http://sociologianecesaria.blogspot.com.ar/2013/03/prueba-piloto-pretest-cuestionario.html>

Evaluar. (n. d.). En *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluar>

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Fick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud A., y Duschatzky, L. (comps.) *Maestros, formación práctica y transformación escolar* (pp. 99 – 108). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1996). *La evaluación en la enseñanza en Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata Ediciones.

Goodale, J. G. (1994). *La entrevista*. Madrid: Pirámide.

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente. Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Gvirtz, S., et al. (2008). *La Educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Ediciones Morata.

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Hernández Sampieri, et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Historias de la Escuela. (s. f.). *Red infod*. Recuperado de [http://enscarbo.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=1&wid\\_item=9](http://enscarbo.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9)

Huertas, J. A. (2000). “Cultura del Profesor y modos de motivar: a la búsqueda de la gramática de los motivos”. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 70-71). Madrid: Santillana.

Iglesias, G., y Resala, G. (Comp.). (2014). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

Instituto Superior de Formación Docente N.º 61. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011). *Expedición en ámbitos rurales*. Recuperado de <http://isfd61.bue.infod.edu.ar/sitio/index.cgi>

Jornadas de evaluación de estudiantes 2014. (s. f.). *Red infod*. Recuperado de <http://red.infod.edu.ar/articulos/jornadas-de-evaluacion-de-estudiantes-2014-2/>

Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

León, O.G. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Tecnos.

Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

Litwin, E. (2005). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En A. Camilloni, et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós Educador.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

Marcello, M. (2008). *Opciones epistemológicas y prácticas educativas. El caso de la evaluación en carreras de formación docente en la UNLS*. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/042%20-%20Marcello%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>

Marcelo, C., et al. (1991). *El Estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6(2) 41-50.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009). *Diseño Curricular para los profesorados de Enseñanza Primaria*. Córdoba: Autor.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2014). *Los aprendizajes promovidos desde la Escuela. Un compromiso con la comprensión. Documento de apoyo curricular*. Córdoba: Autor.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014). *Algunas consideraciones sobre el “oficio de alumno”*. Córdoba: Autor.

Morgan, H. H. (1998). *Manual del entrevistador*. Madrid: TEA.

Núñez, J. C., et al. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Madrid Psicothema* 18(3), 353- 358.

Perassi, Z., y Vitarelli, M. (2006). *Evaluación y Práctica Docente. Su impacto en el campo educativo*. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentros2005/VitarelliPerassiI.pdf>

Pérez-Juste, R. (2004). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del Adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (2001). “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje”. En Salomón, G. (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp. 126 -152), Buenos Aires: Amorrortu.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, Ph. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Sutil, C. (1995). “La entrevista psicológica”. En Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 241-243). Madrid: Síntesis.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Editorial Lumen Humanitas.

Sánchez Cerezo, S. (1996). "Evaluar". En Mesanza López, J. (Ed.). *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (p. 162) México: Santillana

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Stake, R.E. (1997). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (en prensa). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación docente. Área de Investigación. *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Recuperado de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento\\_Tenti\\_Fanfani.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf)

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2012), VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperable en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/documento\\_bsico\\_2012.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/documento_bsico_2012.pdf)

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

Wainerman, C., y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey Bass.

Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.

## **ANEXOS**

## **ANEXO NÚMERO UNO**

### **(Referencias Documentales)**

Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006:

[http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870 de 2010:

<http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2013/08/LEY-provincial-9870-LEY-DE-EDUCACION-DE-LA-PROVINCIA-DE-CORDOBA.pdf>

Estructura Curricular de la Educación Obligatoria:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EstructuraCurricular/MAPA%20CURRICULAR.pdf>

Diseño Curricular de la Educación Inicial:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/E1A2CDCD-1451-4922-A1B9-6DDFF03C41AB/FinalDownload/DownloadId-DBD83>

Diseño Curricular de la Educación Primaria:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/E1A2CDCD-1451-4922-A1B9-6DDFF03C41AB/FinalDownload/DownloadId-B7959A>

Prioridades Pedagógicas. Fascículos:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/prioridadespe2014-2015.php>

Diseño curricular Profesorado de Educación Inicial Profesorado de Educación Primaria

Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba Diciembre de 2008. En.

[http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculo\\_2009publicacion.pdf](http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculo_2009publicacion.pdf)

Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2012 - 2015

[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)

[CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)

Decreto 374/ 07 del P.E.N. en:

<http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2011/06/dec37407.pdf>.

**ANEXO NÚMERO DOS****Modelo de entrevista****ENTREVISTA N.º.....**

**Consigna:** El objetivo de este cuestionario es recabar información en torno al posicionamiento teórico sobre la evaluación de los aprendizajes y el tipo de prácticas evaluativas escolares que promueve el nuevo diseño curricular para los Profesorados de Enseñanza Primaria de la provincia de Córdoba, analizando cómo conciben la evaluación de los aprendizajes los docentes de los Institutos de Formación Docentes seleccionados.

**a) Edad:**

**b) Formación inicial:**

**c) Año de egreso:**

**d) Otros estudios:**

.....  
.....

**e) Cargo: Directivo ( ) Docente ( )**

**f) Antigüedad docente (en años): .....**

**g) Antigüedad en el cargo (en años):.....**

**h) Sexo:.....**

**1- Está de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente frase (fundamente su respuesta):**

“Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Pero según lo que se vive en muchas instituciones, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación. Se hace por ejemplo, *más hincapié en la práctica evaluativa* que en la actividad de enseñanza; mayor solemnidad para lo primero que para una exposición, una presentación de unidad o una clase de trabajo sobre determinados saberes” (Bordas y Cabrera, 2001, pp. 25 -48).

.....

.....

.....

**2. En su formación profesional inicial: ¿Qué contenidos estudió acerca de la evaluación?, ¿se consideraba importante este aspecto?**

.....

.....

.....

**3. A Cuando Ud. recuerda sus primeros años de trabajo en la docencia, ¿qué características particulares tenían las prácticas evaluativas?**

.....

.....

**3. B. En la actualidad: ¿Qué es para Ud. Evaluar?**

.....

.....

**3. C. ¿Cuál es su finalidad al evaluar?**

.....

.....

**4.A ¿Advierte cambios en las prácticas docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes, a partir de la implementación de los nuevos Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba? SI/NO.**

**En caso de que su respuesta sea SI, explicité cuales son, en su opinión, los cambios más significativos.**

.....

.....

**4.B Realice una enumeración colocando primero los más influyentes:**

.....

.....

**5. ¿Qué cambios ha notado en la composición de su grupo aula? Y en torno a esto, a la hora de evaluar, ¿qué estrategias evaluativas diversificadas ha implementado con buenos resultados?**

.....

.....

**6. ¿De qué manera, cree usted que (estos cambios) impactan en los Institutos de Formación Docente?**

-Aportes a la expansión del sistema educativo

- Aportes a la producción pedagógica
- Modificación de planes de estudio
- Creación de nuevas carreras en distintas modalidades
- Otros.....

**7. ¿Qué papel le asigna en su práctica evaluativa a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación?**

- Organización del trabajo escolar
- Permite realizar la reconstrucción y mejora de procesos de aprendizaje
- Fundamentación de las decisiones con respecto a los estudiantes
- Las evaluaciones son vez más objetiva
- Estrategias para corresponsabilizar a los estudiante de su propio aprendizaje
- Otros.....

**8. Nombre autores de referencia que lo orientan para planificar y llevar a cabo la práctica evaluativa:**

- a-.....
- b-.....
- c-.....

**9. En el siguiente cuadro detalle algunas diferencias de la evaluación tradicional y la NCE.**

Evaluación tradicional	Nueva Cultura Evaluativa

**10. Marque con una X aquellos formatos de evaluación que administró a sus alumnos en los últimos períodos lectivos:**

- a. Evaluación de la asignatura por contenidos
- b. Foro
- c. Seminarios
- d. Talleres
- e. Debates temáticos
- f. Taller integrador
- g. Entrevistas a expertos
- h. Asambleas
- i. Evaluación por opciones múltiples
- j. Mapas conceptuales
- k. Redes conceptuales
- l. Portafolios
- m. Encuestas de opinión
- n. Simulacros de intervención ante situaciones determinadas
- o. Evaluaciones grupales con grupos heterogéneos
- p. Narraciones
- q. Autobiografía poniendo el acento en la trayectoria formativa del alumno
- r. Diario de aprendizaje
- s. Otros formatos.....

.....

**11. Del listado de formatos de evaluación explicitados en el ítem anterior, elija los tres que más utiliza en su práctica áulica y destaque ventajas y limitaciones de cada uno.**

Formatos elegidos	Ventajas	Limitaciones
1-		
2-		
3-		

**12. ¿Las nuevas tecnologías de la comunicación e información contribuyen a la evaluación?**

SI ( )      NO ( )

**Justifique su respuesta:**

.....  
 .....  
 .....

**13 ¿Ha experimentado el manejo de plataformas informáticas en sus prácticas docentes con fines evaluativos? SI ( ) NO ( )**

**En caso de respuesta afirmativa, destaque los resultados de su uso:**

.....  
 .....

**14. ¿Ha introducido el grupo de comunicación en Redes (por ejemplo, Facebook) para el intercambio de información entre docente y alumnos? En caso de respuesta afirmativa, enumere resultados de su uso:**

.....  
 .....

**15. ¿Cree Ud. que la introducción de nuevos formatos en la nueva cultura evaluativa cambia la relación docente-alumno? SI ( ) No ( )**

**¿De qué manera?**

.....  
 .....

**16. ¿Qué ventajas y desventajas ofrece la Nueva Cultura Evaluativa en la formación de los futuros docentes?**

VENTAJAS	DESVENTAJAS

**17. Usted sale al patio y escucha a los alumnos que dicen lo siguiente:**

- *“Me paseó por todo el programa”*
- *“Le estudié todo... todo; y no me aprueba, no sé lo que quiere”*
- *“Me tomó cosas que no vimos en el año, y además no le entendí las consignas”*

- *“Antes de entrar sabía todo, pero entré, la miré y me paralicé”*
- *“Lo que pasó es que me tomaba el otro profe, cosas que le dio y el mío no”*
- *“Después me pidió que me autoevaluara, y no sabía que decir... ¿Qué es eso?”*

**¿Cuál es su parecer sobre lo escuchado?**

.....  
 .....

**18: ¿Cree Ud. que la implementación de los Diseños Curriculares y los nuevos aportes en torno a la Evaluación expresan una preocupación genuina de las autoridades educativas para mejorar la calidad educativa? Marque con una cruz:**

Mucho ( ) Poco ( ) Nada ( )

**19. Finalmente, ¿qué entiende usted por Nueva Cultura Evaluativa? (NCE)**

.....  
 .....

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## ANEXO NÚMERO TRES

### (Transcripción del Taller Internivel)

- Convocado desde la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE).

Las seis reuniones realizadas abarcaron el conjunto de todas las instituciones de la provincia de Córdoba los días 28, 30 de abril y 5 de mayo en la Capital; 7 de mayo en Río Cuarto, 12 de mayo en Villa María y 14 de mayo en San Francisco.

A continuación, transcribimos algunas de las propuestas:

- Generar espacios de intercambio entre nivel inicial, primario y superior (también desde el ministerio), en los que se puedan acordar criterios, expectativas sobre nuevas prácticas y lineamientos. Ver a las prácticas docentes como una oportunidad de retroalimentación institucional.

- Necesidad de formular y sistematizar acuerdos en torno a las conceptualizaciones de alfabetización, aprendizaje, enseñanza, *evaluación*, entre otras.

- Generar vínculos entre los supervisores y directivos de los ISFD y nivel inicial y primario. Necesidad de articulación. Existe desconocimiento de lo que hacen unos y otros.

- Formalizar este tipo de reuniones en encuentros invitando a profesores de Didáctica para ateneos, de esta manera habrá más continuidad.

- Fomentar reuniones de personal con profesores de Didáctica. Confeccionar agendas de reuniones y encuentros, desde supervisión e ISFD.

- Se solicita desde el profesorado que los alumnos lleguen con habilidades de lectura y escritura, comprensión lectora, entre otras capacidades necesarias para iniciar un proceso formativo de otro orden.

- Proponer grupos de estudio inter niveles entre ISFD y escuela.

- Elaborar el Convenio de Prácticas de manera colaborativa entre las direcciones de los institutos intervinientes, en procura de optimizar tiempos, experiencias, metodologías.

- Que los ISFD se den a conocer más en el sistema; difundir la formación docente y sus normativas.

- Realizar una evaluación de los estudiantes que van a ingresar a los profesorados, fortaleciendo el curso de ingreso. Con esto se respondería a lo remarcado como vulnerabilidad en los institutos encuestados.
- Que las políticas educativas vigentes sean tratadas e impacten en todos los niveles al mismo tiempo, ya que el desconocimiento o el tratamiento parcial en algunos sectores profundiza la brecha y los trabajos antagónicos dentro de un mismo sistema.
- Propiciar espacios en los ISFD para trabajar con *los futuros docentes* la alfabetización vincular, relación estudiante-estudiante, docente-docente, docente-padres.
- Solicitar a los ISFD acompañamiento en el primer tramo de inserción de los docentes noveles en el sistema educativo.
- Fortalecer vínculos con escuelas asociadas e ISFD de gestión estatal y privada, promoviendo la profesionalización de nuestra tarea docente y la de todos los involucrados en ambas instituciones que se relacionan. Avanzar desde el desconocimiento al conocimiento de los diseños curriculares, convenios y resoluciones.
- Revisar conceptos y prácticas de Articulación entre Nivel Inicial y Primario. (Tiempos, espacios, concepciones de enseñanza y aprendizaje, etc.).
- *Revisar concepciones de evaluación:* modos, estrategias que se puedan sostener en el aula, pensar en dinámicas y formatos pedagógicos posibles.
- Acordar concepciones teórico-metodológicas entre los niveles inicial, primario y superior, sobre lo que es el *Proyecto Alfabetizador*. Mirada sistémica.
- Plantear espacios de reflexión entre los docentes a partir de la socialización de sus propias prácticas, posicionándose como profesionales de la educación.
- Socialización de la normativa vigente.
- En el marco del Proyecto Alfabetizador elaborar indicadores, criterios de seguimiento comunes en NI y NP.
- Elaboración y sistematización de *documentos compartidos sobre evaluación* y demás conceptos que emergen de las normativas vigentes.
- Conocer las realidades y problemáticas reales de las escuelas para trabajar oportunas acciones dentro de los ISFD.
- Fortalecer el vínculo para el conocimiento de los diseños curriculares y las posibilidades de formación que se ofertan.

- Los ISFD deben asociarse a las escuelas para conformar un equipo y espacio de trabajo articulando todos los actores desde la concepción de hacerse socios. Trabajo de articulación: construir sociedad. Articular de manera horizontal a todos los actores.
- Dar a conocer, difundir y compartir la normativa vigente, Resolución Ministerial N° 93/11 y Proyecto de Práctica. Conocer los convenios en los que se establecen las responsabilidades de cada uno de los actores involucrados.

### **Desafíos interniveles**

Algunos directivos expresaron desconocimiento de los marcos legales prescriptivos que involucran a los tres niveles de enseñanza, en cuyo análisis y estudio propusieron como objetivo incluir el *Plan Estratégico de Gestión* de cada institución. Asimismo observaron la necesidad de fortalecer la concepción de *coformadores* en cada uno de los actores intervinientes del proceso formativo de los nuevos docentes. Explicitaron como significativo lo siguiente:

- Existencia de espacios de trabajo muy aislados entre inicial, primario y superior dando lugar a ausencia de comunicación y, por consiguiente, de articulación entre ellos.
- Falta de conocimiento acabado de los diseños curriculares de inicial, primario y superior entre los distintos niveles. Dificultad para la comprensión del cambio en relación a las nuevas conceptualizaciones al existir mucha distancia entre lo planteado por el diseño y la práctica áulica profesionalizante (del maestro de sala/grado y del alumno en formación).
- Necesidad de conocer cada una de las políticas públicas en los distintos niveles de enseñanza, sus alcances y modos de implementación.
- Preocupación existente porque algunos profesores de los ISFD no poseen recorrido en nivel inicial o en primario para los cuales forman. Les cuesta la enseñanza integrada desde la didáctica específica en la escuela debido a la falta de experiencia y recorrido en cada nivel ya que son especialistas en Matemática, Lengua, entre otros, pero desconocen el *modo* específico de trabajar los diferentes *momentos*. En el caso del NI: la centralidad del juego, las dinámicas grupales y la organización de tiempos y espacios que permitan respetar la propia especificidad al interior de la identidad del nivel.
- En general, se percibe resistencia de la escuela primaria e inicial a recibir practicantes.

- Expresión de *miedos* a que se *miren* las instituciones de nivel inicial y primario. Se percibe miedo a no poder evaluar o apoyar a los docentes en formación, a que se atrasen los contenidos y no se pueda cumplimentar con la planificación establecida para cada sala y/o grado por acompañar y orientar al docente en formación.
- Los ISFD de gestión privada se relacionan más con escuelas de gestión estatal para desarrollar las prácticas.
- Cambios en el paradigma educativo no instalados, por falta de apropiación pertinente, en las prácticas escolares de los distintos niveles educativos.
- Falta de acceso por parte de los ISFD de las resoluciones que llegan a NI y NP.
- Desconocimiento de la normativa vigente por parte de los directivos de todos los niveles: políticas públicas.
- Se destaca falta de comunicación y soledad de los practicantes al llegar a las escuelas de destino.
- Los Institutos de Formación Docente manifestaron preocupación por el desarrollo y organización de las prácticas de sus alumnos de 4° año.
- Escasa preparación de los alumnos del profesorado en los principios fundantes de la Unidad Pedagógica.
- Se explica que los residentes generalmente desarrollan su práctica en escuelas estatales y la Práctica III en el propio instituto. Profesoras de Práctica plantean que se debería buscar que los estudiantes residentes conozcan otras realidades que permitan trabajar en escenarios diversos.
- Generalmente, las residencias se hacen en escuelas cercanas al ISFD. Se plantea como fortaleza elegir a escuelas asociadas de gestión privada para hacer más explícito el sentido de pertenencia e identidad.
- Trabajar el concepto de alteridad en las escuelas asociadas (el residente no es el enemigo, viene con enfoques diferentes, alteridad como modo de construir junto a otros desde la diversidad).
- Implementación de tutorías para fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes en ISFD. Se admite que esto resultaría una contención de índole emocional, aunque también fue planteada desde el fortalecimiento formativo de los distintos espacios curriculares.

- Una forma de acercar los ISFD a las instituciones más alejadas podría ser a través del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

### **Función del supervisor**

- Algunos directivos junto a docentes de los ISFD expresaron la necesidad de contar con supervisores que optimicen su función política y pedagógica realizando acciones concretas de asesoramiento, acompañamiento y control de la aplicación de estas políticas públicas junto al monitoreo de su implementación en cada centro educativo. Para ello sugieren:

- Que los supervisores se comprometan en la implementación de los encuentros de articulación entre niveles formativos. *Que sean nexos.*

- Establecer redes entre los ISFD y las escuelas a través de inspección.

- Una propuesta de escuela asociada es invitar a los ISFD a participar de la capacitación situada. El supervisor acompañaría esta iniciativa y podría participar de estas reuniones a futuro.

- Promover la creación de redes de trabajo entre directivos, sean del mismo nivel o bien interniveles, con la guía y acompañamiento de los Inspectores.

- Implicar al supervisor como guía orientador para visibilizar demandas y ofertas de capacitación.

### **Rol del director y del equipo directivo**

- Posicionar al directivo como orientador personal de los procesos formativos docentes incentivando su capacitación pudiendo así fortalecer su rol como coformador.

- Fortalecer el rol directivo como gestor y generador del trabajo cooperativo.

- A partir de la observación del practicante y en el rol de orientador, trabajar sobre un instrumento de observación que permita al docente de grado junto al director de nivel analizar su propia práctica.

- Plantear espacios de reflexión entre los docentes a partir de la socialización de sus propias prácticas, posicionándolos como profesionales de la educación en cada una de sus aulas de trabajo.

- Proponer una agenda de trabajo común entre los equipos directivos de los distintos institutos y niveles en los que se enuncien los objetivos y acciones necesarias para desarrollar espacios de trabajo, formación e intercambio entre los diferentes niveles educativos.
- Acompañar y cuidar la trayectoria escolar de cada estudiante como parte de nuestra responsabilidad educativa institucional.
- Establecer contacto entre directivos de nivel inicial, primario y superior para acordar criterios, expectativas, cortes evaluativos periódicos y finales en referencia al sostenimiento de alumnos que realizan prácticas docentes.
- Realización de talleres de articulación interna. *Comunidades de Aprendizaje*: espacios de debate y reflexión sobre las prácticas.
- Reuniones junto a docentes de prácticas para acordar modos de planificar la enseñanza que se encuentren en consonancia con lo prescripto por el Diseño Curricular vigente.
- Planificar debates sobre las condiciones pedagógicas para las prácticas en los *nuevos contextos educativos*.
- En el marco del Proyecto Alfabetizador institucional elaborar *indicadores de evaluación y criterios de seguimiento comunes en los NI- NP*.
- Mirada conjunta de las planificaciones entre los directivos de NI y NP.
- Permitir la presencia de los residentes en reuniones de personal como observadores no participantes.
- Dar a conocer a todos los docentes la implicancia, beneficios y desafíos de convertirse en escuela asociada.
- Generar encuentros colaborativos entre docentes de los diferentes niveles de enseñanza donde los participantes puedan intercambiar roles de estudiantes y formadores a la vez.

### **Práctica docente**

Esta categoría resultó un punto medular del trabajo propuesto ya que la revisión y reflexión de estas prácticas docentes, según lo aportado por los integrantes de los diferentes equipos de trabajo, producirían modificaciones conceptuales permitiendo el logro de consensos sustentados por el nuevo paradigma educativo. Se destacó la falta de comunicación y soledad que sufren, muchas veces, los estudiantes que realizan sus prácticas docentes al

llegar a las escuelas. Explicitaron la palabra *intruso* para calificar su inclusión dentro de los marcos escolares, visibilizando su estancia en los mismos bajo ese apelativo. Propusieron generar un proyecto de articulación entre la escuela y los ISFD a modo de contemplar acciones colaborativas de ingreso, permanencia, práctica y acreditación de los estudiantes, y determinar claramente las diferentes etapas, responsabilidades y agendas de encuentros formativos compartidos. Se detallan las actividades propuestas:

- Generar el *Proyecto de reflexión sobre las prácticas* conjuntamente con los ISFD. Revisión, análisis de prácticas con el directivo realizando registros etnográficos dentro del aula para su posterior análisis junto al docente de sala/grado y estudiante del profesorado revisando conjuntamente enfoques y acuerdos con el objetivo de resignificar la intencionalidad pedagógica en la planificación didáctica junto a los diferentes modos de intervención pertinentes, en particular advertir la implementación de formatos diversos propuestos por la Nueva Cultura Evaluativa.

- Revisar las miradas y apertura de las instituciones de nivel inicial y de nivel primario a los estudiantes de nivel superior que practican, incorporándolos a la vida institucional a través de talleres de formación compartidos.

- Aprender a ser más generosos con los tiempos dedicados a los docentes en proceso de formación, acompañando cada una de sus trayectorias.

- Que los colegios de gestión privada sean espacios abiertos para que puedan realizar sus prácticas los aspirantes a la carrera docente.

- Formación docente: generar espacios de capacitación de docentes noveles que conjuguen procesos de estar en el aula junto al fortalecimiento de sus prácticas.

- Ver a las prácticas como una *oportunidad* de retroalimentación institucional.

- Análisis conjunto de planificaciones de los docentes de grado y su correlato con las del docente de práctica.

- Difundir la posibilidad de acceder a cátedras abiertas, es decir, cursar junto a los alumnos del profesorado aquellas materias que la formación no contempló.

- Generar encuentros entre los directivos que reciben a residentes y a sus formadores con el objetivo de potenciar las prácticas.

- Trabajar con el docente de grado el rol de orientador del practicante.

- Valorar al docente de grado como orientador y resaltar su figura como medio de vinculación institucional inter niveles.

- Generar encuentros entre todos los actores (docente de grado, directivo de nivel, docente de práctica, practicante) a fin de articular estrategias.
- Residencias compartidas bajo el criterio de trabajo colaborativo.
- Trabajar como escuela asociada, dando a conocer a todos los docentes de la escuela su implicancia junto a los beneficios que conlleva.
- Que los ISFD acompañen a los egresados que se insertan en las instituciones conjuntamente con el directivo de nivel.
- Propiciar instancias de diálogo entre niveles para quitar los *miedos* referidos al ingreso de estudiantes de los diferentes ISFD.
- Conocer en profundidad la normativa vigente por parte de los directivos de todos los niveles, especialmente la Res. Min. N° 93/11.
- Desestructurar viejas prácticas.
- Abrir las puertas de las escuelas a los Institutos de Formación Docente, implementar sistema de pasantías.
- Participación de los alumnos del ISFD en reuniones o capacitaciones de las escuelas en las que realizan sus prácticas.
- Procurar que la práctica les permita adentrarse con mayor profundidad en lo complejo del rol docente acompañando en los diferentes procesos.
- Que los niveles inicial y primario comprendan la importancia y valor de abrir sus puertas a las prácticas docentes.
- Encuentros entre docentes orientadores, profesores de prácticas, alumnos, directivos y docentes formadores a participar en ateneos de los ISFD.

### **Valoración de reuniones**

La siguiente categoría permitió expresar lo que algunos directivos indicaron como valioso en oportunidad de realización de estos encuentros. Aquí se expresan algunas de ellas:

- Se calificaron como valiosos y necesarios estos encuentros, ya que se avanzó un primer paso en la necesidad de articulación Escuela-ISFD. Se propuso sostener estas acciones *y continuar en diálogo*.
- Se celebró la posibilidad de tener estos espacios de encuentro interinstitucionales y de inclusión de las escuelas públicas de gestión privada en la agenda de las políticas ministeriales.

- Se observó que un alto índice de las actividades propuestas en cada una de las categorías señaladas se realizan actualmente con sistematicidad en algunos de los centros educativos presentes pertenecientes especialmente a ISFD.

- Se comprobó que algunos de los directores de nivel inicial y nivel primario presentes cumplían funciones, a la vez, como profesores de ISFD, especialmente en espacios curriculares referidos a la práctica docente.