

Universidad FASTA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Una mirada sobre la Evaluación de los Aprendizajes

Juan Manuel Del Valle Ricci

Trabajo Final de Graduación para acceder al título de
Licenciado en Ciencias de la Educación

Mar del Plata, noviembre de 2020.

Agradecimiento

A Dios, por el don de la vida.

A mi familia, en especial a mi esposa Cielo, mis hijas Bernardita y Lucía, por ser el sostén y pilar fundamental.

A mi mamá, que seguramente desde el cielo celebra este logro académico. Le agradezco el sacrificio incansable que realizó para que pueda educarme en esta hermosa institución que tantas cosas me brindó.

A mi hermana Sabrina y mis tíos Nilda y Benito, que son y serán ejemplo para mí.

A toda Fasta, en la persona de su Fundador y Gran Canciller de la Universidad Fasta, Fr. Dr. Aníbal E. Fosbery, por la formación recibida en los 28 años de marcha que llevo en esta institución.

A las autoridades de la Universidad, en la persona de nuestra Decana, la Lic. Melanie Markmann de Vittar, quien incansablemente me motivo para culminar este estudio.

A mi querido colegio Fasta San Vicente de Paul, en dónde puedo llevar adelante mi vocación y aprendo cada día.

A los docentes que, generosamente, colaboraron conmigo en las distintas etapas de este trabajo: Lic. Juan Pablo López Bayerque, Mg. Alejandra Andrade y Lic. José Ravasi.

La familia educa, la Iglesia forma.

Resumen /Abstract

El estudio de caso presentado tiene como finalidad conocer la práctica docente en lo que refiere a la evaluación de los aprendizajes de ciencias sociales en el ciclo básico de nivel secundario de una escuela pública del sistema educativo argentino. Interesa de manera especial conocer la consistencia entre lo que se evalúa y lo que se enseña.

Para ello se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: contraste de planificaciones docentes con diseños curriculares del área de ciencias sociales, entrevista a los docentes, instrumento de autoevaluación docente, observación de carpetas de los alumnos y modo de calificar en los cuadernos de comunicaciones.

Los docentes utilizan escasas estrategias para la evaluación de los aprendizajes, que no le permiten obtener información para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje negando la posibilidad de mejorar su práctica docente.

INDICE

Capítulo I. Aspectos metodológicos	6
Determinación del campo	6
Tipo de Investigación	8
Instrumentos de recolección de datos	9
Capítulo II. La práctica docente	11
Evaluación de la práctica docente	11
Evaluación de los aprendizajes: elementos constitutivos	14
Capítulo III. Análisis de datos e información.....	16
Instrumento de autoevaluación para docentes	16
Observaciones realizadas.....	30
Entrevistas a los docentes	44
Entrevista al docente LLL.....	44
Entrevista a la docente FFF	50
Entrevista a la docente CCC	53
Capítulo IV. Conclusiones	56
Bibliografía	61

Capítulo I. Aspectos metodológicos

Para introducirnos en este trabajo es importante conocer el recorrido que haremos. La intención es poder identificar algunos aspectos de la evaluación de los aprendizajes con una mirada puesta en el docente. Para ello definiremos que aspectos consideramos como relevantes sobre la evaluación de la práctica docente y esbozaremos algunos conceptos de lo que entendemos son los elementos constitutivos de la evaluación de los aprendizajes.

Luego para dar sentido a este estudio de caso, pusimos en práctica algunos instrumentos de evaluación a un grupo de docentes. Del mismo modo analizamos material del quehacer docente.

Intentamos arribar de esta manera a algunas conclusiones, iluminadas en la observación y análisis, que sirvan para determinar cual es la mirada que los docentes tienen sobre la evaluación de los aprendizajes y como ello se vincula con la práctica docente. Intentaremos identificar la coherencia entre lo que los docentes piensan sobre la evaluación de los aprendizajes, su lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que verdaderamente realizan como prácticas

Tema: Evaluación de la Práctica Docente.

Problema: Como acortar la distancia entre el diseño y lo que realmente se enseña en el aula.

Objetivo general: Diseñar un modelo para la evaluación de la práctica docente en el área de ciencias sociales.

Objetivos específicos:

Indagar a los docentes sobre sus propias prácticas evaluativas.

Cotejar las evaluaciones de los alumnos con las planificaciones docentes.

Determinación del campo

El campo se enmarca, como adelantábamos al comienzo, en el sistema público de gestión privada de la República Argentina.

Cabe mencionar aquí que este sistema educativo argentino, actualmente, está regulado por la Ley de Educación Nacional 26.206 de la Argentina, sancionada en este mismo país en el año 2006. Esta norma, en su artículo 4 asigna a

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación permanente y de calidad para todos habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (Argentina, 2006).

La mencionada ley refiere que “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento...” (Argentina, 2006)

El sistema educativo argentino comprende cuatro niveles de educación: inicial, primario, secundario y superior y cuenta con ocho modalidades.

La obligatoriedad comprende desde los 6 años de edad hasta la finalización del nivel secundario.

El nivel inicial, según describe la ley nacional, “constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (Argentina, 2006)

En el caso del nivel primario “es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños a partir de los seis años de edad” (Argentina, 2006)

Nuestro análisis de caso se desarrolla en la educación secundaria, la misma “es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (Argentina, 2006)

Es importante conocer que la educación secundaria de la República Argentina, según lo expresa la reiterada ley Nacional de Educación, “tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de estudios...” (Argentina, 2006). Esta misma se divide en dos ciclos de tres años cada uno: básico y orientado. Es en el primero de ellos donde se realizan las observaciones y se aplican los instrumentos de este estudio.

Las materias seleccionadas para nuestro caso son: Ciencias Sociales, Geografía e Historia de primer, segundo y tercer año respectivamente del ciclo básico.

Se encuesta a un total de 5 (cinco) docentes de las materias mencionadas.

Paradigma: Hermenéutico – Interpretativo: También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las acciones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos este gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable. Lo que pretenden es:

- Desarrollar conocimiento ideográfico (implica la descripción amplia y profunda del caso en sí mismo)
- La realidad es dinámica, múltiple y holística
- Cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada

Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Respondiendo al tipo de trabajo que pretendemos realizar y al paradigma seleccionado, no partiremos de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones.

Tipo de Investigación

Análisis de un Caso: es la presentación por escrito del análisis de un caso de estudio. Se entiende que el Análisis de un Caso se sustenta en conceptos teóricos que deberán exponerse citados desde las fuentes y en un orden lógico. En su redacción se van alternando fuentes y elementos del caso de estudio que manteniendo la unidad y coherencia del escrito hacen posible al lector comprender el tema abordado.

Al decir de Chetty (como se cita en Martínez y Piedad, 2006) “el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos”.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos para la recolección de datos y las consideraciones de cada uno son las siguientes:

Autoevaluación para docentes: los datos recabados mediante este instrumento se analizarán a través de los resultados traducidos a gráficos cuantitativos. Además, se considerará los mismos de forma cualitativa mediante la reflexión y el análisis pertinente de cada uno de los indicadores y causas expresadas por los docentes encuestados. Se tendrán en cuenta además los aportes que no estaban contemplados en el instrumento y fueron expresados aparte.

El instrumento se aplica a todos los docentes considerados en el estudio. Es decir 5 (cinco).

Observación de planificaciones, evaluaciones carpeta de los alumnos y cuaderno de comunicaciones: las observaciones realizadas se analizarán a partir de la triangulación de datos. De esta manera, desde la objetividad, la concordancia o discrepancia de lo observado.

En lo referido a las observaciones de las planificaciones se consideran respecto a: los instrumentos de evaluación utilizados, los criterios de evaluación y al diseño curricular oficial. Se observan las planificaciones de todas las materias.

En el caso de las observaciones de las carpetas de los alumnos, se tendrán en cuenta: las correcciones realizadas, los tipos de estrategias utilizadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y las actividades que se plantean. Se selecciona de manera aleatoria una carpeta por curso.

Lo relativo a las evaluaciones, se tendrá en cuenta a la hora de observar: el tipo de calificaciones, la uniformidad del diseño de las mismas y la corrección aplicada. Se observan las evaluaciones de las mismas carpetas.

En lo propio de las últimas observaciones de este instrumento, es decir la de los cuadernos de comunicaciones, se tendrá en cuenta: lo que se comunica y la

utilización del promedio para la definición de las notas trimestrales. Se observa de manera aleatoria un cuaderno por curso.

Entrevistas a docentes: se seleccionarán 3 (tres) docentes de los 5 (cinco) totales, de manera aleatoria para ser entrevistados. La entrevista será de tipo semiestructurada. En nuestro estudio de caso nos permitirá complementar fundamentalmente las encuestas, ya que “su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz Bravo et al., 2013). Nos servirá entonces, como instrumento complementario.

Capítulo II. La práctica docente

El presente capítulo pretende ser un marco teórico, el cual tomamos como referencia conceptual a la hora de analizar los datos observados.

Sin lugar a dudas cada vez más se habla sobre la calidad educativa. El término es utilizado en cada uno de los discursos políticos y en ámbitos educativos referidos a la mejora de la educación. Podríamos suponer que esto incluye la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como es de saber, en este proceso tenemos dos actores claves: los alumnos y los docentes.

En esta primera parte del capítulo se hará referencia a lo que entiendo debería tenerse en cuenta a la hora de hablar de la evaluación de la práctica docente. Luego abordaremos, la evaluación de los aprendizajes, tema que nos ayudará a profundizar sobre el primero y razón de ser de este estudio.

Podríamos incluso decir que este segundo tema es un elemento primordial que nos brindará datos esenciales a la hora de evaluar la práctica docente.

Muchas veces cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, se piensa solo en el alumno. Muy por el contrario, este marco teórico nos servirá para poder evaluar al docente cuando este evalúa.

Evaluación de la práctica docente

Con poca frecuencia se habla y se conoce de qué manera se evalúa la práctica docente. Podemos decir que, a pesar de que mucho se utilice el término, poco se innova en esta práctica, la cual debería ser habitual. Coincidimos con la expresión de Álvarez Méndez (2001).

Si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo (p. 15).

No deberíamos dejar de prestar especial atención en lo que expresa el autor, ya que de esta práctica docente depende en gran medida el buen desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar que, para que los alumnos puedan aprender, depende en gran medida, el desempeño del docente. Ergo,

deberíamos poner más atención y esfuerzo en evaluar la práctica docente. Así tendríamos, al decir de todos, una educación de calidad.

Es claro que para poder evaluar esta práctica debemos prestar atención en varias cuestiones. Principalmente, a nuestro juicio, es importante poder observar la interacción áulica y que congruencia tiene esta con lo que el docente planifica y proyecta. Sería un absurdo hablar de la práctica y sólo poder definirla sólo conociendo que tanto sabe de un tema, que titulación tiene o que presenta como planificación. Sin conocer el desempeño del docente en el aula, difícilmente podremos entender las causas de los resultados del aprendizaje de los alumnos. En definitiva, hablamos del conocido curriculum oculto afirmando junto a Jurjo Torres (2016), que el mismo son “aquellos aprendizajes que los estudiantes aprenden y que los profesores no tiene intención de enseñar”.

Debería entonces, por decirlo de algún modo, dejar de ser el aula un lugar privado, exclusivo del docente y los alumnos. Muy por el contrario, debería ser un lugar habitado por otros pares docentes y directivos. De este modo sería más sencilla, simple y colaborativa la evaluación de la práctica docente. El sólo hecho de poder asumir y concretar estas cuestiones mejorarían las prácticas docentes. Independientemente de ello y, al decir de Poggi Puljak (2010).

Más allá de las prácticas concretas, parecería oportuno establecer en términos generales a qué apuntaría el desarrollo de nuevas acciones en el ámbito del aula. La mejor forma de determinarlas seguramente resulte del trabajo en equipo de docentes donde a partir de las realidades que tengan, puedan planificar las propias. No obstante, parecería haber consenso en tener presente como trama de sostén los principios y valores, asumidos por la UNESCO referidos a la mejora de la educación: creatividad, competencia, calidad, colaboración, compromiso... (p. 6)

Podríamos afirmar que en la cultura institucional de los colegios del sistema educativo se vive la evaluación de la práctica docente como una amenaza personal. Hasta podríamos afirmar que es tenida en cuenta con fines estrictamente de orden laboral. Es importante romper con este paradigma para que realmente pueda evaluarse adecuadamente la práctica docente.

Para poder romper con esta mirada y generar confianza en la comunidad docente, es necesario utilizar procedimientos, lo más objetivos posibles, que garanticen la evaluación.

Es importante, a la hora de realizar la evaluación de la práctica docente, hacerlo con instrumentos que, de manera cuantitativa y cualitativa, nos brinden información que podamos al mismo tiempo facilitar al docente. De este modo, el docente puede objetivar las recomendaciones y devoluciones.

Si se lograra romper con el paradigma, podríamos decir, laboralista de la evaluación de la práctica docente, estos deberían implementar planes de mejora en sus prácticas. Estos planes cualificarían, sin lugar a dudas, los aprendizajes.

Debe tenerse en cuenta dos factores a la hora de evaluar la práctica docente: el primero referido a la idoneidad profesional; el otro a las formas. Dicho de otra manera: la formación docente y la didáctica docente. Distinguiendo estas dos podemos entonces tener elementos concretos de mejora de la práctica. Se trata de tener información confiable que le permita al docente tener una mirada externa de su desempeño.

Cabe mencionar también la evaluación de la práctica docente en su dimensión conjunta, es decir, en lo que podríamos definir como “mejora colectiva”. Es necesario interactuar con sus pares en el discernimiento de las buenas prácticas. La contextualización de cada colegio, nivel educativo y grupo particular debe ser el contexto de la observación, de la evaluación. De tal manera, que la mejora es dinámica podríamos decir. Varía de un año a otro, depende de un grupo y del otro, etc.

Así también incorporar instrumentos que le permitan al docente la autoevaluación. Poder hacer una mirada crítica de uno mismo necesita, en parte, de indicadores e instrumentos suministrados por terceros, aunque también es necesario involucrar al mismo docente en la elaboración de los instrumentos. En este sentido es muy interesante la mirada al respecto de Hernández Prudencio (s.f.).

El proceso de evaluación debe basarse en instrumentos flexibles, elaborados y consensuados con el profesorado, que faciliten su formación y su implicación en el proceso. Cualquier instrumento de evaluación puede ser adaptado e incluso elaborado in situ por los profesores, que, en un ejercicio de intercambio y participación, pueden determinar los indicadores que consideren viables para el análisis de su función. (p. 5)

También, entendemos, que este proceso de evaluación de la práctica docente, requiere de un contraste, lo que se conoce como heteroevaluación, de una

“evaluación de la evaluación”. Ésta debe ir acompañado de una devolución. De nada sirve si el directivo o paralelo se queda con una devolución para sí mismo y no la comparte con el docente evaluado. Son estas cosas las que hacen tener una mirada equivocada y temerosa de la evaluación de la práctica docente.

Por último, es importante mencionar que esta evaluación de la práctica docente debe tenerse en cuenta: en el tramo formativo de los docentes, durante la incorporación a los colegios y durante su desempeño en los mismos.

Podríamos afirmar también que, es importante: la evaluación a la hora de realizar la selección docente (para esto es importante lo que mencionábamos sobre tener un “modelo” de buenas prácticas y poder indagar en las entrevistas), la formación y capacitación continua (teniendo en cuenta los datos que arroje la evaluación de la práctica docente) y garantizar un “clima institucional” que permita prácticas innovadoras favoreciendo así el aprendizaje de los alumnos.

En relación a este último aspecto señalado, podemos agregar que, “tres cosas son las más importantes: 1) conseguir que las personas adecuadas se conviertan en profesores, 2) convertirlas en instructores eficaces y 3) garantizar que el sistema sea capaz de ofrecer la mejor instrucción posible para cada niño” (Barber y Mourshed, 2007 traducción libre del extracto del informe...).

No se trata entonces de evaluar al docente, sino de evaluar su práctica, para, mejorando ella, cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación de los aprendizajes: elementos constitutivos

En este breve título, ya que no es el tema propio que nos convoca, haremos una conceptualización muy general sobre la evaluación de los aprendizajes. Sobre todo, aquellos aspectos vinculados a su composición. No queremos en este apartado definir largamente lo que es para nosotros la evaluación de los aprendizajes sino más bien que componentes la conforman. Esto se debe a que en nuestro estudio de caso fueron estos elementos los que analizamos, para, detrás de ellos, poder descubrir o interpretar la mirada de los docentes acerca de la evaluación, su coherencia y profundidad.

No podemos dejar de mencionar a la hora de evaluar la práctica docente, otros factores que deben tenerse en cuenta. La manera en la que evalúa el docente es una parte de su práctica que en este caso interesa desarrollar.

Deben tenerse en cuenta, además, otras referencias ocultas que muestran coherencia o no con la manera en que evalúa.

La evaluación de los aprendizajes no es un acto aislado, al decir de Celman (en Carrillon et al., 1998) “no es un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (p.39). Muy por el contrario, es una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el denominado examen en sí mismo forma parte, pero no es el todo de lo que debería considerarse la evaluación al alumno.

Entendemos en términos generales a la evaluación de los aprendizajes como un proceso dinámico que es parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya en 1998 (en Carrillon et al., 1998), Celman concluía en que “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 37).

Nos interesa la coherencia que debe existir entre lo que el docente expresa evaluar (en su planificación). y lo que verdaderamente evalúa. En esto entendemos que forma parte constitutiva: modos de evaluar, formulación de las evaluaciones, devolución al alumno, expresión de la calificación, competencias evaluadas, etc.

Todo lo que el docente desarrolla en una materia nos habla sobre la mirada que tiene sobre la evaluación de los aprendizajes.

El rol docente, en función a la evaluación de los aprendizajes es, según Escobar Hoyos (2014), “esencial referido a la interacción dialógica que realiza con el educando. Se encarga de ser sujeto dinamizador, facilitador, mediador, en el proceso de enseñar, aprender, valorar y ejecutar”.

Es importante que expresemos que no entendemos a la evaluación como medición, ni siquiera sólo como calificación. Evaluar con intención formativa no es lo mismo que medir o simplemente calificar.

Capítulo III. Análisis de datos e información

En la primera parte del presente capítulo presentaremos los distintos instrumentos utilizados para el presente estudio. Cada instrumento tiene sus características, que explicaremos en cada caso y nos brindará distinta información pertinente.

En una segunda parte del capítulo, visualizaremos un breve análisis de cada uno de los datos recogidos. Los resultados son de los más variados y su correcto análisis debe realizarse en el marco adecuado y de manera integral.

Veremos algunos aportes, aunque también pueden deducirse otros no expresados en el presente trabajo.

En última instancia podremos acceder a las entrevistas de tipo semiestructuradas que realizamos a tres de los 5 docentes involucrados en el proceso.

Instrumento de autoevaluación para docentes

El instrumento de autoevaluación para docentes fue diseñado a partir de la selección de los que consideramos los aspectos más relevantes del quehacer docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Fue elaborado con la intencionalidad de indagar sobre el cómo y el para que el docente evalúa.

Si bien el instrumento utilizado se encuentra en el apartado Anexos de este mismo trabajo, consideramos necesario dar a conocer algunos aspectos del mismo.

Mencionada herramienta está compuesta de diez indicadores. Cada uno de ellos busca indagar sobre distintos aspectos. Están formulados de manera positiva y según lo que entendemos debería darse de hecho en la práctica docente.

Todos ellos interpelan al docente desde su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje y específicamente en la temática de evaluación de los aprendizajes.

Nos parece importante dar a conocer el para que de cada uno de ellos. Por ello antes de poder conocer las respuestas y su análisis, detallamos a continuación la intencionalidad de cada uno. Cabe mencionar que, como común denominador de todos los indicadores, sea cual sea su intencionalidad, nos interesa conocer las causales de la respuesta que el docente indica. Por ello podrán observar que en todos los casos las respuestas son: total, parcial o no. En el caso de que las

respuestas sean: parcial o no, indagamos sobre las causales. Algunas de las expresadas son formuladas por nosotros para orientar las respuestas, pero también dejamos espacio para que el docente pueda poner alguna otra causal que no hallamos contemplado.

Respecto del indicador n°1, “Tiene información suficiente sobre las concepciones actuales de la evaluación del aprendizaje”, apuntamos a conocer que tan actualizado sobre concepciones de la evaluación de los aprendizajes está cada docente consultado.

En el indicador n°2, “Para elaborar su propuesta didáctica contempla una indagación diagnóstica”, nos interesa conocer qué relación concreta existe entre la propuesta didáctica y el conocimiento del alumnado destinatario de esa propuesta. O si por el contrario, el docente planifica y evalúa de manera indistinta al grupo de alumnos.

Podrán observar en el indicador n°3, “Los procedimientos de evaluación que utiliza se vinculan a saberes, competencias y actitudes”, que la intencionalidad es la de conocer si los docentes contemplan en sus instancias de evaluación las dimensiones sobre saberes, competencias y actitudes o sólo se reducen a evaluar alguna de ellas.

El indicador n°4, “Elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le presenta al alumno, con las expectativas de logro y objetivos de la planificación”, apelamos a conocer la capacidad del docente respecto a la integración a la hora de elaborar los instrumentos de evaluación. Entendiendo que en esta integración el docente debe poder incluir: los desafíos que el alumno presenta, las expectativas de logro formuladas y los objetivos de la planificación elaborada por el mismo.

El indicador n°5, “Comparte con sus alumnos anticipadamente, la implementación de instancias evaluativas, los aspectos centrales, criterios y objetivos que van a contemplarse en las mismas”, nos dará cuenta sobre la capacidad del docente de reflexionar, anticipada y conjuntamente con sus alumnos, sobre las distintas instancias de evaluación, el para que de cada una de ellas y su intencionalidad.

En el indicador n°6, “Propicia una instancia de devolución, reflexión y análisis en la entrega de evaluaciones”, buscaremos indagar sobre la instancia de

devolución a los alumnos por parte del docente, entendiendo a la misma como parte constitutiva y necesaria del proceso de evaluación.

Con el indicador n°7, “El esquema de evaluación que utiliza, le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes”, intentamos conocer en qué grado los docentes utilizan la instancia de evaluación como parte constitutiva e integral del proceso de enseñanza y aprendizaje y su necesaria retroalimentación o si por el contrario lo interpretan por partes separadas.

El indicador n°8, “En base a la información obtenida: Revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades”, nos servirá para poder conocer si el docente aprovecha las distintas instancias de evaluación para poder revisar críticamente su propuesta didáctica. De esta manera nos interesa también saber si, por el contrario de lo que entendemos debe darse, el docente sólo focaliza la instancia de evaluación en los resultados obtenidos por los alumnos.

Es en el indicador n°9, “Cuando detecta dificultades en los resultados esperados: Da oportunidad para la recuperación”, es donde podremos observar si el docente brinda al alumno nuevas oportunidades e instancias de recuperación. Entendemos las mismas como parte madurativa del mismo proceso de evaluación. En las cuales, luego de las correspondientes devoluciones, el alumno puede contar con otra instancia.

Como último, en el indicador n°10, “Pone en práctica estrategias de evaluación grupal asociadas a aprendizajes de competencias de cooperación”, queremos conocer si los docentes consultados, ponen en práctica instancias de evaluaciones grupales, en dónde no solo se pongan en juego aprendizajes sino también la cooperación entre los alumnos.

Caben mencionar algunas cuestiones generales también.

El mismo fue entregado en formato papel. A cada uno de los docentes seleccionados, se les solicitó puedan entregarlo en el transcurso de las 48 horas en que lo recibieron.

Es importante tener en cuenta que son 5 (cinco). los docentes que participaron del estudio.

Por último, a continuación, transcribimos, a fin de que se pueda comprender mejor su análisis, lo presentado a cada docente como consigna para completar el instrumento:

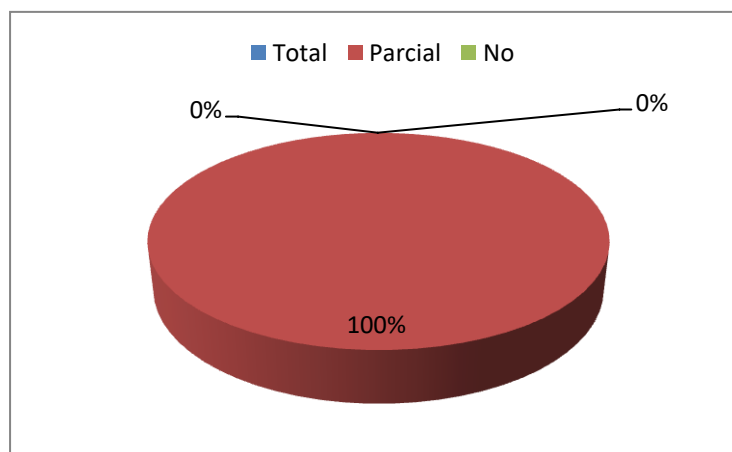
Estimado docente, el presente instrumento tiene por objetivo recoger información sobre aspectos vinculados a los procesos de evaluación en el área de ciencias sociales del nivel secundario, ciclo básico.

Le pedimos, tenga a bien reflexionar sobre cada opción/es de respuesta, y marcar con una X la que mejor refleje su propia realidad. En caso que su respuesta sea: No, Parcial o A veces, marque con una X la causa a que lo atribuye. De no encontrarlas entre las opciones mencionadas agréguela en otras.

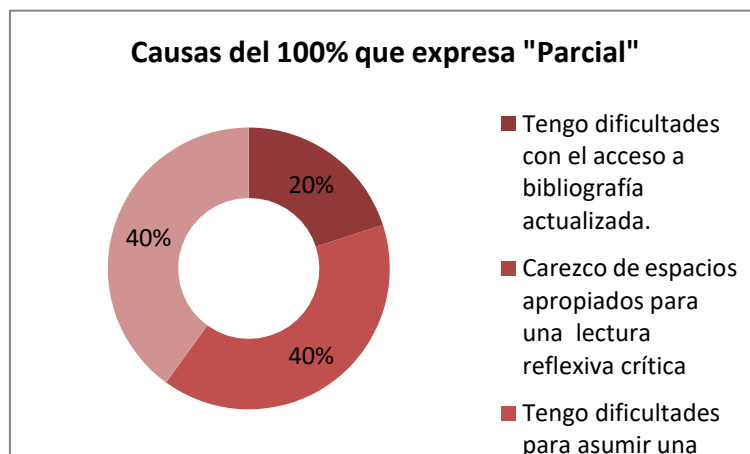
Con el muestreo que detallaremos a continuación, el cual expresamos en porcentajes, se pretende visualizar la información a partir de un gráfico que permite observar lo analizado de una manera organizada y simple al lector.

Respecto del INDICADOR N.º 1

“Tiene información suficiente sobre las concepciones actuales de la evaluación del aprendizaje”.



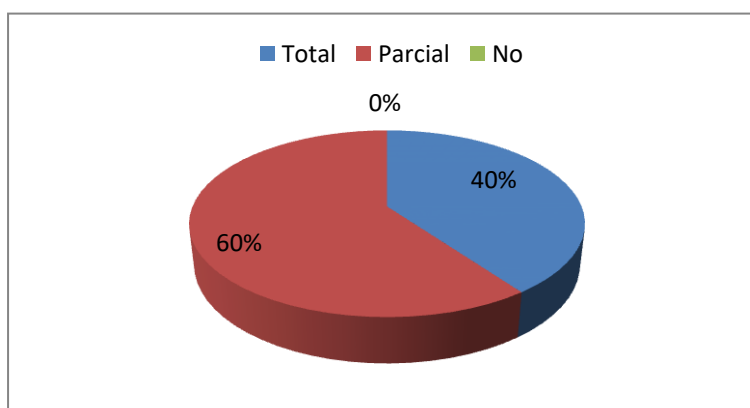
Interpretación: el total (5 docentes encuestados), expresan que tienen información PARCIAL sobre las concepciones actuales de la evaluación de los aprendizajes.



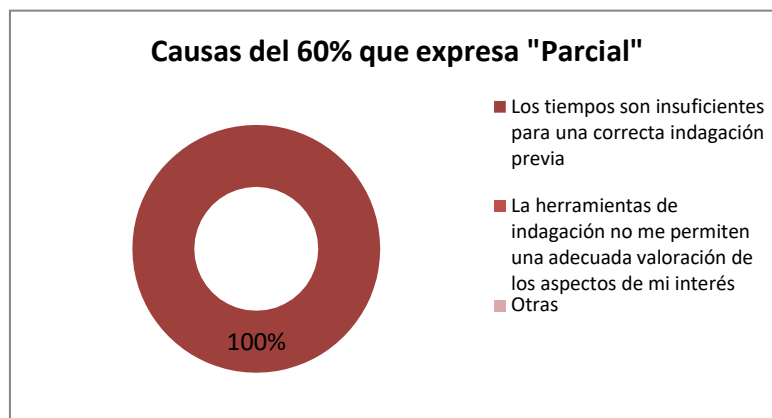
Interpretación: del total que expresan que tienen información PARCIAL sobre las concepciones actuales de la evaluación de los aprendizajes, indican que las principales CAUSAS de que tengan información PARCIAL se debe en un 40% a dificultades para asumir una capacitación sistemática, otro 40% a la falta de espacios apropiados para una lectura reflexiva crítica, y en un 20% a la dificultad de acceso a bibliografía actualizada.

Respecto del INDICADOR N° 2

“Para elaborar su propuesta didáctica contempla una indagación diagnóstica”.



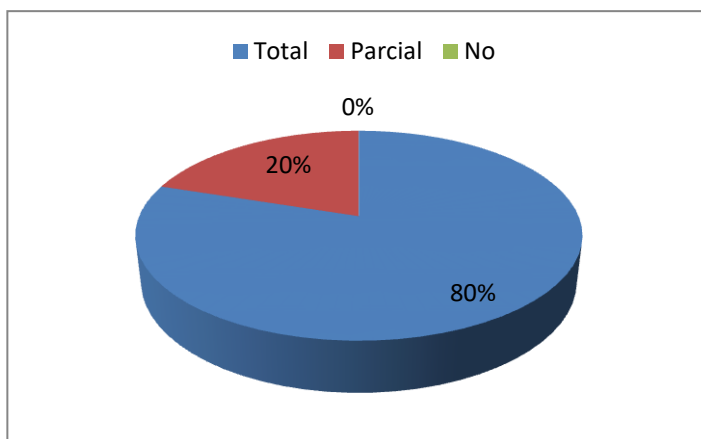
Interpretación: el 60% (3 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que realizan de manera PARCIAL una indagación diagnóstica para elaborar su propuesta didáctica. El 40% (2 de los 5 docentes encuestados). manifiestan que realizan de manera TOTAL una indagación diagnóstica para elaborar su propuesta didáctica.



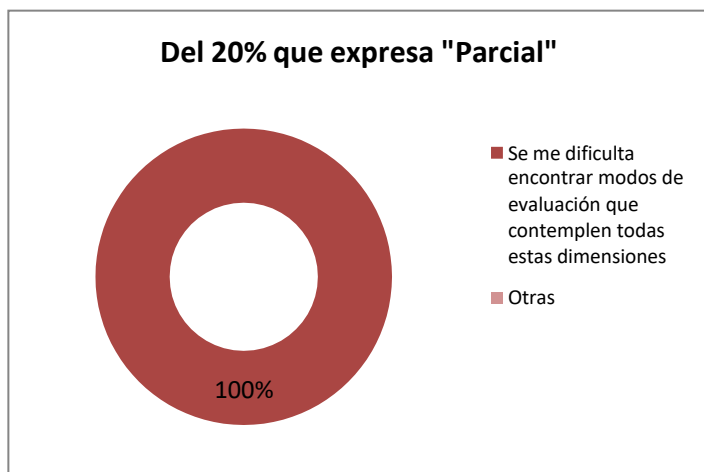
Interpretación: del total (60%). de docentes que expresan que realizan de manera PARCIAL una indagación diagnóstica para elaborar su propuesta didáctica, indican que la CAUSA se debe a que los tiempos son insuficientes para una correcta indagación previa.

Respecto del INDICADOR N° 3

“Los procedimientos de evaluación que utiliza se vinculan a saberes, competencias y actitudes”.



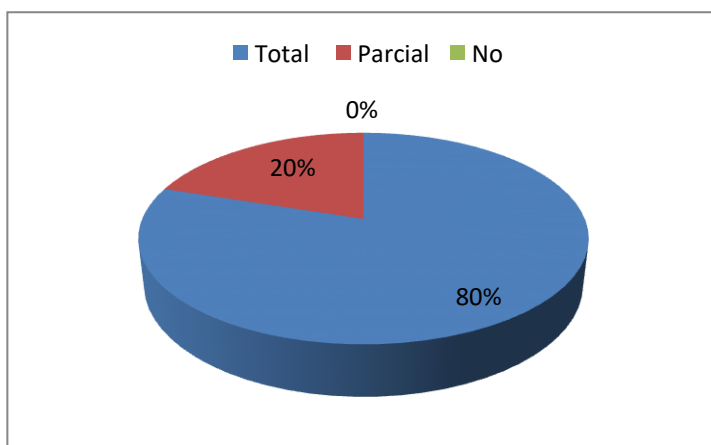
Interpretación: el 80% (4 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL los procedimientos de evaluación que utilizan se vinculan a saberes, competencias y actitudes. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera PARCIAL los procedimientos de evaluación que utiliza se vinculan a saberes, competencias y actitudes.



Interpretación: El único docente que manifiesta que de manera PARCIAL los procedimientos de evaluación que utiliza se vinculan a saberes, competencias y actitudes, indica que la CAUSA se debe a que se le dificulta encontrar modos de evaluación que contemplen todas estas dimensiones.

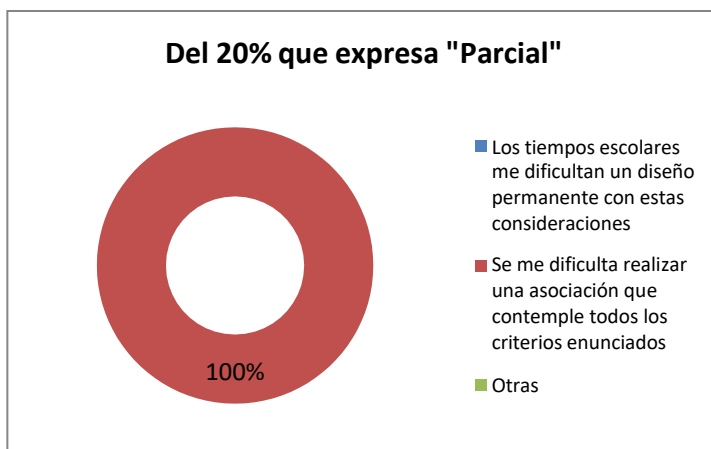
Respecto del INDICADOR N° 4

“Elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le presenta al alumno, con las expectativas de logro y objetivos de la planificación”.



Interpretación: el 80% (4 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le presenta el alumno, junto con las expectativas de logro y los objetivos de la planificación. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera PARCIAL elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le

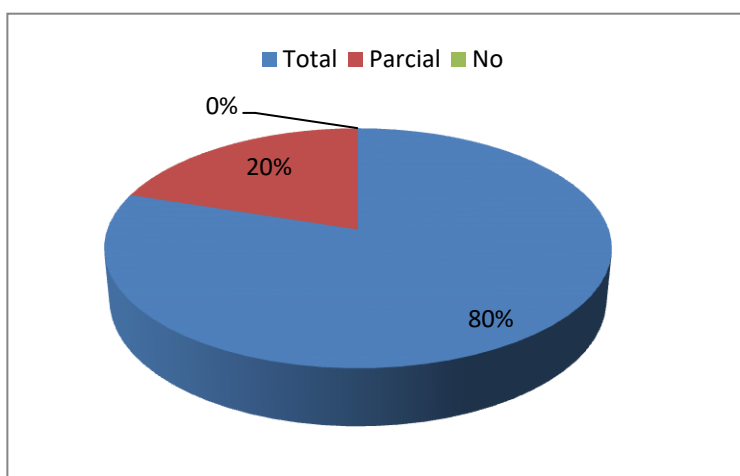
presenta el alumno, junto con las expectativas de logro y los objetivos de la planificación.



Interpretación: El único docente que manifiesta que de manera PARCIAL elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le presenta el alumno, junto con las expectativas de logro y los objetivos de la planificación, indica que la CAUSA se debe a que se le dificulta realizar una asociación que contemple todos los criterios enunciados.

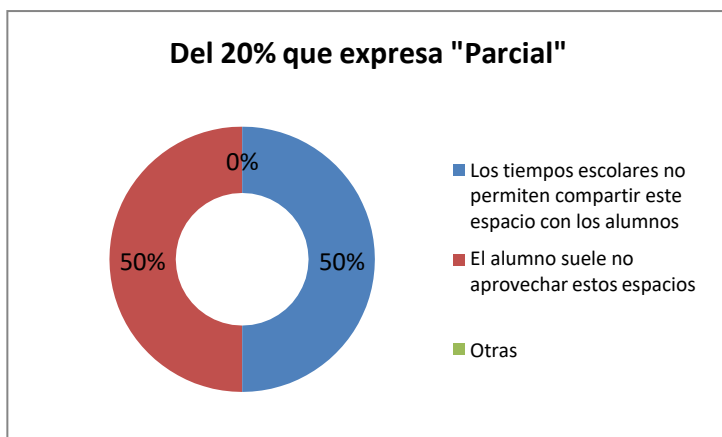
Respecto del INDICADOR N° 5

“Comparte con sus alumnos anticipadamente, la implementación de instancias evaluativas, los aspectos centrales, criterios y objetivos que van a contemplarse en las mismas”.



Interpretación: el 80% (4 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL comparte con sus alumnos de manera anticipada la implementación de instancias evaluativas, sus aspectos centrales, criterios y objetivos que van a

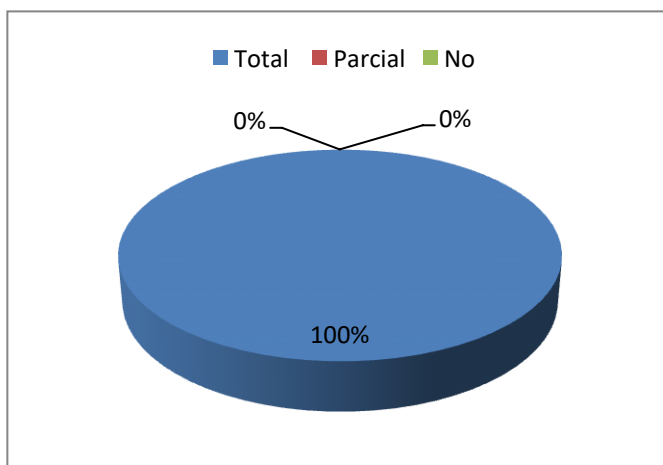
contemplarse. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera PARCIAL comparte con sus alumnos de manera anticipada la implementación de instancias evaluativas, sus aspectos centrales, criterios y objetivos que van a contemplarse.



Interpretación: El único docente que manifiesta que de manera PARCIAL comparte con sus alumnos de manera anticipada la implementación de instancias evaluativas, sus aspectos centrales, criterios y objetivos que van a contemplarse, indica dos CAUSAS: porque los tiempos escolares no le permiten compartir este espacio con sus alumnos y porque el alumno no suele aprovechar estos espacios.

Respecto del INDICADOR N° 6

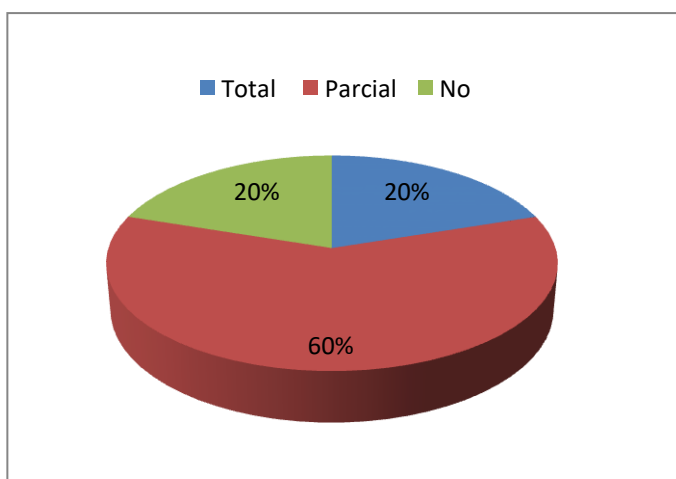
“Propicia una instancia de devolución, reflexión y análisis en la entrega de evaluaciones”.



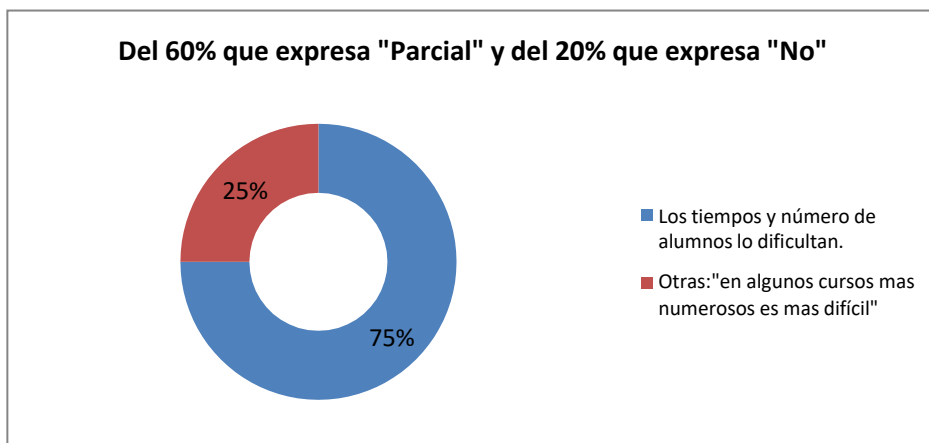
Interpretación: el 100% (5 de 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL propicia una instancia de devolución, reflexión y análisis en la entrega de evaluaciones.

Respecto del INDICADOR N.º 7

“El esquema de evaluación que utiliza, le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes”.



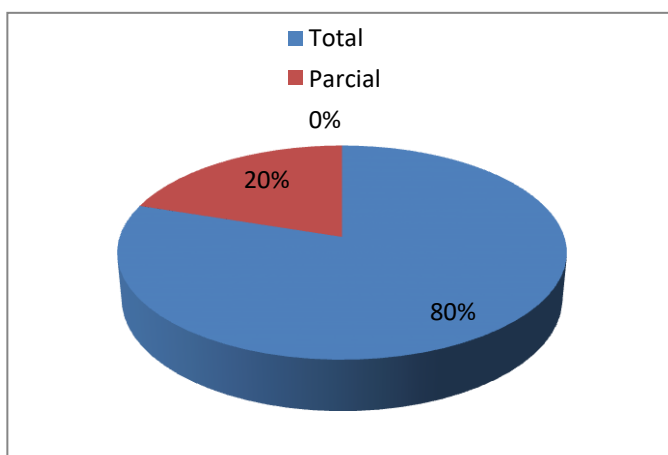
Interpretación: el 60% (3 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera PARCIAL el esquema de evaluación que utiliza le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL el esquema de evaluación que utiliza le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes. Mientras que otro 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que NO, el esquema de evaluación que utiliza, no le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes.



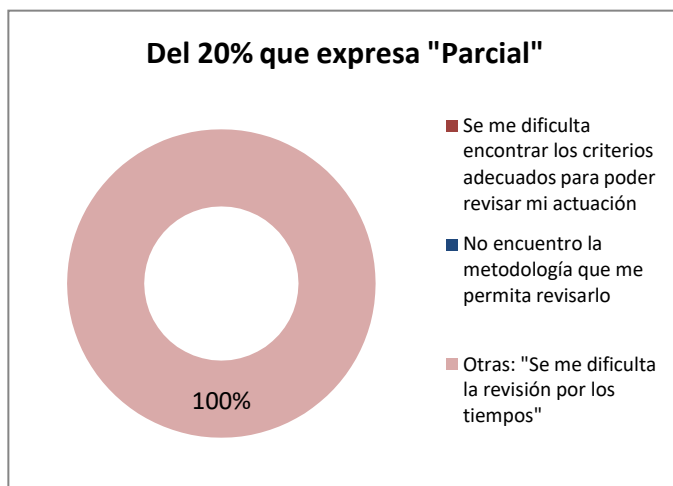
Interpretación: El único docente que manifiesta que NO, el esquema de evaluación que utiliza, no le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes, menciona como CAUSA: que en algunos cursos mas numerosos es mas difícil. Mientras que los otros tres docentes que manifiestan que de manera PARCIAL el esquema de evaluación que utiliza le permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes”, coinciden en que la CAUSA se debe a que los tiempos y número de alumnos lo dificultan.

Respecto del INDICADOR N.º 8

“En base a la información obtenida: Revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades”.



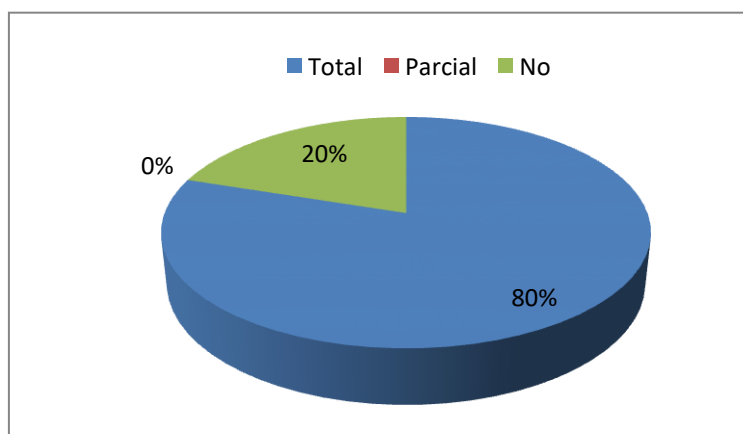
Interpretación: el 80% (4 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL en base a la información que obtiene revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera PARCIAL en base a la información que obtiene revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades.



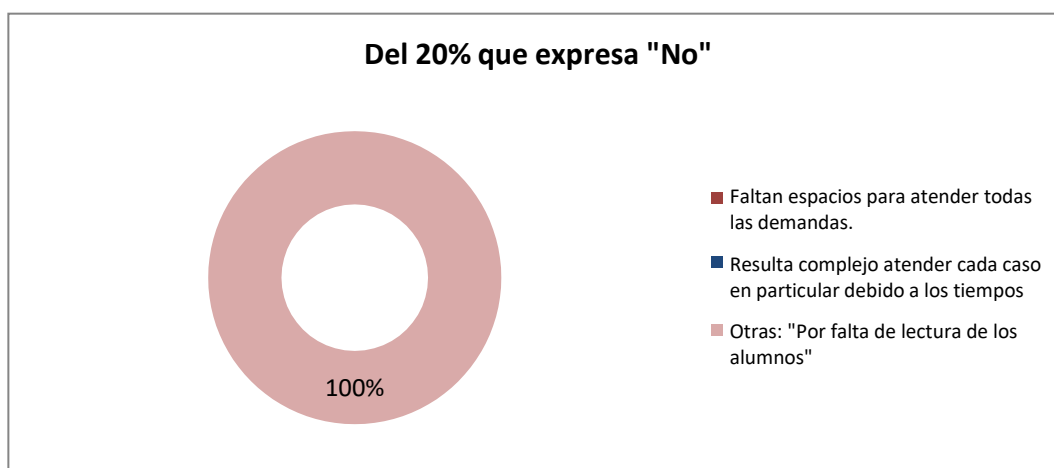
Interpretación: El único docente que manifiesta que de manera PARCIAL en base a la información que obtiene revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades, indica que la CAUSA se debe a que se le dificulta encontrar los criterios adecuados para poder revisar su actuación.

Respecto del INDICADOR N° 9

“Cuando detecta dificultades en los resultados esperados: Da oportunidad para la recuperación”.



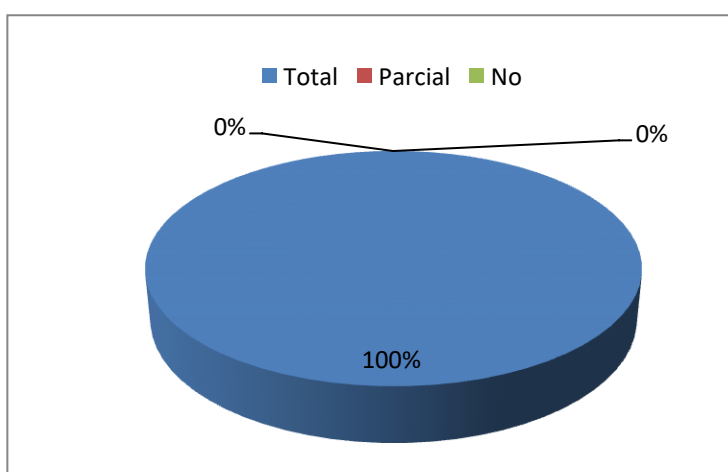
Interpretación: el 80% (4 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL cuando detecta dificultades en los resultados da oportunidades para la recuperación. El 20% (1 de los 5 docentes encuestados). manifiesta que NO da oportunidades para la recuperación cuando detecta dificultades en los resultados esperados.



Interpretación: El único docente que manifiesta que NO da oportunidades para la recuperación cuando detecta dificultades en los resultados esperados, indica que la CAUSA se debe a que faltan espacios para atender a todas las demandas.

Respecto del INDICADOR N° 10

“Pone en práctica estrategias de evaluación grupal asociadas a aprendizajes de competencias de cooperación”.



Interpretación: el 100% (5 de 5 docentes encuestados). manifiesta que de manera TOTAL pone en práctica estrategias de evaluación grupal asociadas a aprendizajes de competencias de cooperación.

Ahora nos parece interesante poder compartir aquellas expresiones generales sobre la evaluación de los aprendizajes que los docentes escribieron en el apartado del instrumento destinado a este fin.

El 60 por ciento de los docentes (3 de un total de 5), hicieron uso de ese espacio expresando lo que a continuación se cita.

Uno de los docentes expresaba: La cantidad excesiva de alumnos por curso dificulta el proceso evaluativo.

Otro de los docentes compartía con nosotros: Muchas de las respuestas: Parcial o a veces se tienen en cuenta, pero por los tiempos y cantidad de alumnos no se llevan adelante. La parte burocrática lleva mucho tiempo.

El tercer docente expreso: Considero que la evaluación es una instancia muy importante en el proceso de aprendizaje. Se pueden detectar las dificultades y realizar una reflexión al respecto.

Observaciones realizadas

A continuación, se presentan distintas observaciones en un formato de cuadro. Este formato, entendemos, simplificará su lectura.

En cada una de las materias dictadas por los cinco docentes intervinientes en el estudio se observaron las planificaciones de la materia, algunas de las evaluaciones realizadas a los alumnos, carpetas de clase de los alumnos seleccionadas de manera aleatoria y los cuadernos de comunicaciones con la misma modalidad de selección que la anterior.

El objetivo de la observación era el de poder corroborar o no la relación que existía entre lo que el docente planificaba en relación a la evaluación (observación de planificaciones), la manera en la que evaluaba (observación de evaluaciones), la coincidencia con los contenidos explicados en clase (observación de carpeta del alumno). y la manera en la que calificaba y hacia devolución de cada evaluación (observación de cuaderno de comunicaciones).

Se podrán leer en cada caso del cuadro algunas observaciones objetivas, de simple enumeración, aunque también algunas apreciaciones personales, denominadas en cada caso como “aproximaciones a las que se puede arribar”.

1er Año Cs. Sociales	DETALLE DE LO OBSERVADO
PLANIFICACIÓN	<p>Respecto de los instrumentos de evaluación: Figuran como tales “metodología de evaluación”: guía de trabajos prácticos (u2), presentación de informes y monografías (u3), evaluación oral (u4), evaluación escrita (u5). y trabajo grupal escrito (u7).</p> <p>Respecto a los criterios de evaluación: Figuran como “estrategias didácticas”.</p> <ul style="list-style-type: none">-Análisis de texto y fuentes-Ubicación en el plano y mapa-Líneas cronológicas

	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de mapas conceptuales -Trabajo grupal -elaboración de informes -análisis de retratos, fotos, etc. -trabajos de exposición -interpretación de gráficos -entrevistas -análisis de fuente -técnicas de escritura <p>Respecto del Diseño Curricular: cumple con la mayoría de los criterios.</p>
--	--

CARPETA	<p>Respecto de las correcciones:</p> <p>Expresión: escasas en lo escrito</p> <p>Ortografía: Se contempla</p> <p>-se observan autocorrecciones en las guías.</p> <p>Respecto a los tipos de estrategias que se utilizan:</p> <p>Cuadros: escasos</p> <p>Esquemas: SI</p> <p>Síntesis: escasas</p> <p>Trabajos Prácticos: SI</p> <p>Tipos de consigna: Existe variedad en las mismas.</p> <p>Respecto a las actividades que se plantean:</p> <p>Formulación: SI</p> <p>Análisis: SI</p> <p>Resolución de problemas: SI</p>
---------	--

	<p>Evaluación de distintas hipótesis: con relación a problemas sociales o ambientales SE OBSERVAN INCLUSO CON REFLEXIONES elaboradas por los alumnos.</p> <p>Estudio de Casos: SI</p> <p>Trabajos en grupo: SI</p>
--	--

EVALUACIONES	<p>Respecto al tipo de calificaciones: numéricas todas.</p> <p>Respecto a la uniformidad: se ponen en juego variedad de competencias en las consignas: identificar causas, definir, ubicación geográfica, múltiples opciones, líneas de tiempo, interpretación, explicación, etc.</p> <p>Respecto a la corrección: no figuran expresiones. Sólo se marca si es correcta o incorrecta.</p>
--------------	---

CUADERNO DE CALIFICACIONES	<p>Respecto a lo que se comunica: Evaluaciones, trabajos prácticos y nota trimestral.</p> <p>Respecto al uso o no del promedio: no se utiliza.</p>
----------------------------	--

APROXIMACIONES A LAS QUE SE PUEDE ARRIBAR	<p>En la primera unidad parecería que no va a utilizar ninguna “metodología de evaluación”.</p> <p>No figura evaluación “según momento de aplicación” diagnóstica (aunque esta si figura en el cuaderno de calificaciones), inicial, media, integradora etc. (al menos en la planificación)</p> <p>Se observa coherencia entre las “estrategias didácticas” y la “metodología de evaluación”</p> <p>ACLARACIÓN: en U2 figura como metodología de</p>
---	--

	<p>evaluación “responsabilidad y trabajo en clase”, que se entiende debe ser evaluado siempre.</p> <p>Cumple con la mayoría de lo solicitado en los diseños curriculares.</p> <p>Se pueden ver plasmadas en el cuaderno: 2 evaluaciones diagnósticas de tipo escrita, 3 evaluaciones de proceso escritas, 3 trabajos prácticos.</p> <p>Se observa una coherencia entre la planificación y lo expresado en la carpeta, en relación a los contenidos, las estrategias didácticas y metodologías de evaluación expresadas.</p> <p>Se observan en muchas de las guías de clase la diversidad de consignas, evaluando diversas competencias.</p> <p>Se observa diversidad en la formulación de los exámenes.</p>
--	---

2º AÑO CS. SOCIALES GEOGRAFÍA	DETALLE DE LO OBSERVADO
PLANIFICACIÓN	<p>Respecto de los instrumentos de evaluación: Son diversos en las distintas unidades. Se propone: - - evaluación diagnóstica,</p> <ul style="list-style-type: none"> -continua, - pruebas escritas y orales y - trabajos prácticos individuales y grupales. <p>Se manifiesta, además: que se contemplará presentación en tiempo y forma, interpretación y relación de conceptos.</p> <p>Respecto a los criterios de evaluación: Figuran como “estrategias</p>

	<p>didácticas”.</p> <p>Se encuentran diversas estrategias y competencias, tales como: juegos de roles, estudios de caso, análisis de artículos, lluvia de ideas, idea-debate, diálogo, selección, comparación, etc.</p> <p>Respecto del Diseño Curricular: Responde al mismo en los contenidos y contempla las orientaciones.</p>
--	---

CARPETA	<p>Respecto de las correcciones:</p> <p>Expresión: Escasas</p> <p>Ortografía: Se contempla</p> <p>Respecto a los tipos de estrategias que se utilizan:</p> <p>Cuadros: si</p> <p>Esquemas: si</p> <p>Síntesis: si</p> <p>Trabajos Prácticos: Si, muy variados</p> <p>Tipos de consigna: variadas</p> <p>Respecto a las actividades que se plantean:</p> <p>Formulación: si</p> <p>Análisis: si</p> <p>Resolución de problemas: si</p> <p>Evaluación de distintas hipótesis: si</p> <p>Estudio de Casos: si</p> <p>Trabajos en grupo: si</p>
---------	---

EVALUACIONES	<p>Respecto al tipo de calificaciones: Con letras y con números. Se nota, en el caso de letras, variedad en la escala.</p> <p>Respecto a la uniformidad: Existe diversidad en las consignas.</p>
--------------	--

	<p>Aparecen competencias tales como: elaboración, justificación, comparación, selección, completar, analizar, relacionar, ubicar.</p> <p>Respecto a la corrección: No se observan anotaciones.</p>
--	--

<p>CUADERNO DE CALIFICACIONES</p>	<p>Respecto a lo que se comunica: evaluaciones, lecciones del día, notas de trabajos prácticos grupales e individual, trimestres.</p> <p>Se expresa el detalle de la evaluación, indicando el tema evaluado.</p> <p>Se expresa además el desempeño.</p> <p>Respecto al uso o no del promedio: No, al menos en el cuaderno observado</p>
-----------------------------------	---

<p>APROXIMACIONES A LAS QUE SE PUEDE ARRIBAR</p>	<p>Se observa una planificación clara y ordenada.</p> <p>En las evaluaciones escritas se expresan las expectativas de logro.</p> <p>Los instrumentos y criterios de evaluación, responden correctamente a las expectativas de logro expresadas. Se nota con claridad que ellas colaboran con el desarrollo de las competencias planteadas.</p> <p>Se destaca notablemente la variedad en las estrategias didácticas diseñadas en la planificación.</p> <p>Se tiene en cuenta de manera permanente, a lo largo del ciclo lectivo, en el proceso de evaluación, cuestiones actitudinales y de trabajo cooperativo.</p> <p>Se destacan en la carpeta actividades autocorregidas, visadas luego por la docente.</p> <p>Se destaca la cantidad de instancias de evaluación.</p>
--	--

	<p>Las evaluaciones son en su mayoría impresas, con un muy buen diseño.</p> <p>Las lecciones del día son breves y abarca un tema específico.</p> <p>Los trabajos prácticos están todos visados.</p>
--	---

2º AÑO CS. SOCIALES HISTORIA	DETALLE DE LO OBSERVADO
PLANIFICACIÓN	<p>Respecto de los instrumentos de evaluación: Guía de trabajos prácticos, presentación de informes, carpeta de clase, lección del día, participación, trabajo áulico, evaluación oral y escrita.</p> <p>Respecto a los criterios de evaluación:</p> <p>Se precisa al principio que se contemplará: evaluación de tipo permanente, global e individual; saberes, competencias y actitudes; argumentación, justificación, definición, participación, creatividad, expresión oral y escrita y cumplimiento.</p> <p>Figuran como” estrategias didácticas”:</p> <p>Ubicación temporal,</p> <p>Elaboración cronológica,</p> <p>Selección de texto,</p> <p>Análisis de texto,</p> <p>Comparación,</p> <p>Lectura,</p> <p>Análisis de pinturas y películas.</p> <p>Respecto del Diseño Curricular: Responde al mismo en los contenidos.</p>

CARPETA	<p>Respecto de las correcciones: No se observa ninguna</p> <p>Respecto a los tipos de estrategias que se utilizan:</p> <p>Cuadros: escasos</p> <p>Esquemas: escasos</p> <p>Síntesis: si</p> <p>Trabajos Prácticos: si</p> <p>Respecto a las actividades que se plantean:</p> <p>Formulación: si</p> <p>Análisis: si</p> <p>Trabajos en grupo: si</p>
---------	--

EVALUACIONES	<p>Respecto al tipo de calificaciones: todas numéricas.</p> <p>Respecto a la uniformidad: Existe diversidad: enumerar, explicar, argumentar, justificar y completar.</p> <p>Respecto a la corrección: Se notan aclaraciones al pie. Se manifiesta las cosas que faltaron. Muy claras las anotaciones, favorables a la hora de poder hacer una devolución al alumno.</p>
CUADERNO DE CALIFICACIONES	<p>Respecto a lo que se comunica: evaluaciones, notas de trabajos prácticos grupales e individual, trimestres.</p> <p>Respecto al uso o no del promedio: No, al menos en el cuaderno observado</p>

APROXIMACIONES A LAS QUE SE PUEDE ARRIBAR	<p>En la panificación, se realiza una distinción: por un lado, estrategias didácticas, por otra metodología de evaluación (subdividiendo en: criterios e instrumentos).</p>
---	---

	<p>Las estrategias didácticas, bien podrían ser consideradas criterios de evaluación.</p> <p>Los instrumentos plasmados en la planificación, parecieran ser escasos.</p> <p>No se piensan “estrategias”, “criterios” e “instrumentos” específicos para los contenidos a ver en cada trimestre. Sino que se expresan a modo general, lo que daría a entender que se utilizarían en todos los trimestres los mismos.</p> <p>Aunque escasos, de lo expresado en la planificación, existe coherencia entre “criterios”, “instrumentos” y “estrategias”.</p> <p>Respecto a los diseños curriculares, en lo específico de los lineamientos de evaluación, la planificación, responde de manera parcial.</p> <p>Se puede observar, al comienzo del ciclo lectivo, actividades de tipo diagnósticas.</p>
--	--

3º	AÑO	CS.	DETALLE DE LO OBSERVADO
	SOCIALES		
	GEOGRAFÍA		
		PLANIFICACIÓN	<p>Respecto de los instrumentos de evaluación: variado.</p> <p>Respecto a los criterios de evaluación: Figuran como metodología de evaluación en todas las unidades del área:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Producción escrita. -Participación en clase. -Resolución de cuestionarios -Exposición oral. -Comprobación escrita y oral, grupal e individual <p>Figura en este, además: Evaluación continua- sumativa</p>

	<p>formativa.</p> <p>Figuran además estrategias didácticas entremezcladas con instrumentos, tales como:</p> <p>-Fomentar la autonomía, fomentar la búsqueda de fuentes, promover el análisis de fuentes.</p> <p>Respecto del Diseño Curricular: Responde en los contenidos.</p>
--	---

CARPETA	<p>Respecto de las correcciones:</p> <p>No se notan correcciones.</p> <p>No se contempla la ortografía.</p> <p>No se notan visados</p> <p>Respecto a los tipos de estrategias que se utilizan: Cuadros:</p> <p>Esquemas: escasos</p> <p>Síntesis: abundantes</p> <p>Trabajos Prácticos: abundantes</p> <p>Respecto a las actividades que se plantean:</p> <p>Predomina pregunta-respuesta. Ubicaciones geográficas</p> <p>Formulación: si</p> <p>Análisis: si</p> <p>Resolución de problemas: si</p> <p>Evaluación de distintas hipótesis: escasos</p> <p>Estudio de Casos: si</p> <p>Trabajos en grupo: No se observan como tales</p>
---------	--

EVALUACIONES	<p>Respecto al tipo de calificaciones: Aunque no se puede observar, numérica (por cuaderno de comunicaciones)</p>
--------------	---

	<p>Respecto a la uniformidad: NO SE OBSERVA.</p> <p>Respecto a la corrección: NO SE ONSERVA.</p>
--	--

<p>CUADERNO DE CALIFICACIONES</p>	<p>Respecto a lo que se comunica: Evaluación, concepto y trimestral.</p> <p>Respecto al uso o no del promedio: No se utiliza. Al menos en el cuaderno observado.</p>
-----------------------------------	--

<p>APROXIMACIONES A LAS QUE SE PUEDE ARRIBAR</p>	<p>Figuran en la planificación estrategias didácticas entremezcladas con instrumentos de evaluación: por ejemplo, en la U1: fomentar la autonomía y evaluaciones periódicas.</p> <p>En las “estrategias didácticas” a mi entender no se indica el modo de llevarlas a la práctica o al menos no se mencionan instrumentos que acompañen la estrategia. Podrían ser las mencionadas “metodologías de evaluación”, aunque parecieran escasas para las estrategias planteadas.</p> <p>Respecto de la metodología de evaluación, son escasas. Se podrían distinguir entre instrumentos y criterios de evaluación.</p> <p>Por lo que se muestra en el cuaderno y carpeta: escasas instancias de evaluación. Sólo figura una evaluación, de tipo escrita en el primer trimestre y una evaluación escrita y un tp en el segundo. Aunque figuran otros tp en la carpeta.</p> <p>No se puede observar las evaluaciones, No están presentes en la carpeta.</p>
--	--

3º AÑO CS. SOCIALES HISTORIA	DETALLE DE LO OBSERVADO
PLANIFICACIÓN	<p>Respecto de los instrumentos de evaluación: no figuran como tales en la planificación de manera explícita.</p> <p>Respecto a los criterios de evaluación: SE PODRÍA INFERIR DE LA PLANIFICACIÓN: análisis de procesos históricos, resolución de situaciones problemáticas y del análisis de nueva información, etc.</p> <p>Respecto del Diseño Curricular: Responde al mismo en los contenidos</p>

CARPETA	<p>Respecto de las correcciones:</p> <p>Expresión: Escasas</p> <p>Ortografía: No se contempla</p> <p>Respecto a los tipos de estrategias que se utilizan:</p> <p>Cuadros: si</p> <p>Esquemas: si</p> <p>Síntesis: si</p> <p>Trabajos Prácticos: Si</p> <p>Respecto a las actividades que se plantean: planteo de situaciones problemática, análisis de problemáticas específicas y actividades de síntesis.</p>
---------	---

EVALUACIONES	Respecto al tipo de calificaciones: numéricas todas.
--------------	--

	<p>Respecto a la uniformidad: Existe diversidad en las consignas</p> <p>Respecto a la corrección: No se observan anotaciones.</p>
--	---

<p>CUADERNO DE CALIFICACIONES</p>	<p>Respecto a lo que se comunica: evaluaciones, lecciones del día y trimestres.</p> <p>Respecto al uso o no del promedio: No, al menos en el cuaderno observado</p>
-----------------------------------	---

<p>APROXIMACIONES A LAS QUE SE PUEDE ARRIBAR</p>	<p>Se observa una planificación completa, pero poco práctica desde el punto de vista de su diseño para la observación.</p> <p>En la planificación: distingue los contenidos en actitudinales, procedimentales y conceptuales.</p> <p>En el apartado de la planificación: “proyecto”, se menciona la estrategia docente. Se expresa al principio que se considera objetivo fundamental de la disciplina: “apropiarse conceptual, procedimental y actitudinalmente de la realidad social pasada y presente, en función de los objetivos propuestos”.</p> <p>Se pueden inferir de la planificación presentada realizada las siguientes estrategias: “análisis de procesos históricos globales”, “diseño de actividades áulicas cotidianas, partiendo de situaciones problemáticas y del análisis de nueva información contenida en fuentes de diversa naturaleza, modificando los esquemas previos de los alumnos”, “profundizar un aspecto problemático de una sociedad a lo largo del tiempo, favoreciendo un análisis pormenorizado de los múltiples componentes que caracterizan una sociedad y permitiendo la comprensión de nociones temporales, tales como, la gradualidad de los cambios, las permanencias, distintos ritmos y duración, etc.”, “una didáctica del medio:</p>
--	--

análisis del entorno local, permitiendo a los alumnos vivenciar más directamente la experiencia histórica”, “concertar roles, derechos y obligaciones dentro del aula en el vínculo docente-alumno, favoreciendo la implementación de pautas que convoquen a la participación para la elaboración de las mismas. Evaluar dicho mecanismo semanalmente”, “alternar propuestas de trabajos individuales y grupales”, “plantear actividades que tengan las siguientes características: ser formuladas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del grupo, responder a un criterio de secuenciación lógica, ser formuladas y presentadas atendiendo a un grado creciente de complejidad y deben ser lo más variada posible”.

Se propone, además, en la planificación: trabajos con preconceptos de los alumnos: planteo de situaciones problemáticas, análisis de problemáticas específicas, actividades de síntesis, actividades de evaluación diagnóstico inicial, de proceso o formativa, dónde se evalúen conceptos, procedimientos y actitudes al largo de todo el proceso.

Los recursos didácticos (que podrán leerse como metodologías y que incluye algunos instrumentos). que se plantean son: actividades de evaluación diagnóstica, trabajos por conceptos, explicaciones teóricas breves introductorias, formulación de hipótesis explicativas, formulación de relaciones causales, formulación de conclusiones, etc. (MUY DIVERSAS)

Respecto a lo que la planificación expresa como metodología de evaluación: formulación de evaluaciones dónde el alumno observe unidad de criterios. Se propone una “planilla de carácter areal”, volcando en ella todos aquellos ítems propios que busquen materializar las competencias en los alumnos de historia (NO SE DICEN CUALES).

Propone una evaluación de la práctica cotidiana de carácter permanente.

	Se proponen luego diversos instrumentos tales como: tp, informes, lección del día, debates, etc. Contemplar actitudes, valores éticos y democráticos, convivencia, etc.
--	---

Entrevistas a los docentes

A continuación, llega el apartado de las entrevistas personales realizadas a tres de los cinco docentes involucrados. Este porcentaje se funda en que nos parecía representativo tomar esta muestra de tres y simplificaba el trabajo en el tiempo debido a la modalidad que se pretendía en cada entrevista. Apostamos en esto a utilizar el tiempo en la profundización de los tres casos por el contrario de entrevistar a los cinco de manera más escueta.

Como mencionábamos el tipo de entrevista es semiestructurada, si bien existen preguntas disparadoras, a partir de las respuestas surgieron otras improvisadas por el entrevistador.

Se trata de un instrumento que indaga de manera estratégica. Cabe mencionar que las preguntas se formularon con el análisis de los instrumentos anteriores (encuesta y observaciones).

Entrevista al docente LLL

Pregunta en adelante P. ¿Cuáles crees son las competencias de segundo año de historia y si pudiste este año poder plantearte alguna y haberla evaluado con los alumnos y que dificultades encontraste en el camino?

Respuesta en adelante R. Esta es una materia que la tengo como dividida en dos. Por un lado, todo lo que es historia y por otra geografía. (...). (el docente busca si tiene el programa de la materia para poder ir observando los contenidos).

Yo considero las ciencias sociales como un espacio de construcción, que tiene que ver más con una postura crítica, con respecto a que los chicos puedan interpretar las fuentes y poder ellos realizar sus propias reflexiones, sin renunciar a toda la parte positivista que tiene la materia.

En geografía partimos de la ubicación de coordenadas, analizando las capitales del mundo, ahí nos focalizamos sobre lo que es conocimiento y ubicación espacial.

Después nos vamos más a una parte de geografía crítica, que tiene que ver con los usos que se les da a esos espacios a través del tiempo. Ahí trabajamos el concepto de espacio geográfico, que tiene que ver con la integración. Entonces nos vamos de una postura mucho más tradicional y positivista, donde se priorizan las cosas básicas, ubicación en mapas, marcación de los puntos geográficos, de los continentes. Yo al ser profesor de historia hago menos hincapié en la parte física, yo trato que eso quede para segundo año, que es lo que se coordinó con las profesoras, de todas formas, hoy por hoy se prioriza mucho más la geografía social, por lo tanto, no es algo tan fundamental. A mí lo que me interesa es llegar al concepto de espacio geográfico que tiene que ver con la aparición del hombre y con la interacción entre la naturaleza y el hombre. Por supuesto que me interesa que conozcan datos, que sepan ubicarse, el tema de las coordenadas es fundamental también, al clima le doy mucha importancia; pero ya con una perspectiva social. El clima, por ejemplo, hoy ya se habla de que han variado por la acción del hombre, por lo cual inmediatamente después de las características de cada clima, analizamos cual es la participación del hombre y los efectos que provoca el ser humano sobre el clima. También a partir del conocimiento que los chicos sepan, de artículos que les traiga, de recortes de diario. Hago muchos esquemas, vemos algunas cuestiones de números también y trabajamos bastante con eso.

P. ¿Tenes algunas dificultades con esos contenidos?

R. Tenemos el problema de que todavía no conocen los números negativos, pero a veces he perdido alguna parte de la clase enseñándoselos, pero en general lo aprenden. De hecho, ahora ya lo manejan.

Ahí hay una gran parte práctica importante, de hecho, a mí me gusta más la geografía que la historia, y a los chicos, en general también porque tenes una parte práctica más importante. Un gran porcentaje de la clase se da en un uso más práctico.

P. ¿De todo esto cuales son las cosas que más te cuestan evaluar? ¿Cuáles son los principales obstáculos que ves a la hora de evaluar?

R. Yo a través de estos años, trate de ver, y que es verdad me cuesta, es que el aprendizaje no sea mecánico, es decir, lamentablemente, nos pasa lo mecanizado que están los chicos, lo estructurado que están, y eso es una crítica, autocrítica, que tiene a veces que ver con el propio sistema y la formación, muchas veces los chicos

tienden a repetir cosas mecánicas y yo lo que pienso es que incluso en primer año, quizá es dónde deberían estar más desestructurados, es dónde más estructurados están. Cuando les cambiaste un ejercicio de otra forma o lo plantearon distinto, ya ahí se empiezan a desestructurar y es cuando aparecen las mayores dificultades. Hay que desestructurarse, plantear las cosas desde otro lado. Eso es lo que yo siento. Mas en geografía, esta cuestión de que, por un lado es interpretativa, tiene que ver con un espacio más crítico, dónde vemos temas como recursos materiales, dónde vemos documentales, dónde ya vemos la aparición del hombre y eso ya implica que un montón de cosas empiecen a ser cuestionables, porque nadie tiene la verdad absoluta, y por otro lado el aprendizaje, ya te digo de las capitales, del trabajo de coordenadas, o de climas, o de ciertas cosas de geografía física que vemos que repiten ciertos cánones de, estudio de memoria, repito. Yo lo que traté es de que eso se reduzca y por un lado he suprimido algunos contenidos de geografía física que ahora no los doy. Esa es la solución que yo tomé para evitar eso. Y creo que los resultados en ese sentido estuvieron bien. Igual lo que siento es que los chicos todavía no tienen en primer año, tanto geografía como historia, una cultura de técnicas de estudio adaptada a su edad y a su persona. Creo que esa es una de las grandes falencias que tiene la educación hoy en día, tratar de respetar las individualidades de cada uno, los procesos cognitivos que tenga cada uno y caemos muchas veces en situaciones de la cual, nosotros, por tiempo, o por lo que sea, como que damos lo mismo para todos, se repiten los mismos mecanismos y no es así, cada uno, y más a esta edad, tiene diferentes cosas. En primer año lo notas muy claramente, como puede haber algunos que enganchen un tema tan rápido y otros viceversas. Lamentablemente nosotros todavía estamos en esa transición, por ejemplo, el tema tecnológico, es importante. Los chicos nacieron con todas esas cosas y no las sabe usar en pos de un aprendizaje mucho más rico. A mí me parece que internet está buenísimo, cuando vos ya tenes una base del tema, cuando no la tienen termina siendo contraproducente. Entonces, lamentablemente, yo le llamo corte y pegue, a toda esa cultura que hay de buscar algo, te lo traigo profe, acá está lo que me pediste, y es un corte y pegue sin elaborar. Y entonces la tecnología, ahí fijate que, al que le interesa puede buscar, informarse, estar toda una tarde entera viendo, al que no le gusta va a reproducir esos mecanismos y los va a potenciar mucho más, negativamente. Entonces, eso es algo..., bueno a ver como se solucionaría, y es muy difícil, yo trato de estar conectados con ellos, mando cosas todo el tiempo, y a veces cuesta, porque lo ideal sería que cada uno trabaje con su

notebook y pudiéramos hacer entre todos una búsqueda, van aprendiendo a aprender. Pero bueno estamos., todavía falta para eso.

P. Por ahí, entonces, un límite es el tiempo y el número de chicos. En la importancia que hablamos de una educación más personalizada, ¿no?

R. Si, sin lugar a dudas. Acá tenemos un total, muy numeroso de alumnos, es muy numeroso, y ya te digo, la escuela, vos habrás visto, es una escuela bárbara... los alumnos también. Yo no tengo una queja de nada, pero es cierto que los cursos son muy numerosos. Vos fijate (señalando las evaluaciones de los chicos), nunca me pasó que estuve dos semanas sin entregar las pruebas, la verdad es que cuesta trabajar. Pero bueno, es un tema que no nos compete a nosotros el del número.

En general en mi materia participan y tengo buena relación con todos.

En la parte de historia, fundamentalmente dentro de lo que es historia social, y que no sea justamente esa historia política, positivista. Que termina aburriendo, y que no hace la construcción del conocimiento. Hacemos hincapié en la aplicación de fuentes diversas, interpretación. A principio de año planteo esta materia no solo como historia y geografía sino como introducción a las ciencias sociales, vemos diferentes métodos de cada una de las principales disciplinas de las ciencias sociales, y con historia en particular hago lo mismo, analizamos un poquito, la introducción, de lo que serían las tres posturas, por así decirlo epistemológicas de la historia, que hacen más hincapié en el individuo, otra en el historiador, como creación del conocimiento. La postura que triunfó, digamos, es la intermedia, en la cual, hay un conocimiento objetivo, pero ese conocimiento está mediado por la interpretación de los historiadores y ellos por su tiempo, por lo tanto, el conocimiento histórico es al mismo tiempo, tanto, una construcción activa por parte del historiador y por lo tanto hay una cuestión subjetiva y otra objetiva que no depende de nosotros. Esto lo planteamos de otra forma, ahora creo que ya lo tiene más claro, pero cuesta esta cuestión de que es subjetivo y que es objetivo. Hay que entender que un chico de doce años no tiene esa noción. Esto también lo hago en el diagnóstico que empezamos con la revolución de mayo y también juego con esta cosa, de que bueno, en definitiva, hay varias interpretaciones, sobre un hecho que pasó, y que pasó de esa forma, no es que los hechos cambian según lo que nosotros pensamos. Pero, obviamente, los historiadores y los escritores viven en un tiempo, y eso lo trabajamos. La historia social hace hincapié en eso, en los procesos, por eso la última prueba de Roma les dejé una línea de tiempo como para que los hechos

puedan estar en la prueba sin necesidad de estudiarlos de memoria, sino que hagan hincapié en los conflictos. Lo que hicimos mucho hincapié en historia es todo lo que sería gráficos de estructura social, estructura política y pirámides sociales, como para que conozcan cómo está conformada una sociedad y a su vez la dinámica que tiene esa sociedad. Que entiendan a la sociedad en movimiento y además a partir de una cuestión histórica. Porque ellos fueron avanzando, a mí me gusta plantearlo en tres niveles, estas estructuras... y a partir de esto se entiende que la historia tiene movimiento, tiene conflictos y no es solamente la cuestión política, trata de que vayan en primer año entendiendo esta cuestión que sería la base de todo. Y es fundamental, esto me lo pidió Fernanda que es la profe de segundo, trabajar mucho con el concepto de estado. Este año hicimos mucho hincapié en eso, hay un trabajo integrador, no me gustó mucho el libro por algunas cuestiones, el libro yo lo sugerí porque lo quería trabajar, viste que hasta que no lo trabajas no... conocía a los profes, pero me parece que tiene algunos ejercicios que son muy elevados para lo que son los chicos de doce años, no me gustó, especialmente la parte de historia no me llegó a convencer. Pero lo bueno es que tiene algunos trabajos integradores que hicimos, que nos permitió, entre otras cosas, compara todo lo que es el proceso americano, que vimos la introducción porque lo vamos a ver en segundo con todo lo que es el proceso occidental, el estar en dos civilizaciones independientes una de la otra. A mí me gusta mucho plantear eso, porque tiene que ver puramente con la ubicación espacial, obviamente también planteamos esto de las edades históricas, también planteo la crítica, que lo plantea el libro. Yo soy de la idea de que para romper las reglas hay que conocerlas las reglas, así que yo enseño como enseñan todos los profesores del mundo la historia en la edad antigua, la edad media, edad moderna y edad contemporánea, pero a su vez dejamos la puerta abierta a plantear una crítica que es un poco lo que se está ahora planteando. No sólo tiene que ver con el proceso americano, llamar edad media o edad antigua al proceso americano cuando no había ningún punto de relación con las culturas europeas, por una cuestión sencilla, porque no había ningún tipo de contacto. Bueno... yo hice mucho hincapié es esto. Hicimos un trabajo integrador en grupos, que estuvo bueno porque trabajaron con varias hipótesis de construcción del estado y de características del estado. Hago mucho hincapié en eso. En los grandes conceptos de la historia social. Construcción del estado, información entre estados y sociedades. Mucho hincapié en sociedades nómades. La aparición de la diferenciación social, y eso a su vez lo conectamos con lo que habíamos visto en geografía. Por eso a mí me permite esta

materia, abarcar un montón de conceptos que exceden la cuestión de geografía e historia y a la vez también relacionarlo. Creo que uno está atado al libro y mi crítica es tratar de seguir fomentando. Esta relación entre las dos materias mucho más.

P. ¿Es logable, digamos, esa relación?

R. Sí, eso cada año lo hago, y cada vez más, pero todavía me siento insatisfecho, quiero lograrlo de forma mucho más... haber... por ejemplo, vos tenes un libro, y yo también a veces pienso, tampoco puedo hoy hacer mucho más hincapié en algunos temas que en otros, pero trato que vean... porque pagaron el libro, trato de que vean todos los capítulos o las más importantes por lo menos. Ahora, me gustaría, por ejemplo, para el año que viene, no perder tanto tiempo en caracterizar cada uno de los imperios desde Asia hasta medio oriente, trabajar más el concepto de imperio, yo lo hago lo que pasa que, siempre te quedas a mitad de camino porque uno está atado al libro... en otro años doy cosas más escritas por mí, porque no estoy contento con ningún libro, pero en primer año me parece que está bueno que trabajen con un libro y siempre quedas atado a eso. De todas formas, si vos analizas, ves la carpeta de cualquiera de los chicos, tiene una relación y hay un eje que tiene que ver con el espacio y el tiempo y eso lo vimos en las primeras clases, esta es la primera vez que no parto del diagnóstico, sino que las primeras clases, que son parte del diagnóstico también, pero a partir de cosas nuevas. De decir que son las ciencias sociales, cuáles son sus metodologías, cuál es su objeto de estudio, cuáles son sus herramientas, y hacer hincapié en que es el historiador, que es el geógrafo, porque si no ellos creen que lo que dice un libro de historia es totalmente así y bueno... no es necesariamente así, hay un espacio de debate y a su vez. No llegué a terminar con todo el programa, aunque no estuvimos mal, ya los va a ver Fernanda los temas, pero lo que hice a diferencia del año pasado, es llegar a tener un tiempo de práctica en clase, hubo clases que nos dedicamos las dos horas a esto (me había comentado previamente del proyecto de "historias de vida")... de los últimos meses casi todas un poquito, venían y traían sus celulares, sus notebook o videos que habían grabado. ¿Porque?, por una cuestión práctica, no se pueden juntar digamos, a mí, capaz, hasta el año pasado, me decían eso y no lo entendía, pero entendí que hoy la sociedad cambió y lo hemos hablado con Juan Pablo muchas veces, y bueno... cambió hoy no van a la biblioteca, les cuesta juntarse, bueno... aprovechar el tiempo de clase, y sirvieron. No sé si te comentó Juan, pero ayer lo que hicieron salió bien, muy bien, creo que gustó bastante. Y ahí

también, trabajamos con algunas cosas de orden cualitativo, hicimos hincapié en que traten de periodizar también, la vida de esa persona, fundamentalmente la técnica fue la entrevista, vimos diferentes tipos de entrevistas, diferencias entre una historia y una biografía, historias de vidas. Temas de la historia social, de la historia cultural, esta cuestión de rescatar la gente a partir de su anonimato, pero también como constructores de la historia. No fue una idea mía, la verdad que fue muy buena. Es el segundo año y salió muy bien.

Entrevista a la docente FFF

P. ¿Cuáles crees son las competencias de segundo año de historia y si pudiste este año poder plantearte alguna y haberla evaluado con los alumnos y que dificultades encontraste en el camino?

R. Podemos definir que entendemos por competencia para poder ponernos de acuerdo.

P. Si. Pensamos en un conjunto de habilidades, destrezas, que involucran no sólo algo específico, que puede desarrollar, en este caso, un alumno.

R. En historia de segundo año, un poco en primero y tercero también, una competencia esencial es la comprensión lectora. Lamentablemente, no tenemos la posibilidad de reproducir como en un laboratorio, los procesos históricos del pasado, dónde uno los trae, los mira, los ve, lo experimenta, entonces la mayoría de las veces accedemos mediante la lectura, ya sea de fuentes primarias o de bibliografía elaborada. La comprensión lectora es fundamental, es la primera operación que ellos tienen que lograr para poder entender. Se observan dificultades. Los alumnos de este año, particularmente, en general son muy buenos en comprensión lectora. Venían con la habilidad desde antes, entonces no tuve grandes dificultades, hay cuatro o cinco alumnos que por ahí les cuesta un poco más, pero aun así lo sacan adelante.

Como una herramienta para esa competencia este año se incorporó un libro nuevo, que no se venía trabajando, un libro de Maipue, historia de segundo, que tiene a diferencia de otros libros mucho para leer. No es un libro que este resumido, no te resalta las palabras claves en negro, quizá alguna sí, pero no es lo general, y en el cuerpo del texto presenta muchos documentos, muchas fuentes, entonces los chicos se vieron obligados, y yo también, a leer. Si bien al principio fue medio

caótico, porque cuando vos venís de los esquemas de antes, como el libro que yo usaba hasta el año pasado, lo calificué como una “porquería”, era poco texto y lo poco que había muy resumido y resaltado, entonces, no te favorece a esto de la habilidad para leer, para analizar, está el trabajo hecho. Esto fue una buena herramienta, el libro, que obviamente un libro uno lo vas masticando, lo usas uno, dos tres años, recién ahí vos como docente lo podés terminar de conocer. No es real cuando vos elegiste el libro y lo analizaste entero, no es real por los tiempos. Eso creo que fue un aspecto positivo y contribuyó a la lectura.

Otra competencia es la producción de textos. Tratando no solamente de enumerar o identificar las ideas principales, sino, desarrollando estas ideas. La operación mental, por ahí, sería identificar las palabras claves, y desarrollas las ideas principales, pero la habilidad, que es necesaria, es el desarrollo de la idea. Poder explicarse, poder explayarse, poder ir argumentando lo que ellos van diciendo sobre un contenido “x”, por ejemplo, conquista de América, que es un contenido de segundo, no sirve solamente que ellos digan Europa miró hacia occidente a fines del siglo XV, sino, eso que significa, que implicancia tiene, qué relación tiene el mundo europeo con el americano. Contextualizar esa idea, y la producción de texto es algo que les cuesta. Lo trabajamos todo el año.

El alumno que no entiende bien un texto no escribe bien un texto, está muy relacionado. O lo que hace es memorizar, el texto, por lo que no hay comprensión lectora, y después replicar partes, transcribe. Yo igual siempre trato de no evaluar desde el castigo o la reprimenda sino por decir, bueno la verdad que tenes una memoria brillante, porque te acordés de todo esto, vamos a reutilizar la memoria de otra manera. No para memorizar, sino para, recordar algunas cosas claves, pero también para que vos puedas explicar. Porque a esa edad es muy frustrante cuando ellos sienten que estudiaron un montón, que gravaron todo de memoria y después lo ponen en el papel y le pongo un desaprobado es muy frustrante, porque, ellos dicen, con todo lo que estudié...

Una tercera competencia es la posibilidad de expresarse oralmente. De una manera adecuada, usando el vocabulario propio de la materia o del área, en este caso es una disciplina. Lamentablemente, si bien la currícula está pensada para que se integren los contenidos, el sistema educativo te lleva a fragmentarlo todo. Desde el momento en que las materias se llaman materias, no hay espacios salvo que la institución los promueva, como es el caso de esta escuela que promueve estos

lugares de intercambio. Por ejemplo, hicimos un trabajo con los chicos de segundo sobre los grupos aborígenes precolombinos en América, cada grupo tenía que investigar y cruzamos con la profesora de artística, que nos dio un montón de herramientas porque ellos tenían que lo que analizaban, de vestimenta, costumbres, política, economía; tenían que plasmar eso en una imagen, un dibujo grupal y cruzarlo con otra área. Pero si la escuela no te genera estos espacios vos vas con tu librito y por tu camino.

P. ¿Te resultó fácil, encontrar instrumentos a la hora de evaluar las competencias?

R. Lo que es producción de texto y comprensión lectora sí, porque yo mis clases las voy organizando... yo doy la clase a partir de lo que voy preguntando. En general doy muy pocas clases expositivas. Por ahí cuando empiezo los temas hago una exposición un poco más larga porque los ubico en tiempo, espacio, hago una periodización, un contexto; para cuando ellos van a la lectura no estén tan perdidos. Después en general todas mis clases digo... hoy vamos a hablar de algo de Europa, a ver... ¿Qué entendieron por esto, que entendiste por lo otro? De esa manera yo evaluo la comprensión lectora. De ese modo uno se va dando cuenta si entendieron o a pesar de haber entendido con alguna dificultad, te puede explicar con sus propias palabras, lo que leyó. Entonces así voy evaluando la comprensión lectora.

En la producción de texto se evalúa mediante las evaluaciones formales y escritas, que es lo más común, pero también en general todas las clases se llevan alguna pregunta para responder por escrito. Siempre insisto mucho con palabras propias. Les recalco que no importa si se equivocan, si escriben mal, que importa a lo largo del año cada vez escribamos mejor.

La cuestión de la oralidad es más difícil, en esta escuela los cursos son muy numerosos, es algo que hemos conversado con el director, es muy difícil evaluar oralmente. Lección oral tradicional, tomé una sola en el año, y me llevó tres clases por los menos. Para los tiempos escolares es terrible, porque tres clases en mi caso son tres semanas, porque historia de segundo tiene dos horas semanales, que en mi caso las tengo en un día, las dos horas seguidas. Tres semanas de lección oral hace que no avances con otro tema.

La parte de la oralidad es muy difícil de evaluar en esta escuela. Esto que te decía de las preguntas que escriben, no todos las pueden leer todas las clases.

Unas clases leen unos, otra clase otros... son casi cuarenta chicos, si todos leen, no se puede dar la clase del día. El número de alumnos es complicado.

Estas serían las tres grandes competencias, que implican un montón de operaciones. Y algo que no se si lo entendemos como una competencia, es el tema de los hábitos de estudio, que trasciende a segundo año y a la materia, hay muchos alumnos que no tienen hábitos de estudio y entonces les cuesta un montón poder captar lo esencial del tema y el profesor los acompaña muy fragmentariamente, porque los ves muy poquito.

P. No hay tutoría, con Juan (el director), siempre decimos que estaría buenísimo poder implementar.

R. Si, este año, con la profesora de lengua tiene una hora semanal con los chicos de técnicas de estudio, entonces como veíamos tanto en mi materia como en otras, dificultades en escritura, en técnicas de estudio, empezaron a trabajar con el libro de historia. Nos fijamos que podíamos hacer, a la profesora le daba los mismo trabajar con cualquier texto, yo le fui avisando cual era la tarea semanal y ella retoma esos textos, se realiza un trabajo interdisciplinar y creo que les dio a los chicos algunas pistas para poder encontrarlas ideas principales, para poder diferenciar un resumen de una síntesis, un cuadro sinóptico de una red conceptual. Tipos de herramientas que las utilizamos mucho en clase. Esto no se da en todos los colegios, porque esa materia, técnicas de estudio no es curricular.

Entrevista a la docente CCC

P. ¿Cuáles crees son las competencias de segundo año de historia y si pudiste este año poder plantearte alguna y haberla evaluado con los alumnos y que dificultades encontraste en el camino?

R. El objetivo que tiene más importante en el caso de la disciplina, en el caso de la geografía es relacionar toda la parte social y la parte natural. Que ellos puedan lograr a partir de la disciplina la relación de la naturaleza con la sociedad. Nosotros nos manejamos y lo vemos en un contexto histórico. Como va evolucionando la relación del hombre con la naturaleza a través del tiempo. Es esto también lo que más les cuesta. Poder relacionar lo social con lo natural, y poder aplicarlo. Eso es lo que yo veo más les cuesta.

P. ¿Y a la hora de evaluar, que otras dificultades son las que ves? Por ejemplo, técnicas de estudio...

R. No, a la parte de estudio, porque fijate que todos los temas los hemos trabajado en clase, volvemos a repasar en forma oral, y cuando pasamos al escrito se ve la dificultad. Me parece que es la parte de internalizar el conocimiento. Lo reciben, pero no lo logran internalizar. Por eso creo que en tercer año se tiene que trabajar mucho el tema de la oralidad también. Porque uno puede hablar de lo que sabe a partir de que lo tiene internalizado. Entonces lo que les falta es eso. Ellos piensan que lo saben, y después cuando tienen que hablar del tema por ahí es lo que más les cuesta. Hay que trabajar mucho el tema de la oralidad, me parece, la forma de expresarse también. A veces piensan que saben y cuando se expresan les cuesta.

P. Realizan proyectos transversales ¿no? Este año tuvieron la experiencia del ateneo.

R. Sí, que fue muy bueno. Pero lo trabajamos con cuarto año. Nos faltó un poco más de tiempo quizá. No fue un proyecto de investigación. Ellos no tienen las técnicas de investigación en cuarto año. Me parece que sería una disciplina buenísima que esté antes. Hablábamos con los profesores de historia, no tienen ninguna materia de investigación. No saben elaborar una hipótesis, un marco teórico. Habría que trabajar eso desde tercero. Me parece que podría ser positivo, para llegar a secundario superior, con otra mirada. Lo que hicimos fue un trabajo comparativo. A partir de un tema, realizamos comparaciones de una ciudad. Se tomaba una ciudad y eligieron un tema, que es este caso fue seguridad. Un tema que les interesó a ellos particularmente, hicimos una selección y había una variedad de temas y el que más les interesó fue el tema de seguridad. Lo que hicimos fue tomar algunas variables y que ellos pudieran investigar que pasa en cada una de las ciudades y después hacer un trabajo comparativo. No fue un trabajo de investigación. Fue comparativo. Es decir, esto recién aparece en sexto año. Me parece que sería correcto hacerlo antes, como para que ellos en sexto lleguen mejor.

P. ¿Cómo ves vos que llegan los chicos a tercer año, después de haber tenido la materia unificada en primero como sociales y después de la experiencia de segundo por separado? (geografía por un lado e historia por otro). En tercero, ¿llegan bien preparados?

R. Geografía, mi experiencia, es que cuando tienen sociales no ven casi nada en primero. En muchas instituciones sé que se desglosa ya desde primer año

geografía e historia. Yo, por ejemplo, en geografía, no tengo segundo año acá, tengo en bolívar, pero no saben ni el objeto de estudio. Simplemente saben marcar las capitales... pero, en definitiva, eso no es la geografía, el mapa no se estudia de memoria. el mapa es la herramienta que tiene el geógrafo. Sino que es la capacidad de análisis, poder interpretar, eso es lo que les falta. Tener más una mirada del objeto de estudio desde la sociedad y la naturaleza. Ven mucha historia, generalmente el programa está diseñado así. Toda la parte de historia antigua. Pero de geografía lo único que ven es latitud y longitud.

Hay que empezar después desde cual es el marco teórico de la disciplina... y que les gusta eh... geografía en segundo año se enganchan mucho, pero les cuesta más, porque lleva todo un trabajo de identificar cual es el objeto de estudio, como fue cambiando la disciplina a lo largo del tiempo. Me parece que tendría que estar desglosada desde primer año, no sé si se tiene la oportunidad. O si no trabajarlo dividido, es decir que se vea más equitativo. Yo el programa no lo tengo, no tengo primer año, pero debe ser todo historia, ¿no?

P. Sí, yo creo que debe depender también mucho de la mirada del docente.

R. Es que claro, generalmente son profesores de historia. Pero claro, pasa porque uno se orienta a la disciplina que más sabe, por supuesto. Naturalmente uno tiende a dar lo que se siente más cómodo.

P. Claro, pero yo creo, que después se llega a un segundo año, con muchos de los contenidos supuestos.

R. Sí, interpretación de gráficos, hay un montón de cosas que son estrictamente de la disciplina. Que hay que volver a dar en segundo y en tercero. Yo creo que tercero es el año clave. Yo veo que dónde más se llevan materias es en tercero. Segundo y tercero creo que son los dos años en los que más hay que trabajar, desde el análisis, desde poder extraer lo principal. Creo que dónde más le cuesta es en tercero, ya después secundaria superior, tienen otra capacidad de análisis, otra interpretación de internalizar los contenidos.

Capítulo IV. Conclusiones

Desarrollaremos conclusiones a partir de la triangulación de datos obtenidos tanto de las observaciones pedagógicas; las entrevistas y las encuestas.

A partir de la triangulación de datos mencionada, podemos observar cierta disparidad entre lo que se pretende evaluar y lo que verdaderamente se evalúa. Se percibe, también, divergencia entre lo que se proclama como importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lo que se efectiviza en el mismo.

Estas dos primeras observaciones, nos anima a una primera conclusión: el docente tiene conciencia, podríamos decir, de cuales son aquellas cosas en las que debe mejorar su práctica. Esto ya es positivo, aunque, no puede conformarnos porque al mismo tiempo, el docente, no encuentra las herramientas, los tiempos y espacios para llevar adelante tal mejora.

Cuando abordamos el rol docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y su evaluación, por medio de las entrevistas, observamos que no hay una mención explícita a la importancia del rol docente en la evaluación la propia práctica. Recordemos que el rol docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la evaluación de los mismos.

Siguiendo con el rol docente y la evaluación de la propia práctica del proceso de enseñanza aprendizaje; se observa que existe una fuerte tendencia en focalizar la mirada sólo en el alumno o en causas externas de tipo institucionales o de contexto educativo para justificar la falta de evaluación de sus prácticas. No existen instancias planificadas por el propio docente en la que se exponga a una autoevaluación.

De lo analizado podemos concluir que, si bien esto (la evaluación de la práctica docente). es tarea del directivo o superior inmediato; lo cierto es que debería ser el docente quien planifica alguna instancia de autoevaluación. Esta debería estar formalizada en su planificación. Incluso podría incluir instancias en la que puedan evaluarlo, porque no, sus alumnos. Si bien cabe tener los recaudos correspondientes existen variadas formas en las que se podría llevar adelante esta instancia evaluativa de parte de los alumnos respecto al desempeño del docente.

Respecto a la continuidad de la formación docente; observamos una falta de continuidad en la formación docente tanto del sistema educativo como personal. Así lo manifiestan ellos mismos.

Recordemos que la formación docente que es también guía y acompañamiento, pero no existe ningún sistema de continuidad en la formación docente. Sólo se deja a la voluntad de cada uno continuar su formación.

Reconocemos que, en un sistema educativo como el nuestro, totalmente colapsado, una continuidad formativa; bien se podría recomendar, animar y asistir a los colegios para que lideren instancias formativas. Éstas podrían ser acompañadas por la particular riqueza de cada proyecto educativo. Es decir, incluir en la formación profesional y específica de cada docente, la cosmovisión propia de cada proyecto educativo institucional.

Coincidimos con la expresión de Mariela Cordero (2017): “Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI” (parr.1). En muchas ocasiones el sistema educativo no da respuesta, ni colabora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diseños curriculares obsoletos o proclamaciones pedagógicamente correctas de una educación de calidad pero que no son acompañadas de políticas educativas concretas.

Destaca un denominador común que mencionan los docentes como obstáculo para mejorar el proceso de evaluación es la excesiva cantidad de alumnos por división. Un tema que entendemos se manifiesta de distintas maneras en cada una de las instituciones educativas; y éstas disponen o no de recursos para afrontar esa realidad.

Cuando analizamos los espacios de diálogo, integración e intercambio inter saberes, observamos encontramos en nuestros análisis la de la falta de diálogo e intercambio entre docentes de la misma área o de los docentes de distintas áreas del mismo año. No existen, en general, mecanismos ni espacios formales para dialogar, evaluar y volver a planificar de ser necesario el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a, en el mejor de los casos, una división determinada.

Reconocemos la importancia de que existan esos canales como indispensables para el seguimiento de cada grupo de alumnos. De esta forma se podría alcanzar algo tan simple como conocer cuáles fueron las buenas prácticas

que le dio resultado a un docente del año anterior con determinado grupo de alumnos.

Se desprende de las entrevistas y encuestas pedagógicas que los docentes tienen un autoconocimiento de sus prácticas. Desde allí es que afirmamos la necesidad del diálogo entre docentes y directivos. Ésta es fundamental para ver de qué forma, año a año, se pueden introducir cambios, por ejemplo, de curso escolar, en modalidad en la que se enseña, entre otros. Estos cambios pueden ayudar a que docente de acuerdo a sus competencias sea asignado al curso en el que mejor se pueda desempeñar. Pensemos que quizá las prácticas de un docente no son explotadas a su máximo potencial en un segundo año, pero si para un primer año. Hasta podríamos pensar en una planificación estratégica de la ubicación de cada docente, de acuerdo a sus competencias docentes, en función de las características del alumnado que se presentan en un determinado tiempo.

Otra característica muy importante es la denominada experiencia docente. Consideramos necesario el intercambio generacional entre los docentes que realizan sus prácticas desde hace años y aquellos docentes que están comenzando a realizar sus primeros pasos. Las buenas prácticas, tanto de unos como de otros, sin lugar a dudas enriquecerán para ambos su tarea docente. Todo esto en el marco formal de un verdadero proceso de evaluación de la práctica docente, más allá del espacio informal que suele darse naturalmente.

Entendemos que en función de los escasos tiempos que tanto mencionan los docentes de nuestro estudio, es necesario clarificar en cada institución que la práctica docente incluso su vocación, no comienza ni termina en el aula. Los docentes y el sistema educativo deben contemplar los espacios de reflexión, intercambio y formación de las buenas prácticas docentes. Somos conscientes que esto requiere esfuerzo y generosidad. Pero que al mismo tiempo forma parte de la tarea y vocación del docente.

Creemos también que la evaluación de las prácticas docentes debe realizarse desde una dimensión de áreas del saber. Es decir, así como deben contextualizarse en cada nivel y en cada curso, deben también entenderse en lo propio de cada disciplina y saber.

Las buenas prácticas de determinada área o materia puede que no sirvan para otra y viceversa. Lo propio de cada disciplina sin lugar a dudas determina también como debe ser la práctica docente y su evaluación.

Queremos significar con ello que no se debe tener una mirada homogénea de la evaluación, sino, por el contrario, una mirada que responda a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en lo específico de cada saber disciplinario.

Además, consideramos importante hacer una evaluación completa de las prácticas docentes. Esto es incorporar distintas dimensiones en la misma. Un docente no es bueno en todo ni malo en todo. Se trata de potenciar aquellas prácticas en las que el docente se destaca y de fortalecer aquellas que aún le falta desarrollar.

Para ello es importante tener un perfil del docente de cada área. Que cada institución educativa tenga ese perfil servirá de modelo e instrumento objetivo de la evaluación docente. Seguramente el mismo tránsito de la evaluación mejorará incluso ese perfil.

Consideramos que sería de utilidad incluir en la evaluación de las prácticas docentes sus planificaciones. Estas deben ser instrumento indispensable. Si un docente planifica de una manera inadecuada es lógico que sus prácticas no sean las mejores.

Aunque se nota en el estudio una suerte de sistematización en el modo de planificar; los diseños curriculares deben servir de marco de referencia, pero a nuestro modo de ver no deben ser la planificación misma. Se deben incluir la cosmovisión de los proyectos institucionales, ergo, estos deben ser conocidos plenamente por los docentes a la hora de desarrollar su planificación. En esto una tarea importante es la que deben llevar adelante los equipos de conducción sumando esta visión para que cada docente la conozca y tenga presente.

Consideramos oportuno incluir en la evaluación de la práctica docente otras realidades de la vida escolar que escapan a lo exclusivamente académico. Todas aquellas vinculadas a la participación en la vida de la comunidad escolar. El grado de compromiso con los alumnos y con las propuestas propias de las instituciones también es reflejo de sus prácticas.

Así también las habilidades propias del quehacer docente en su integralidad. Destrezas y capacidades vinculadas a la generación de vínculos, el trabajo en

equipo, la empatía, la creatividad, la disciplina y tantas otras que podrían considerarse.

Por lo expresado en los párrafos precedentes creemos conveniente que la evaluación de las prácticas docentes debe ser llevada adelante de manera institucional y no aislada.

Los equipos de conducción deben tener la capacidad de incluir a todos los actores que pueden hacer un aporte en la evaluación. De aquí la importancia que la institución tenga la misma mirada y lleve adelante de manera regular, en todos sus niveles, el proceso de evaluación.

Reconocemos también que es importante conocer el recorrido del docente en la misma institución y el que ha realizado fuera. Mismos docentes pertenecen a uno, dos o los tres niveles de enseñanza. También esta mirada integral ayudará a reconocer y saber diferenciar las prácticas docentes en cada caso.

El desafío es enorme. Creemos que para lograr una educación de calidad que verdaderamente forme al ciudadano, el sistema político y educativo debe apostar fuertemente al quehacer docente. Es importante entonces sumar otro factor clave, la investigación docente. Al decir de Houssay (como se cita en Fosbery, 2017), “se cree que los grandes países investigan porque son ricos: es un error, pues la verdad es que son ricos porque investigan”.

Entendemos que la evaluación de los aprendizajes no debe sólo apuntar al resultado de conocimientos de tipo teóricos, por el contrario, en palabras del Padre Aníbal Fosbery (2017):

Hay que apuntar a una cierta excelencia educativa de base que, no sólo forma para continuar con los estudios superiores, sino que permita la incorporación hacia arriba, de los niveles sociales mas distanciados, ofreciendo capacitaciones que habiliten para los servicios y trabajos que reclama la sociedad (p.80).

Para concluir queremos reforzar una idea que entendemos central en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mejora del sistema educativo no debería solo focalizar en reformas en las estructuras escolares.

El proyecto de mejora debería centrar la expectativa en la tarea del docente y desde allí responder a los desafíos de la educación del siglo XXI y luego adecuar las estructuras escolares.

Bibliografía

Martínez C. y Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategias metodológicas de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, ° (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández; M.; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx>

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Editorial Morata.

Jurjo Torres. (21 de noviembre de 2016). Los sistemas educativos pretenden que el alumno conozca la realidad. Recuperado de <https://www.jurjotorres.com>

Poggi Puljak, R. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. El aula: espacio privilegiado de desarrollo de estrategias. Recuperado de <https://www.adeepra.org.ar>

Hernández Prudencio, M. (s.f.). Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional. [Archivo PDF]. Recuperado de [https:// http://cmap.upb.edu.co/](https://http://cmap.upb.edu.co/)

Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°. 26.206. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar>

Barber, M. y Mourshed, M. (1 de septiembre de 2007). ¿Por qué algunos sistemas escolares funcionan bien y mejoran más rápido que otros? McKinsey estudió a 25 en todo el mundo para averiguarlo. *McKinsey*. Recuperado de: <http://www.mckinsey.com>

Carillon, A. R. W. de; Celman, S.; Litwin, ED.; Palou de Maté, P. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona y México.

Escobar Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.revistas.ucm.edu.co>

Cordero, M. (22 de marzo de 2017). Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. *LT10*. Recuperado de <https://www.lt10.com.ar>.

Fosbery, A. (2017). *Formar al ciudadano*. Buenos Aires. Editorial MDA.

ANEXOS

A continuación, adjuntamos el instrumento utilizado tal cual fueran presentado a los docentes.

Instrumento de Autoevaluación para docentes

Estimados:

El presente instrumento tiene por objetivo recoger información sobre aspectos vinculados a los procesos de evaluación en el área de ciencias sociales del nivel secundario, ciclo básico.

Le pedimos, tenga a bien reflexionar sobre cada opción/es de respuesta, y marcar con una X la que mejor refleje su propia realidad. En caso que su respuesta sea: "No, Parcial o A veces", marque con una X la causa a que lo atribuye. De no encontrarlas entre las opciones mencionadas agréguela en "otras".

Queremos agradecerle desde ya la predisposición y la veracidad de las respuestas, ya que de ellas depende la utilidad de este estudio.

¡Muchas gracias!

INDICADOR	TOTAL	PARCIAL	NO	CAUSA
1. Tiene información suficiente sobre las concepciones actuales de la evaluación del aprendizaje				Tengo dificultades con el acceso a bibliografía actualizada.
				Carezco de espacios apropiados para una lectura reflexiva crítica
				Tengo dificultades para asumir una capacitación sistemática.
				Otra:
2. Para elaborar su propuesta didáctica contempla una indagación diagnóstica.				Los tiempos son insuficientes para una correcta indagación previa
				Las herramientas de indagación no me permiten una adecuada valoración de los aspectos de mi interés

				Otra:
3. Los procedimientos de evaluación que utiliza se vinculan a saberes, competencias y actitudes				Se me dificulta encontrar modos de evaluación que contemplen todas estas dimensiones
				Otra:

INDICADOR	TOTAL	PARCIAL	NO	CAUSA
4. Elabora los instrumentos de evaluación, asociando los desafíos que le presenta al alumno, con las expectativas de logro y objetivos de la planificación.				Los tiempos escolares me dificultan un diseño permanente con estas consideraciones
				Se me dificulta realizar una asociación que contemple todos los criterios enunciados
				Otra:
5. Comparte con sus alumnos anticipadamente, la implementación de instancias evaluativas, los aspectos centrales, criterios y objetivos que van a contemplarse en las mismas.				Los tiempos escolares no permiten compartir este espacio con los alumnos
				El alumno suele no aprovechar estos espacios
				Otra:
6. Propicia una instancia de devolución, reflexión y análisis en la entrega de evaluaciones				Los ritmos escolares dificultan poder realizar una adecuada devolución
				Noto cierta indiferencia en los alumnos a la hora de realizarlo
				Otra:
7. El esquema de evaluación que utiliza, le				Los tiempos y número de alumnos lo dificultan.

permite contar con elementos para el seguimiento progresivo y gradual de la enseñanza y de los aprendizajes				Otra:
8. En base a la información obtenida: - Revisa su actuación críticamente, reformulando la propuesta didáctica en otras oportunidades.				Se me dificulta encontrar los criterios adecuados para poder revisar mi actuación
				No encuentro la metodología que me permita revisarlo
				Otra:
9. Cuando detecta dificultades en los resultados esperados: - Da oportunidad para la recuperación				Faltan espacios para atender todas las demandas.
				Resulta complejo atender cada caso en particular debido a los tiempos
				Otra:
10. Pone en práctica estrategias de evaluación grupal asociadas a aprendizajes de competencias de cooperación				Me resulta complejo encontrar actividades para realizarlo
				Es difícil encontrar una metodología que responda a este desafío
				Otra:

Puede expresar aquí algún aporte que crea oportuno o ayude a aclarar sus respuestas
