



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicopedagogía

Tesina

Autoridades de la Universidad:

Rector Emérito, Dr. Roberto Kertész

Rector, Mgter. Nestor H. Blanco

Vice Rectora Académica, Arq. Ruth Fische

Vice Rector Administrativo, Dr. Adalberto Luege

Vice Rectora Regional, Lic. Mónica Chiflet

Decana de la Unidad Académica, Lic. Beatriz Labrit

Carrera Directora de la Licenciatura en Psicopedagogía, Dra. Sonia Iguacel

Tutora: Lic. Gabriela Valdez

Asesora metodológica: Lic. M. Müller

Autora: María Laura Balpreda

N° de legajo: 21544

**La práctica docente en relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de
5° año del nivel secundario de una escuela en la localidad de General Pacheco.**

Tigre, Provincia de Buenos Aires, Argentina

19 de Febrero- 25 de Junio de 2018

Resumen: Este trabajo se propone indagar y problematizar las prácticas docentes de evaluación de aprendizajes, en concreto de estudiantes de 5° año del nivel secundario.

Sobre este recorte particular, el presente trabajo se propone identificar el marco teórico-práctico puesto en valor por los docentes de las materias de Historia, Geografía, Filosofía, Inglés y Comunicación Social que se desempeñan en la escuela mencionada; conocer qué variedad de concepciones lo construyen para poner en relación a cómo se evalúa, qué se evalúa; creencias e ideas pre-concebidas personales de docentes y percepciones de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Entendiendo que hay un currículo que delimita contenidos a enseñar y modos de evaluar, sujeto a la legislatura vigente, a un perfil de ciudadano situado en un momento histórico-político determinado, la inclusión en el currículo de la educación de las orientaciones didácticas para la evaluación y las nuevas preguntas en torno a dicha práctica, conlleva la revisión de las trayectorias tradicionales y sus implicancias.

Por ende, además de visibilizar la coherencia y fricción entre las teorías desarrolladas, el currículo, las necesidades de la matrícula observada y las metodologías puestas en práctica cuando docentes evalúan a sus estudiantes; se propone reflexionar sobre el abordaje de nuevas formas de evaluar, la atención a la relación docente-estudiante y la puesta en valor de la subjetividad/autoestima de las/los estudiantes.

Y puesto que la evaluación es una herramienta que traduce la información si el docente logró o no su tarea de enseñar y si el estudiante logró en mayor o en menor medida su labor de aprender; se busca desagregar las herramientas metodológicas que se usan para evaluar en la muestra detallada, y qué relación guardan estas con las trayectorias tradicionales y los aportes más recientes del campo.

PALABRAS CLAVES: evaluar, aprender, trayectorias, praxis, criterios de evaluación, autoestima.

Abstract: This work intends to investigate and problematize the teaching practices of evaluation of learning, in particular of students of 5th year of the secondary level.

On this particular cut, the present work intends to identify the theoretical-practical framework put into value by the teachers of the History, Philosophy, English, Geography and Social Communication subjects that are carried out in the aforementioned school; to know what variety of conceptions they construct to put in relation to how it is evaluated, what is evaluated; personal preconceived beliefs and ideas of teachers and students' perceptions in the evaluation processes.

Understanding that there is a curriculum that delimits content to be taught and ways to evaluate, subject to the current legislature, a profile of a citizen located at a specific historical-political moment, the inclusion in the curriculum of education of the didactic guidelines for evaluation and the new questions about this practice, involves the revision of the traditional trajectories and their implications.

Therefore, in addition to making visible the coherence and friction between the developed theories, the curriculum, the needs of the observed enrollment and the methodologies put into practice when teachers evaluate their students, it is proposed to reflect on the approach of new ways of evaluating, the attention to the teacher-student relationship and the value of the subjectivity / self-esteem of the students.

And since the evaluation is a tool that translates the information if the teacher achieved his teaching task or not and if the student achieved to a greater or lesser extent his work of learning; the methodological tools used to evaluate the detailed sample are analyzed, and how they relate to the most recent contributions of the field.

KEY WORDS: evaluate, learn, trajectories, praxis, evaluation criteria, self-esteem.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Marco Teórico.....	8
3. Antecedentes.....	17
4. Planteo del Problema.....	22
5. Objetivos.....	24
6. Hipótesis.....	25
7. Método de investigación.....	26
7.1. Diseño de la investigación.....	26
7.2. Participantes.....	26
7.3. Técnicas de recolección de datos.....	26
7.4. Procedimiento.....	27
8. Resultados.....	28
9. Discusión y conclusiones.....	31
10. Conclusión.....	34
11. Referencias.....	36
12. Anexo.....	42

Introducción

La inclusión en el currículo de la educación de las orientaciones didácticas para la evaluación y las nuevas preguntas en torno a dicha práctica, conlleva la revisión de las trayectorias tradicionales y sus implicancias; así como el abordaje de nuevas formas de evaluar, la atención a la relación docente-estudiante y la puesta en valor de la subjetividad/autoestima de las/los estudiantes.

En la presente tesina se genera la pregunta por la evaluación de aprendizajes en relación a interrogantes como ¿Qué tipo de evaluaciones generamos? ¿qué tipo de sujetos formamos? ¿sujetos para el trabajo? ¿exitosos? ¿empoderados? ¿críticos? ¿libres? ¿disciplinados? ¿homogéneos? ¿únicos?, en términos de Bauman, Zygmunt (2016) se afirma que atravesamos por una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo.

Y sobre este punto en el que gravita los criterios de evaluación, Santos Guerra (1999) aporta que los procesos de escolarización están atravesados por la cultura escolar, una cultura que es individualista, formalista, que propone los mismos conocimientos, los mismos objetivos, pruebas y comportamientos con la falsa premisa de justicia e igualdad. Así afirma que se trata de “una cultura de uniformidad” que superpone las formas a los contenidos, y la muestras de respeto al respeto mismo.

Siguiendo esta mirada crítica sobre las lógicas homogeneizantes, se agrega que la escuela supone una disposición edilicia propicia para las tareas de escritorio, desde fines de 1800 y durante todo el 1900, se escolarizan ciudadanos en una institución disciplinante de los cuerpos y las ideas, es decir con horarios de llegada, de recreo, de salida, horarios de clase, temáticas, objetivos, actividades y metodologías planificadas, así como también los guardapolvos o las vestimentas identificatorias. Ante “lo instituido”, en términos de Castoriadis (2008), entra en fricción “lo instituyente”, es decir, las fuerzas de cambio, todo aquello que no es estrictamente lo establecido y debe encontrar, desde una mirada crítica y transformadora, un cauce para formar parte de la experiencia educativa formal. Sobre todo aquello instituyente, que no entra

en la norma es lo que conduce el siguiente trabajo de investigación a revisar las trayectorias tradicionales y estandarizadas de evaluación, siendo que la tensión sobre lo instituido, pone en crisis cada vez más las lógicas homogeneizantes.

Para el desarrollo del marco teórico se generó una revisión bibliográfica pertinente y actualizada. Se abordaron diversas miradas teóricas concernientes a la categoría evaluación, y se diferencian las prácticas de evaluación tradicionales, con las nuevas herramientas que apuntan a las dinámicas prácticas y formativas/procesuales. Asimismo se retomó la propuesta del diseño curricular proporcionado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que parte de la legislación vigente.

El siguiente apartado contempla los detalles del proceso metodológico para la elaboración de la muestra, donde se planteó el problema en torno a la evaluación de aprendizajes, los objetivos de la investigación, el método implementado, diseño de la investigación, los participantes, la técnica de recolección de datos concretamente el del 5° año del nivel secundario. Sobre este punto en el anexo se encuentran las entrevistas realizadas tanto a docentes como estudiantes.

Finalmente en las conclusiones se vuelcan los resultados globales de dicha investigación, tras el análisis de los datos recopilados por cada indagación realizada, lo que permite alcanzar los objetivos planteados y mencionar las posibilidades que la misma abre para futuros estudios del campo, al que se espera haber aportado en las siguientes líneas.

Marco Teórico

La evaluación es una tarea propia y fundamental de la vida escolar, es una disciplina que las Ciencias de la Educación han dedicado a estudiar y desarrollar con especial atención durante los últimos años, nutriéndose de aportes de otras disciplinas, como la psicología y la neurociencia, que abren a nuevas preguntas y complejizan sus respuestas.

Por su parte, la educación formal propone en el Diseño Curricular de 5° año del Nivel Secundario, orientación Ciencias Sociales 2018, desagregar las orientaciones didácticas para la evaluación -que siguiendo lo planteado por la Ley de Educación Provincial- contemple mecanismos que permitan el desarrollo de procesos de autoevaluación para monitorear y revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.

En términos de Tyler (1973) la evaluación tiene por objeto descubrir, hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las planificó, conducen realmente los resultados deseados. Sin embargo, de los planteamientos de pedagogía crítica de Paulo Freire, Giroux o McLaren, y en palabras de Murillo, F. J. (2003), nace la propuesta de una evaluación crítica. Entendida como un proceso evaluativo que tiene como fin último la emancipación social. La idea que subyace es que la formación de una mentalidad crítica a través de una retroalimentación constante en la evaluación, conseguida mediante una transparencia clara de dicho proceso evaluativo, que llevará en términos de Fay a la transformación social por parte de los estudiantes (Fay, 1987 en Sacristán, J. G., 1993).

Por otro lado, la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Cardinet, desagregar el problema de la evaluación supone desarrollar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se ahonda en el conocimiento de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres (Cardinet, J., 1986).

En tal sentido, la educación ha sido siempre muy vulnerable a la influencia y a las incursiones de la psicometría y la política. Parafraseando a Sacristán, esto se explica por el apoyo metodológico que la psicometría vierte en las prácticas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, generando la separación conceptual entre cultura, educación e

inteligencias personales a desarrollar, quitando la responsabilidad a la escuela del fracaso(Sacristán, J. G., 1993).

En coherencia con esto decimos que, evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica. Por ejemplo, según informaron estudios recientes, en la educación norteamericana se dedica un 15% del tiempo de los estudiantes en la enseñanza, a cumplimentar diferentes pruebas (Cardinet, J, 1986). Aunque datos de este tipo sólo tienen un carácter de aproximación, puesto que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar.

Para definir la categoría de análisis, desde la matriz de pensamiento latinoamericana, por un lado, decimos que la evaluación es una herramienta procesual del trayecto pedagógico que apunta a empoderar a los alumnos y alumnas en su propia experiencia de aprendizaje. Por otro lado, la evaluación es una práctica democrática que requiere el rol activo de los estudiantes en todo el proceso de organizar las unidades temáticas y conocimientos que se trabajarán en el período escolar, así como en la puesta en práctica, corrección y devoluciones de los temas abordados (Greene, J.C., 2001). Entonces, no alcanza únicamente con conocer las opiniones de los estudiantes, sino que se busca, según Murillo convertirlos en responsable de su propio aprendizaje (Murillo, F. J, et al., 2016).

Sobre este punto, la tarea educativa supera el nivel instrumental, exige una interacción intensa, que alcanza las dimensiones afectivas más profundas. En relación a la desaprobación numérica, y en palabras de Lidia Fernández se sostiene que la marginalidad, es un problema social que impacta en la subjetividad de los individuos, como afirmación de que temores primarios, como el abandono, la indefensión, el rechazo, la exclusión, la desprotección pueden convertirse en realidad (Fernández, M. Lidia, 1996).

Así mismo, según Rivera, los educadores presentan las actividades para trabajar contenidos como eje de la labor cotidiana, sin embargo esa es la mirada del adulto, y donde se vertebra la experiencia educativa, pero cabe destacar que esta representa sólo una mirada, y que entre las que se dejan habitualmente de lado, quizás las más importantes, se encuentran las de los estudiantes.

Siguiendo el aporte de Lidia Fernández sobre la cultura escolar, y en particular sobre el análisis de los equipos directivos y docentes, la autora afirma que los mismos no vivenciaron experiencias de aprendizaje que contemplen los daños psicológicos provocados por la marginación (Murillo, F. J., et al., 2016) y -consecuentemente- no han adquirido las competencias técnicas y cognitivas que permiten contar con una amplitud de recursos referenciales para magnificar y dimensionar dichos alcances de la desaprobación.

De modo semejante Bourdieu reflexionó sobre el carácter antidemocrático de la evaluación de los estudiantes, en coherencia con filósofos críticos como Michel Foucault, al afirmar que la evaluación ejerce un poder coercitivo simbólico hacia los alumnos y alumnas a través de mecanismos tales como el uso de pruebas externas estandarizadas, que sirven para ordenar y clasificar, más que para mejorar. Y en términos de Palma y Cicconi educarse implica una intensión de mejoramiento de la persona, es decir, nadie accede a la educación para ser un ladrón o una mala persona, sino para mejorar desde una perspectiva cabal. Negar esta dimensión sería negar la propia esencia de la misma (p. 27).

Parafraseando a Locke y continuando con esta premisa del fin de la educación se aporta que la misma no consiste en la mera recepción y almacenamiento de informaciones (Dewey, John, 1995) sino la formación de poderes personales, memoria, observación, el recuerdo, el juicio, el gusto estético, la abstracción y generalización, entre otros.

Además, cuando los resultados de evaluación se traducen en el uso de rankings, se crea una relación de dependencia hacia la evaluación desde edades tempranas, o bien, el engañoso supuesto de que las calificaciones reflejan el aprendizaje de los estudiantes (Fay, 1987 en Sacristán, J. G., 1993). Sobre este punto Kertész, abre el tema, desarrollando el concepto de Aprendizaje Holístico (holos-todo), es decir un aprendizaje que conlleva la combinación del hemisferio izquierdo del cerebro, que involucra las funciones de la palabra, los conceptos, números, cálculos, etc. con el hemisferio derecho, que está vinculado a la creatividad, al pensamiento no lineal, a la captación, y con el cerebro límbico, vinculado con el cuerpo, con las emociones y sensaciones que lo atraviesan.

Entonces, siguiendo el aporte de Kertész, mientras que un aprendizaje holístico apunta a construir una relación entre el estudiante con la materia, entre docente-estudiante, buscando generar el disfrute del aprendizaje y de las posibilidades que se abren de la experiencia vivida;

despertar el deseo de autosuperación, fluir con sus dos hemisferios integrados. Con las metodologías tecnicistas de evaluación se logra, la preocupación por la aprobación, o por las notas que le asigna el profesor, y en vez de querer autosuperarse, genera la competitividad entre compañeros.

Sobre esta relación docente-estudiante, desde una mirada freireana, se aporta los beneficios de un vínculo dialógico. Se toma el diálogo como fenómeno humano y se lo define como un encuentro entre seres humanos basado en el amor, que mediatizados por el mundo, lo transforman y, transformándolo, lo construyen en un espacio humanizado (Freire, Paulo, 1973). En coherencia con Palma y Cicconi, que sobre la dimensión de valía y esencia de toda educación afirman que el fin primero del hombre es humanizarse y esa construcción humana se va a realizar mediante inclusión de valores a la propia existencia (p. 27).

Esta relación dialógica y humanizante, se basa en un vínculo horizontal, donde el estudiante se forma a sí mismo en la relación con el otro, donde el docente guía y se forma en la relación con sus conocimientos, sus trayectorias y ese otro que funda su práctica concreta. Aquí se vuelve a la idea de la educación como proceso y de la evaluación de los aprendizajes como espejo de la labor docente en relación al sujeto de aprendizaje.

Como contracara a esta propuesta crítica de las metodologías de la evaluación se presenta el anti diálogo, basado en una relación verticalista, donde el docente se centra en el contenido y quiebra la relación empática mencionada en el párrafo anterior, al verter los saberes en los estudiantes -concebidos en la pasividad de la educación bancaria- y evaluados de manera reproduccionista, apelando a la memoria a corto plazo a través de metodologías de evaluación estandarizadas.

Aquí el anti diálogo se presenta como frontera de la experiencia existencial de aprendizaje y evaluación, ya que en términos freireanos dentro del orden histórico-sociológico, cultural y estructural se toma a la educación como práctica de la domesticación (Freire, P., 1973) como un binomio que gravita desde la sede del saber hasta la sede de la ignorancia, y en ese sentido, el otro, a quien consideran como la sede de la ignorancia le corresponde escuchar y obedecer.

Por tanto, dicha pasividad en la construcción de conocimientos, y dicha práctica verticalista de formación y evaluación, deriva en el silencio por parte de quienes no poseen el poder de la palabra y del saber. Sobre las muchas características que tiene la teoría antidialógica, se destaca el aspecto de la desconfianza en total coherencia con los aportes de Kertész. Freire

dice tales afirmaciones expresan desconfianza en los hombres simples, operan como subestimación de su poder de reflexión, de su capacidad de asumir el papel activo en la búsqueda del conocimiento. De ahí la preferencia por transformarlo en objeto de conocimiento impuesto (Freire, P., 1973).

La educación bancaria o para la domesticación, también recae sobre la pretensión de objetividad y tecnificación de la evaluación, que resultó atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales, en los que durante los últimos años, se visibiliza, analiza y pone en valor, la subjetividad de quien los propone y corrige.

En este sentido, parafraseando a Álvarez Méndez, la pretensión de objetividad se observa que se suele resolver con fórmulas fabricadas que deriven en respuestas únicas y estandarizadas. Pero, esta homogeneización, se observa que sobrevuelan los asuntos de fondo que se da en la evaluación que pretende ser formativa y formadora, además de justa (Álvarez Méndez, J. M., 2003).

Esta tendencia a la replicación de fórmulas estandarizadas, afectan tanto al recorte de los contenidos como de los modos de evaluar, que nada tienen que ver con la singularidad de ese estudiante en relación con su contexto. En este sentido, los aportes del campo de la psicología sobre las inteligencias múltiples y en especial la inteligencia emocional, permiten abrir la mirada para el desarrollo cabal de los procesos de aprendizaje y sus formas de evaluar.

En términos de Daniel Goleman las escuelas y en términos más amplios, la cultura se concentran en las habilidades académicas, excluyendo un conjunto de rasgos vinculados al carácter personal, tienen una enorme importancia para el destino personal de cada estudiante. Además, parafraseando a Goleman, se infiere en la falsa creencia que el elevado coeficiente intelectual es garantía de éxito porque la aptitud emocional es una meta-habilidad y determina el desarrollo de cualquier talento incluido el intelecto puro y el hecho de poner cierto orden en la vida emocional de cada quien, previene o revierte las batallas interiores que sabotean la capacidad de concentrarse en el trabajo y sobre todo de pensar con claridad (Goleman, Daniel, 1996).

En términos de Santos Guerra, y en relación a la visibilización de la subjetividad y la complejización de los procesos de evaluación, la evaluación es un fenómeno que permite poner en juego todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y objetivada es una experiencia atravesada de dimensiones psicológicas, políticas y

morales(Santos Guerra, Miguel Ángel, 2003).

Sobre las dimensiones objetivas y subjetivas puestas en juego, Aguado afirma que la primera de ellas se centra en aspectos materiales y la segunda captura la evaluación que los individuos tienen sobre su propia circunstancia. La mayor parte de las mediciones de progreso en relación a la educación durante las últimas décadas, han ignorado, en términos de Aguado, el aspecto subjetivo del bienestar humano, centrándose de forma casi exclusiva en su dimensión objetiva(Aguado, M., et al., 2012). Por ejemplo en el hecho de medir el capital simbólico de la educación a partir de los años de escolarización y/o de capacitación.

Sobre este punto Freire, aporta la necesidad de asumir críticamente nuestra presencia en el mundo real. Si, por ejemplo, observamos el quehacer científico, diremos que se persigue lo que consideramos la neutralidad de los objetivos científicos, al margen de cómo se utilicen los hallazgos, como si se pudiese uno separar de los intereses para los que se trabaja.

En este sentido, Santos Guerra, aporta que la evaluación no es un fenómeno meramente técnico, sino que está atravesado por las dimensiones políticas. Así mismo, el autor dice que se trata de una trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son, y que, en esencia, no se pueden cambiar. En este sentido, la evaluación es una construcción que cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. Por eso, Santos Guerra advierte que no se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación (Santos Guerra, M. Ángel, 1996).

Sobre la subjetividad del estudiante y en particular desde la metodología clínica, en términos de Müller, para la comprensión del sujeto-objeto de estudio, los psicopedagogos están en relación con él, se observa, se analiza, se toma en cuenta la singularidad, en un sentido particular sus alteraciones, según las circunstancias de su historia y su ubicación en el mundo socio cultural. Según Müller, este método difiere del enfoque experimental por el cual se persigue la búsqueda de los aspectos comunes entre grandes conjuntos de sujetos, es decir -en términos de la autora- las regularidades estadísticas, lo esperable, según distribuciones de frecuencias, lo cual reduce las diferencias y acentúa la uniformidad -por ejemplo la utilización de técnicas estandarizadas-(Müller, Marina, 1993).

Desde esta mirada, si consideramos la evaluación estandarizada, nos remitimos por ejemplo al informe PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment, Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Esta perspectiva,

traduce una valoración sobre los sistemas educativos del mundo, basada en una mirada particular de la educación, en un recorte que toda valoración emite, ineludible de quien observa.

Se evalúan, personas, sujetos culturales, subjetivos; tratados y formados por personas que involucran en este proceso, además de las herramientas profesionales y aportes del campo de la educación, su propia subjetividad. Entendida como la singularidad del individuo, su historia de vida, familiar, enmarcado en un espacio temporal, histórico determinado, que se interrelacionan entre sí de forma única, específica que cualifican toda construcción de la persona y su mirada del mundo.

La diversidad de miradas, complejiza el estudio de los temas vinculados a la educación y las prácticas de evaluación de aprendizaje, por eso en términos de Argumedo se adopta una mirada englobadora, no homogeneizante, sino amplia, con vacíos y con aciertos, tomando de cada campo científico los aportes e interrogantes que se formulan frente a los seres y humanos que aprenden (Freire, P., 1973).

Sobre las dimensiones metodológicas, de acuerdo con las categorías aportadas por Quesada, en (Tobón, 2005), en relación a los tipos de evaluación y los instrumentos utilizados para la evaluación de aprendizajes, se desagregan las siguientes dimensiones:

Evaluación diagnóstica: Se realiza al inicio de la experiencia educativa, a través de cuestionarios, observación, entrevistas con el fin de conocer los conocimientos previos y la situación del estudiante al momento de comenzar dicha experiencia.

Evaluación formativa o procesual: Se realiza a lo largo de la cursada y se utilizan evaluaciones, trabajos prácticos, mapas conceptuales, preguntas de relación y exposiciones. Se implementan escalas de valoración y se apunta a adecuar el curso a las necesidades de la matrícula y el contexto en que se presente.

Evaluación sumativa: Se da al final del curso, es una de las prácticas tradicionales más utilizadas, se utiliza el examen con calificación numérica que constate el grado de adquisición de los aprendizajes, y el alcance de los objetivos de aprendizaje planificados.

Sobre la subjetividad del estudiante y las implicancias de la mirada del otro, se parte de la idea de que la evaluación es una herramienta para valorar los aprendizajes, y que la educación formal es una instancia para el mejoramiento de las personas, avizoramos en el desarrollo de

la misma, valores que entran en contradicción. Por ejemplo, la puntuación en relación a la cantidad de errores cometidos, la replicación de los contenidos, la medición numérica sobre la conducta disciplinada; en términos de Watson (1929), estas situaciones representan motivaciones externas que se basan en recompensas, como puede ser la bandera de ceremonia vinculada directamente al promedio numérico de todas sus calificaciones, que tiene como contracara el valor de la competitividad.

Sobre este punto, Kertész desarrolla las categorías sobre el control externo y el control interno, y sobre el primero dirá que alguien del exterior al sujeto de aprendizaje asume el encargo implementando distinciones o sanciones. Distinciones: elogios, notas altas, etc. Sanciones: reprimendas, notas bajas, no hablar, prohibición, suspender una actividad, etc. Parafraseando a Kertész, cabe destacar que todas derivaciones están a cargo de otros, aunque el alumno las produzca (Kertész, R., 1973). Cuando este tipo de control externo es compartido por el trípode educativo (familia, escuela, estudiantes) se genera, según el autor, un probado rendimiento en descenso.

Ahora bien, sobre el control interno Kertész (1973) desarrolla el control interno, que es el generado por el propio estudiante, no sólo es más deseable sino que está basado en el trinomio: dignidad, individualidad y autodeterminación.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, según Piaget, no se puede penalizar el error, porque es parte del proceso de aprendizaje. Y en términos de Kertész (1973), el error me permite aprender de él, si eso sucede es un logro que merece ser valorado y compartido con los demás. Por lo tanto al penalizar intervenimos de manera negativa en ese proceso. Esta influencia negativa impacta en la autoestima del niño o del joven, cuya personalidad está en formación. Uno de los pilares fundamentales del aprendizaje es la autoestima. En este punto, y siguiendo con el aporte de Kertész, la autovaloración, que se emparenta a la autoestima es la opinión, la valoración que tenemos de nosotros mismos, en cuanto a lograr afecto o éxito. Que, en términos del autor, puede ser general, traducida en afirmaciones como: no hago nada bien. Ó específica: soy tonta, aunque linda.

Sin embargo, en un comienzo la autovaloración es exógena y se gesta en la infancia, en un momento de nuestras vidas donde dependemos de la opinión de quienes nos rodean, tras la necesidad de recibir atención, afecto y reconocimiento del pequeño grupo familiar, que es nuestro mundo. Si bien en la vida adulta contamos con las herramientas para autoevaluarnos,

Kertész, afirma que en la práctica, en la mayoría de los casos se observa que las personas se ven influenciadas por la opinión de otras personas, tanto en el mundo adulto como en la niñez. Aquel infante interior continúa esperando la aceptación.

Para desarrollar la herramienta de autoevaluación según el ABC, es fundamental el rol docente que introduce en estas prácticas, basadas en la honestidad, la conciencia, la mirada crítica y el dominio del poder personal. En este sentido, se desarrolla la capacidad de análisis y de reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje.

En este marco, concebimos al acto de aprender como una conquista, en el desafío de los estudiantes de encontrarle un sentido a una situación nueva. En esa búsqueda del sentido y la apropiación, utilizamos el error como una herramienta en un contexto de construcción de conocimiento. Para ello, es necesario apelar al rol activo de los estudiantes y al rol de guía de los docentes; desterrando las prácticas estigmatizantes o clausurantes del conocimiento en algún sentido; promover la apertura de interrogantes, enseñar a dudar, a preguntar y preguntarse por sus propias lógicas puestas en juego, y a saber que los errores son solo una experiencia dentro de la construcción, por lo tanto no sirve puntuar el error, sino apuntar la mirada procesual, plagada de reformulaciones del problema hasta llegar a la construcción del objeto de conocimiento.

Antecedentes

Sobre los trabajos de investigación que integran los antecedentes de dicha tesina, podemos mencionar el aporte del trabajo de AlterioAriola, et al., (2009) sobre la evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil, donde se identificó las etiquetas y categorías que los docentes ponen de manifiesto a la hora de evaluar a sus alumnos.

Los participantes de este trabajo empírico fueron los docentes y estudiantes de la educación médica superior y el diseño del mismo es de tipo cualitativo. Para la recolección de datos se utilizó la observación directa, el registro de las conversaciones cotidianas, las entrevistas a docentes y los grupos de discusión con alumnos.

Y los resultados obtenidos muestran que la gran brecha generacional e ideas preconcebidas entre docente-alumno no permite la posibilidad de estrechar vínculos entre los mismos, obstaculizando los procesos de enseñanza aprendizaje, de ello derivan las investigaciones para destrabar y fortalecer los conceptos docentes sobre la estigmatización.

En coherencia a este aporte y profundizando en el estudio del rendimiento estudiantil y la aproximación a un modelo de evaluación permanente (Ortigosa, María Eugenia; et al., 2003) se registró y sistematizó la trayectoria y finalización de los estudiantes de la facultad, cuya muestra involucró tanto a docentes como a estudiantes. Cabe destacar que el diseño utilizado es de tipo cuantitativo/ cualitativo humanístico descriptivo, ya que se desarrollan tabulaciones de resultados de exámenes y se sistematiza el seguimiento de trayectorias pedagógicas.

De este modo, en los resultados se expone que poniendo en funcionamiento un programa que organiza y evalúa a los estudiantes de manera personalizada, continua y holística, mejora en forma importante la trayectoria estudiantil.

Sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual, en el trabajo de Concalves, Mónica y Vaccarini, Laura, (2004), se ha reflexiona sobre las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual en la provincia de Buenos Aires,

con el fin de generar un aporte significativo para lograr mejores resultados académicos. A los participantes docentes y directivos se los entrevistó y a los estudiantes de la escuela secundaria se encuestó. Así mismo, de los datos recolectados, se realizó el respectivo análisis, en diálogo con la investigación bibliográfica y documental, implementando un diseño de investigación cualitativo, exploratorio, descriptivo, de teoría fundamentada.

De los resultados obtenidos se reconocen los exámenes escritos y orales, la observación y el interrogatorio, como instrumentos de evaluación de aprendizajes. El 64 por ciento de los alumnos y docentes consideran que los instrumentos y formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que ha aprendido el alumno y el 85 por ciento que la evaluación condiciona el qué y el cómo se aprende.

Siguiendo con los aportes de Monteagudo Fernández, J. (2014) sobre el análisis de las prácticas de evaluación en la materia de 4° de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se buscó conocer si se evalúan las competencias básicas a través de los exámenes implementados, así como identificar qué competencias se evalúan y de qué modo se evalúan.

Los participantes son los estudiantes de 4° y docentes de Murcia, con los cuales se desarrollaron grupos de discusión, a quienes se les entregaron cuestionarios y cuya técnica de recolección de datos consistió en el análisis de contenidos, la implementación del programa estadístico SPSS y del programa de análisis de voz Dragon. Dichos datos fueron analizados a través de un diseño cualitativo-cuantitativo.

Aquí se afirma que la legislación vigente en la región marca lo que se ha de evaluar y lo que se ha de enseñar: datos, fechas, conceptos más o menos genéricos, y abstractos, y no tanto la manera de buscarlos, procesarlos y emplearlos; valorar el espíritu crítico es algo secundario. La evaluación como proceso no supera el orden de lo cuantitativo. Por otro lado, cabe destacar que los instrumentos empleados por los docentes para evaluar, son los trabajos de indagación y exámenes, que tienen entre un 60 y 80 por ciento de protagonismo en las aulas.

En Álvarez Valdivia, Ibis. (2008) se aborda la cuestión de la evaluación del aprendizaje en la universidad desde una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica, cuyo aporte se centró en recolectar información científica que luego sirva de insumo para

realizar nuevas investigaciones sobre las problemáticas relacionadas con la formación del aprendizaje. El trabajo analiza el desempeño de los participantes docentes/investigadores autores de artículos de investigación publicados en revistas científicas, las cuales fueron recolectadas, comparadas y cuyos resultados fueron vertidos en tabulaciones como técnica de recolección de datos, con un diseño cuantitativo.

De manera significativa, los resultados de dicho trabajo de investigación demuestran la necesidad del cambio de paradigmas en la práctica docente en cuanto a evaluación. Siguiendo con la necesidad de revisar la eficacia escolar en Murillo, Javier (coordinador) y Castañeda, et al., (2007) se profundiza sobre las trayectorias estudiantiles y la necesidad de mejorar los niveles de calidad y equidad de la región iberoamericana. Aquí los datos fueron recolectados a partir de la observación y diálogo con estudiantes, docentes, familia y equipo directivo, a los cuales se observó en el aula, se les confeccionó y entregó cuestionarios, se realizaron y sistematizaron entrevistas personalizadas y se desarrollaron pruebas estandarizadas de grupos focales.

Cabe mencionar que se trató de una muestra que incluyó a 98 escuelas y 9 países, que el diseño de la investigación es de tipo cuantitativo combinado con cualitativo interpretativo y los resultados arrojan que a partir de los diferentes enfoques cognitivos, sociales y afectivos, la autoimagen de docentes, familias y estudiantes es fundamental, siendo de una complejidad que verifica la necesidad de continuar profundizando y ampliando las investigaciones.

Sobre la discusión de los alumnos problema y la incidencia de la evaluación docente, en Luzuriaga, Ángel. (2008), se caracteriza el “alumno problema” según la evaluación docente, se identifican los criterios de evaluación que utilizan los docentes y reconocen aquellos criterios que se relacionan con la deserción escolar. La técnica de recolección de datos utilizada es la observación directa, el procedimiento, la recolección de información empírica y análisis; la triangulación entre el objeto, los datos obtenidos y la comparación de datos, sistematizado en un diseño cualitativo.

Así, del presente trabajo se infiere en el reconocimiento del impacto de la práctica docente - incluida la forma de evaluación- y la repercusión de la misma sobre el éxito y el fracaso de nuestros alumnos. Se hace referencia a la influencia de las variables externas como las

histórico, políticas e ideológicas, el nivel socio cultural, los contenidos pedagógicos, los contenidos o propósitos de la escuela como institución, códigos que se manejan en la escuela, la comunidad educativa, lugar de vivienda, condiciones de alimentación y vestimenta, relación familia-escuela.

En relación a la necesidad de poner en tensión los criterios y metodologías de evaluación de estudiantes, cabe destacar la pertinencia del trabajo de investigación realizado por Litwin, Edith (coordinadora), et al., (2002) se abordan las nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad, poniendo foco la innovación en la evaluación. Así identifica el surgimiento de nuevas propuestas de evaluación a través de un estudio realizado en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires a través de la observación directa de clases y del uso de técnicas interpretativas y antinomias, implementando un diseño cualitativo.

Por ende, a partir de analizar las propuestas que redimensionan la evaluación, como actividades que brindan nuevas propuestas de trabajo; propuestas que rodean la evaluación, como actividades que se desagregan de las dinámicas de clase; propuestas que irrumpen la evaluación, es decir acciones de los docentes que intervienen en el proceso de construcción de conocimiento; propuestas que completan la evaluación, entendidas como instancias formativas; propuestas en el centro de la evaluación; propuestas estructuradas por problemas; propuestas estructuradas por casos; propuestas estructuradas por situaciones hipotéticas; propuestas que ponderan la evaluación; la búsqueda bibliográfica; el diseño de experiencias de laboratorio y los protocolos de trabajo que ponen a los alumnos en propuestas de trabajo, se re-enfocan el tema de la evaluación en el marco de la innovación.

Como resultado, dichas propuestas innovadoras de evaluación ofrecen dimensiones de análisis como nuevos binomios que muestran una vez más, aún en el marco de una nueva agenda para la didáctica, el carácter controversial del propio objeto evaluativo.

En Salinas, María Isabel. (2017) se desagrega la gestión de la evaluación del desempeño docente en aulas virtuales de un proyecto de blended-learning, trabajo de investigación de tipo cualitativo, donde se describen las estrategias desarrolladas por un departamento universitario (UCA) para diseñar y gestionar la evaluación del desempeño docente en las aulas virtuales

correspondientes a un proyecto de enseñanza-aprendizaje bimodal. Los participantes son el equipo del departamento universitario y docentes pertenecientes de dicho proyecto, del cual se realizó un estudio intrínseco de caso único.

Lo cual permitió inferir que el sistema de evaluación implementado en el Departamento de Educación (UCA) para sus carreras bimodales y aplicación de estrategias evaluadoras del desempeño docente en entornos virtuales, presenta como fortaleza que a lo largo de los años los docentes han reconocido la utilidad de este sistema para la optimización de sus prácticas. Sin embargo, y como contracara, el sistema presenta una serie de falencias, que disminuyen su alcance y efectividad en orden al logro de la mejora, principal objetivo perseguido por el sistema.

Además, se pone en evidencia que tanto unas como otras se vinculan básicamente con categorías: metodológicas, relativas al diseño mismo de la evaluación -como puede ser la triangulación de datos y de métodos- como un aspecto positivo -y la falta de cálculo de confiabilidad de los instrumentos de medición- como uno negativo; y organizacionales, propias del ámbito de la gestión institucional del proceso evaluador.

Al respecto de las dificultades para implementar la evaluación formativa en Martínez Rizo, Felipe. (2013), se describen los actores que inciden en la práctica docente y se da cuenta de las dificultades que trae consigo la transformación de dicha práctica, en cuanto a la adopción del enfoque formativo de la evaluación. Para desarrollar la muestra se implementaron las técnicas de contrastación de datos, relación de trabajos empíricos e investigación bibliográfica y documental. Así como se implementó un tipo de diseño de teoría fundamentada.

En los resultados del presente trabajo, se infiere que tras la descripción y comparación de diversos trabajos empíricos sobre las prácticas docentes de profesionales mexicanos sobre la evaluación de aprendizajes, y habiendo identificado, conocimientos, concepciones y percepciones de los maestros, así como las variables de los alumnos puestas en juego en los procesos de evaluación; se identifican vacíos de conocimiento sobre las herramientas de evaluación, currículos sobrecargados de contenidos que obligan a los docentes a una enseñanza superficial, y se valora el aporte del constructivismo al estudio del aprendizaje en relación a la implementación de la evaluación formativa.

Planteo del problema

Partiendo de una mirada crítica es necesario observar y analizar las herramientas de evaluación puestas en práctica por los docentes de la escuela secundaria actual.

Comprendiendo que la categoría es amplia, se deduce el recorte a observar en el 5° año del nivel secundario.

Se consideran las siguientes variables:

- . Criterios del docente. Herramientas metodológicas.
- . Percepción de los estudiantes. Indagación sobre las metodologías de evaluación aplicadas en relación al impacto de la subjetividad/autoestima.
- . Tipos de evaluación. Las evaluaciones pueden ser estandarizadas, de indagación, sumativas o formativas/procesuales.

Tal como se desarrolló en los trabajos de investigación que integran el marco teórico y antecedentes, podemos mencionar que en AlterioAriola, et al., (2009) se parte de la existencia de una serie de preconceptos, nivel socio-económico, generacional, etc. que se ponen en tensión a través de la puesta en práctica de distintos criterios de evaluación.

Sobre la puesta en tensión de criterios de evaluación, se origina en el aporte del trabajo de investigación realizado en el departamento de investigaciones de la facultad de arquitectura (Ortigosa et al, 2003), una muestra de la deserción en los primeros años de la carrera, como asimismo la extensión de los tiempos de graduación mayor a lo esperado en relación a las prácticas docentes y los criterios de evaluación. En relación a dichas problemáticas se analiza un programa de estudios de educación a distancia, para acceder a un análisis profundo sobre las trayectorias estudiantiles orientadas hacia visualizar los niveles de calidad y equidad en los contextos nacionales de los distintos países que participan de la investigación.

Entre los estudios realizados sobre el tipo de examen estándar de carácter memorístico (Sacristán, J. G., 1993) se infiere que este tipo de metodologías ha quedado sin mayor relevancia, dada la valoración de diferentes contenidos, como los relacionados con cuestiones de la persona.

En coherencia a dicha problemática en Murillo, F. J, (2003) se afirma que cuanto más consciencia se toma de la complejidad para el análisis, más interrogantes se tiene, y esta afirmación deja atrás la opción de simplificar la evaluación estandarizada como herramienta que refleje conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Pregunta de Investigación

¿Qué herramientas metodológicas se ponen en juego en la práctica docente de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 5° año del nivel secundario?

Objetivos

Objetivo general:

Identificar en la práctica docente las herramientas metodológicas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 5° año del nivel secundario.

Objetivos específicos:

Analizar los criterios de evaluación del docente.

Analizar las metodologías de evaluación puestas en práctica.

Indagar sobre la percepción de los estudiantes frente a los criterios de evaluación utilizados.

Hipótesis

Las pruebas estandarizadas, de tipo sumativas, no darían cuenta del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien del impacto sobre su propia subjetividad/autoestima. Sin embargo, los resultados con evaluaciones no estructuradas, formativas, procesuales, vinculadas a las nuevas prácticas de evaluación, fortalecerían la relación docente-estudiante y permitirían construir una dimensión más profunda del aprendizaje que superaría la memorización, el enfoque contenidista y repetitivo.

Método de Investigación

Diseño de la investigación

Diseño cualitativo. Teoría fundamentada.

El siguiente diseño parte de un método holístico de las Ciencias Humanísticas, que permite comprender las perspectivas, las múltiples realidades y aspira a generar teoría desde la comprensión profunda de los hechos, situándonos en la experiencia de campo. Así, generar la aprehensión de la experiencia empírica en forma de relato.

Participantes

Docentes de Historia, Geografía, Filosofía, Inglés y Comunicación Social.

Rango etario: 26-40 años

Estudiantes de 5° año del nivel secundario.

Rango etario: 16-18 años.

Técnicas de recolección de datos

Entrevistas semidirigidas a docentes y estudiantes.

Observación directa.

Registro documental.

Investigación bibliográfica.

Procedimiento

Se contacta con los directivos de la institución. Se les informa del carácter de la investigación. Se solicita mediante una nota a las autoridades del distrito el pedido de ingreso a la institución y los objetivos del mismo.

Una vez autorizado el ingreso se accede a la institución tomando contacto directo con docentes y estudiantes quienes dieron su consentimiento para protagonizar dicha muestra.

Durante 15 días se realizan las entrevistas dos veces por semana, lunes y miércoles. Dos horas por día, de 10 a 12 hs., un día y de 14 a 16 hs. el otro día.

Resultados

Sobre los ejes trabajados en la presente investigación, sobre metodologías de evaluación de la práctica docente y la valoración de aprendizajes de los estudiantes de 5° año del nivel secundario de una escuela de la Provincia de Buenos Aires, y en relación a los datos que aportan las entrevistas realizadas, cuyo registro se detalla en el anexo; se pueden observar las siguientes similitudes y diferencias:

En relación a las entrevistas realizadas a docentes podemos observar en sus respuestas que los principales tipos de evaluación mencionados son los procesuales. Cuando desarrollan qué evalúan, se menciona la adquisición de los objetivos planteados en la propuesta pedagógica y adquisición de contenidos. Así expresan que sus herramientas de evaluación son variadas, es decir no exclusivamente las pruebas tradicionales que apunten a repetir o aplicar datos memorísticos, sino preguntas a libro abierto para que el estudiante pueda producir. Además afirman que se evalúa para acreditar aprendizajes, para superarse y mejorar.

En la entrevista realizada a la profesora de Filosofía, Noelia, cuenta que evaluamos para superar presiones o poner a prueba otras instancias de aprendizaje como la concentración. Sobre su proyecto áulico cuenta que está basado en el diseño curricular, teniendo en cuenta cada grupo. Las dinámicas van variando según el año. Se evalúa todo el trimestre, no podría apuntar un momento en particular, ya que afirma que evalúa procesos.

A su vez, la profesora de Inglés, Lidia, cuenta que utiliza cada clase para generar evaluaciones puntuales, por ejemplo afirma que tiene en cuenta la participación, además de los contenidos. Considera que un estudiante aprendió, cuando incorpora conceptos y logra producir y razonar críticamente. Cabe destacar que toma el fracaso como parte del proceso de aprendizaje.

La docente de Geografía, Cintia, aporta que evalúa para avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y docentes. Afirma que los estudiantes fracasan cuando no son contenidos emocionalmente por sus familias y que su criterio de evaluación demanda la comprensión de los contenidos de la clase.

Sobre los datos aportados por los estudiantes, afirman por un lado que los exámenes son necesarios para avanzar, pero desde lo emocional, se observan que las motivaciones de los estudiantes lejos están de aprender, sino de evitar la permanencia escolar en el mismo año, la desaprobación y con ello la frustración personal de sentirse que han fallado. Por ejemplo en el testimonio de Alejo, el estudiante le atribuye a la desaprobación, la responsabilidad personal de no haber dado todo de sí.

En coherencia con esta lógica, el estudiante Martín, dice que debe aprobar porque no le gusta repetir de año y cuando recibe un resultado desfavorable, se siente mal y decepcionado de sí mismo. Por su parte, Ludmila, afirma que una nota baja implica, que necesita entender más la materia, además siente tristeza, porque no se esforzó lo suficiente.

Sobre este punto, en las entrevistas habladas, los estudiantes agregan una carga emocional que involucra el impacto de la nota en las prácticas familiares, en relación a las salidas, a los permisos, ya que la nota implica un premio, la posibilidad de acceder a algo que les sea placentero, que los divierta, y las notas negativas, tienen consecuencias igual de perjudiciales en el entorno familiar, trayendo aparejado, sanciones, daño físico, maltrato verbal, descalificación de la persona, privaciones, etiquetamientos como “no le da la cabeza”, “es burro”, entre otros.

Por otro lado, el estudiante Jonatan, cuenta que cuando aprueba se siente genial, y cuando desaprueba se siente pésimo, porque siente que su esfuerzo no valió lo suficiente. También, por ejemplo, Soledad, cuenta que si aprueba se siente bien porque recibió una recompensa por su esfuerzo.

Por ejemplo, el estudiante Tomás, tiene muy presente las materias bajas, describe haber desaprobado Geografía con un seis cincuenta, historia con un cinco. Agrega que cuando en las devoluciones de los exámenes, le detallan los errores, lo toma en cuenta para no volver a cometer el mismo error dos veces. Por otro lado, Ailen, dice que si son bajas las notas trata de subirlas y aprobar para no llevarse materias.

Aquí observamos que los estudiantes manifiestan tener temor, nervios, angustia, viven la evaluación como una instancia puntual, dada en una jornada para la cual deben prepararse de

manera diferente a las clases habituales, la percepción de ellos lejos de vivir el aprendizaje como una situación de vida natural, disfrutar el descubrimiento de una nueva información que nutra sus vidas y los ayude a mejorar como personas, atraviesan la instancia con cierto dramatismo y en algunos casos traumáticamente.

Por ende se ven obligados a memorizar conceptos y terminologías, completar la carpeta, entregar los trabajos prácticos en tiempo y forma y cumplir con todas las exigencias que el docente disponga, para ser aprobados, para no sentir tristeza, desilusión, decepcionados de sí mismos, desvalorizados en relación a su esfuerzo personal, y a lo que ellos puedan dar de sí mismos.

Se puede inferir entonces que se cumple aquello el docente enseña de la misma forma que aprendió, los métodos que en la práctica realiza serían herramientas de evaluación tradicional, se estaría utilizando la memorización, el poder transcribir textos, fechas, números, sin que estén siendo relacionadas con eventos o conocimientos significativos para el estudiante.

Se evalúan -según los profesionales y estudiantes entrevistados- datos los que se accede rápidamente desde un celular, entrando a sitios y redes sociales virtuales, desde lo expresado por los estudiantes, y que desde una mirada cognoscitiva involucran la memoria a corto plazo, ya que se tiene en cuenta que los conceptos nuevos que no se emplean o utilizan en 15 días, pasan a la memoria a largo plazo y en un término de seis meses desaparecen.

Discusión y Conclusiones

Las entrevistas realizadas a los/las docentes de Historia, Geografía, Filosofía, Inglés y Comunicación social de una escuela secundaria ubicada en Tigre, dan cuenta de la incidencia del currículo en los modos de explicar y transmitir la planificación de sus clases. Se habla de evaluación procesual, continua, de que el error o fracaso es parte del proceso de aprendizaje, se explicita que aprender no es memorizar contenidos, que al evaluar a sus estudiantes se evalúa el/la docente y que se apunta al pensamiento crítico.

Sobre este punto se parte de la idea de que el currículo prescribe el rumbo de la educación, qué enseñar, el modo de enseñar y el modo de evaluar, sin embargo en relación a las prácticas docentes de evaluación y en términos de Bourdieu, tal como se mencionó en el marco teórico, los *habitus* que circundan a las metodologías de evaluación docente, responden a lógicas tradicionales de la propia formación y escolarización, y no son tan sencillas de reconfigurar.

En relación al currículo, tal como se desarrolló en el marco teórico, Tobón(2005) desarrolló que para evaluar hay que comprender y por ello las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo, pues sus parámetros están definidos en términos de éxito y de fracaso.

Se observa en la muestra del trabajo, que los estudiantes hablan en términos de fracaso, y de resultados, y manifiestan sentirse frustrados al expresar que no se han esforzado lo suficiente. Se identifica que los mismos, no han logrado construir objetos de conocimiento en su interior, o bien que no interiorizaron los aprendizajes, sino que manifiestan haber logrado o no la nota aprobatoria.

Y se observa que su autoestima se daña porque expresan sentirse mal, al considerar que la nota es reflejo de no haberse esforzado lo suficiente. Se infiere que lo vivencian desde su subjetividad como algo no alcanzado por ellos, reforzando, en términos freireanos, lógicas de desconfianza hacia sí mismos.

Entre lo que los docentes y el currículo proponen, y lo que el estudiante vivencia en el aula, se da según los diversos autores desarrollados en el marco teórico, la réplica de metodologías bancarias, memorísticas, sumativas, de resultados, y se evidencia que el estudiante no está

motivado desde su interior para aprehender nuevos conceptos que lo ayuden a humanizarse cabalmente, así como mucho menos formar un pensamiento complejo y holístico. Se muestran reticentes ante la situación de evaluación tradicional, al expresar que se preparan un día antes, que nada tiene que ver con un proceso, que esta situación memorística les provoca estrés y miedo a equivocarse.

La motivación externa está vinculada al control externo en desmedro del control interno de la persona, en consecuencia, en términos de Kertész no se trabaja en términos conciencia. Así se deduce que las pruebas estandarizadas tradicionales no dan cuenta del aprendizaje significativo y esto se ve en la muestra cuando los estudiantes manifiestan que se evalúa lo que trabajaron en el trimestre y si ellos prestaron atención y estudiaron se sacan una buena nota.

Sin embargo, las pruebas no estandarizadas sí dan cuenta de la construcción del conocimiento, por ejemplo cuando los estudiantes hablan de que se divierten con las actividades lúdicas incluidas en las dinámicas de clase, se infiere que estas actividades toman los intereses particulares y la modalidad de aprendizaje singular del estudiante. También el vínculo y el buen clima áulico son elementos importantes para propiciar mejores trayectorias escolares y tienen el objeto de mejorar la calidad educativa. El criterio que se observa en la muestra da cuenta de que esta práctica es real.

Las evaluaciones no estructuradas como debates, exposiciones, defensa de proyectos, argumentaciones, dan cuenta si el estudiante internalizó y se apropió construyendo un objeto del conocimiento, tal es el caso de los estudiantes que verbalizan estar contentos con las actividades de la materia, y a gusto al decir su opinión y escuchar a los demás, aunque no todos piensen lo mismo, se valora el espacio para dar su opinión, les resulta satisfactorio ser evaluados con carpetas abiertas, trabajos prácticos, participación de clase, todas actividades ligadas al pensamiento relacional.

Evaluar conlleva entonces una complejidad en términos de Edgar Morín y Domingo, R. (2002) que desborda las estructuras de lo formal, desde lo objetivo, y desde lo que se espera de la educación tradicional.

Como una ecuación inversa a la hora de valorar y acreditar o de hablar de fracaso escolar, se hace referencia a los resultados de evaluaciones puntuales y específicas tomadas en un

contexto estático y único, como es el caso de los docentes entrevistados que asocian el fracaso escolar con la descontentión familiar. Sobre este punto Carina V. Kaplan afirma que para el caso de los fracasos educativos “las desigualdades en las condiciones sociales para aprender - que algunos denominan como "condiciones de la educabilidad"- se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficits de aptitud individual o carencia familiar”.

Conclusión

En conclusión, resulta necesario visibilizar la subjetividad del examinador, la matriz de pensamiento que constituyó la elaboración de las herramientas de evaluación, que están íntimamente vinculadas a sus trayectorias, teniendo en cuenta por un lado, la importancia de ser observados y valorados de los estudiantes, y por otro lado, el impacto que esa valoración tiene en la subjetividad de los mismos.

Como cualquier otra ponderación sobre el recorrido académico, la mirada del otro sobre nuestro trabajo, y la autocrítica resultan puntos fundamentales para visibilizar la homogeneización, que se identifica en las entrevistas a los estudiantes en la replicación de fórmulas estandarizadas, y que estas no sólo no dan cuenta de aprendizajes genuinos sino que, además no aportan herramientas para la producción creativa y el pensamiento propio y crítico.

Esta tendencia a la replicación de fórmulas estandarizadas, afecta tanto al recorte de los contenidos como de los modos de evaluar, que nada tienen que ver con la singularidad de ese estudiante en relación con su contexto.

Sobre los rumbos de futuras investigaciones se puede profundizar en términos de Kertész en las prácticas de autoevaluación como eje del aprendizaje, ya que la muestra del presente trabajo, denuncia metodologías de evaluación que lesiona el autoestima de los estudiantes, que provoca una imagen falaz de sí mismos y refuerza un diálogo interno negativo, obturando así la posibilidad de desarrollar sus capacidades personales e inclusive desmotivándolos, al vulnerar su propia proyección académica.

Sobre la motivación externa e interna, se propone a modo de recomendación a futuro profundizar, en coherencia al párrafo anterior, en metodologías de motivación interna basadas en los intereses de los estudiantes, y en vez de establecer premios basados en teorías conductistas, se propone, en términos de Paulo Freire potencializar las inquietudes de los estudiantes del mundo real existente, y nutrir desde las prácticas educativas formales las competencias preexistentes, así como proponer nuevos horizontes que puedan resultarles interesantes. Así como implementar experiencias formativas para docentes en coherencia a las

propuestas dialógicas de las nuevas formas de evaluación, para a través de una nueva vivencia respecto a la práctica docente de evaluación, se pueda implementar en el aula de manera cabal, y no parcial, refiriendo específicamente al intersticio entre teoría y práctica observado en el trabajo de campo.

Al respecto de las limitaciones del trabajo cabe mencionar que se trata de una muestra reducida al 5° año de una escuela del nivel secundario, que la profundidad de dicho planteo requiere el aporte de múltiples disciplinas, y que sería beneficioso generar un muestreo de mayor magnitud, ya que poseemos miles de escuelas, miles de docentes y miles de estudiantes que en el proceso de revisión y construcción de una educación que responda a sus necesidades de época podrían aportar datos significativos.

Referencias

- Airasian, P. (2002). *Evaluación en el Salón de Clases*. Distrito federal, México: Mac Graw Hill.
- AlterioAriola, Gianfranco Humberto, & Pérez Loyo, Henry Alejandro. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior, volumen 23*, (3).
- Alvarez,Ibis. (2008). *Revista electrónica de investigación psico-educativa, volumen 14*, 6 (1).
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez Valdivia, Ibis. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, volumen 6*, (1), 235-271.
- Apple, M. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Bauman, Zygmunt. (2016). *Modernidad Líquida*. Prólogo. S.L. España: Fondo de la Cultura Económica de España.
- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista Cubana de Psicología, volumen 18*, (3), 214-226.
- Berne, E. (1985). *¿Qué dice usted después de decir "hola"*. Barcelona: Grijalbo.
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los Aprendizajes: Manual para él*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bravo, A. (2000) La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Revista Psicothema, volumen 12*, (2), 95-99.
- Cabrerizo, J. (2002). *La evaluación de los contenidos procedimentales. Compromiso de*

la evaluación educativa. Madrid: Prentice Hall.

- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruselas. De Boeck. Perrenoud Ph. *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Castillo, M. (2004). *La Evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa*. Bogotá, Colombia: Eduteka.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. *Revista del IIICE, volumen 7*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, John. (1995) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 6ta edición.
- DGCYE, SSE, DESB. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año*. La Plata.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Díaz, L. J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación física*. España: IND
- Fernández, M. Lidia. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: um introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Brasil: Cortez & Moraes.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Fridman, M. (2000). Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores, *Cuadernos de Pedagogía, volumen 7, (1)*.
- Frigerio, G. (1992) Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina, en *Propuesta Educativa, volumen 6*.
- Freud, S. (1999). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, Howard (1998). A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'. *Canadian Journal of Education, volumen 23, (1)*, 96–102.

- Giroux, H. (2003). Utopian thinking under the sign of neoliberalism: Towards a critical pedagogy of educated hope. *Democracy&Nature*, volumen 9 (1), 91-105.
- Gómez, A. I. P., & Sacristán, J. G. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla : Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Goleman, Daniel. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- González Muñoz, M.C. y otros. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid, España: MEC-CIDE.
- Greene, J.C. (2001). Dialogue in Evaluation: A Relational Perspective. *Evaluation*, volumen 7 (2), 181-187.
- Harris, Thomas. (1973). *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona: Grijalbo.
- Herrero Nivelá, M.L. (1997). *La importancia de la observación en el proceso educativo*. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 1, (1).
- Kaplan, C. V, Krottsch, Lucas y Orce, Victoria. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. V. (1994). *Las clasificaciones de los maestros y sus expectativas*. Buenos y malos.
- Kertész, R. (2011). *El placer de aprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UFLO.
- Kertész, R. (1973). *Introducción al Análisis Transaccional*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (2002). *Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Luzuriaga, Ángel. (2008). *Los alumnos problema y la incidencia de la evaluación docente*. Buenos Aires: Instituto Superior Fundación Suzuki.
- Martínez Rizo, Felipe. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos, volumen 35*.
- McDonald, R. (2005). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. París, Francia: UNESCO
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Dissent for the new millennium*. Boulder, CO: WestviewPress.
- Miralles Martínez, Pedro; Villa Arocena, José Luis (directores), Monteagudo Fernández, José. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. España.
- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: conceptos, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, volumen 4*, (002).
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., Pereira, D. R., Flores, M. A., Salarirche, N. A., Pulido, J. R., & Sanclemente, M. P. (2016). Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, volumen 9*, (1).
- Murillo, F. J. (2003). Investigaciones sobre eficacia escolar en iberoamérica. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, volumen 1*, (1), 1-14.
- Nicol, Eduardo.(1965). *Los principios de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Octavio Paz. (1972). *Claude Lévi-Strauss y el nuevo festín de Esopo*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Ortigosa, María Eugenia; González, Odris; Rodríguez, Laura; Stanford, Alberto; Villalobos, Edixon; Marines, Javier; Perozo, María; Castillo, Rosa; (2003). El rendimiento y la prosecución estudiantil en la escuela de arquitectura, LUZ. Aproximación a un modelo de evaluación permanente. *Multiciencias, volumen 3*, (2).
- Ormart, E. (2004). La Ética en la Evaluación Educativa. *Revista Eticanet, volumen 3*, (2).

- Palma, Federico Luis; Cicconi, Anabel. Problemática axiológica y educación-valores. Prácticas docentes en evaluación. Centro Integral de Servicios Educativos, pp 27.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Akal.
- Piaget, Jean. (1983). *Psicología y pedagogía*. España: Editorial Sarpe.
- Prieto, M. Contreras, G. (2008). Las concepciones y orientaciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema por develar. *Estudios pedagógicos, volumen 34*, (2).
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Reyes, G. (2010). *Impacto de las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos de la asignatura de Álgebra en tres planteles del CEC y TEM*. México: Escuela de graduados en educación.
- Ríos, D. (2007). Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación Médica Superior, volumen 21*, (3), 1-7.
- Rizo, H. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, volumen 2*, (2).
- Rodriguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Saavedra, M. (2004). *Evaluación del aprendizaje conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Sacristán, J. G. (1993). *La evaluación en la enseñanza. La evaluación su teoría y su práctica*. Caracas. Venezuela: Cooperativa laboratorio educativo.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales, volumen 5*, (1).
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1999). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. España: Ediciones Aljibe.
- Sartre, J.P. (1971). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial..
- Scheller, M. (1943). *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.
- Schiller, F. (1983). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Laia.

- Schmied-kowarzik, W. (1983). *Pedagogía dialéctica. De Aristóteles a Paulo Freire*. San Pablo, Brasil: Ed. Brasiliense.
- Schopenhauer, A. (1965). *El fundamento de la moral*. Madrid: Aguilar. (Ed. original, 1840).
- Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Ed. (Ed. original, 1759).
- Steiner, Cl. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Editorial Jeder. (Ed. original, 1997).
- Schön, Donald.(1983). *The reflective practitioner*. New York, USA: Basic Books.
- Shepard, L. A. (2006). *La Evaluación en el Aula*. Colorado, Estados Unidos: EducationalMeasurement.
- Southwell, M. (2009). *Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo, en Yuni José (Comp.) La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires: Santillana.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Torrecilla, F. J. M., & Bernal, E. C. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. México: Trillas.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Vicenzi, A. Angelis, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo, volumen 8*, 17-22.
- Watson, J. B. (1929). *El conductismo: la batalla del conductismo, exposición y discusión*. Buenos Aires: Paidós.
- Watts, F., & Carbonell, A. G. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Zeichner, Ken. (1988). *Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos*. Madrid: Narcea.



Entrevistas a docentes

CUESTIONARIO

Entrevista a Docentes de Matemáticas, Historia y Comunicación del 5to año de la EES
n° 22

Materia: Noelia

Titulación del docente: Profesorado de Filosofía

Edad: 26

1) ¿Para qué evaluamos? ¿Para acreditar los aprendizajes?

· Porque es necesaria la instancia específica para superar o poner a prueba otra instancia de aprendizaje y manejar las presiones y concentración.

2) ¿Cuál es su proyecto áulico?

· El diseño junto con la dinámica del grupo se cambia por caso

3) ¿En qué momento del trimestre evalúa?

· Todo el trimestre.

4) ¿Cuándo considera que un estudiante aprendió?

· Cuando pueden aplicar lo visto a otros contextos

5) ¿Cuándo considera que un estudiante fracasó?

· Cuando pierden todo interés y se transforman en desganos.

6) ¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Preguntas de indagación? ¿Multiple choice?

¿Resolución de cálculos? ¿Hitos?

· Evaluación oral y escrita de opinión. Redes conceptuales. Evaluaciones objetivas.

7) ¿Cómo elabora sus evaluaciones?

· Por lo general en final de trimestre que abriguen relaciones en conceptos y problemas.

Cuestionarios de información y aplicación.

CUESTIONARIO

Entrevista a Docentes de Matemáticas, Historia y Comunicación del 5to año de la EES
n°22

Materia: HISTORIA.....
Titulación del docente: PROFESORA DE HISTORIA.....
Edad: 40.....

¿Para qué evaluamos? ¿Para acreditar los aprendizajes?

EVALUO PARA ASEGURARME DE QUE EL ALUMNO APRENDIÓ

¿Cuál es su proyecto áulico?

NO TENGO PROYECTO SI PLANIFICACIÓN

¿En qué momento del trimestre evalúa?

EVALUO DURANTE TODO EL TRIMESTRE, DESDE EL 1º DÍA

¿Cuándo considera que un estudiante aprendió?

EL ESTUDIANTE APRENDE CUANDO ASIMILA LOS CONTENIDOS

¿Cuándo considera que un estudiante fracasa?

FRACASA CUANDO NO ASIMILA EL CONTENIDO EN ALGUNOS CASOS NO HACEN NI EL MÍNIMO INTENTO, NI LA MÍNIMA INTENCIÓN DE APRENDER

¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Preguntas de indagación? ¿Múltiple choice?

¿Resolución de cálculos? ¿Hitos?

EVALUO TODO DESDE LA ATENCIÓN QUE ARDEN AL HABLARLES ⊕

¿Cómo elabora sus evaluaciones?

SON VARIADAS, PUEDEN SER CON PREGUNTAS Y RESPUESTAS O A LIBRO ABERTO PARA QUE EL CHICO PUEDA PRODUCIR.

⊕ LAS ACTIVIDADES RESUELTAS EN LA CARPETA, EVALUACIONES TRADICIONALES, TRABAJOS EN GRUPO. TODO LO QUE EL CHICO REALICE EN EL CURSO ES TENIDO EN CUENTA PARA EVALUARLOS TAMBIÉN SE EVALUA LA INTERACCIÓN DEL ALUMNO CON EL RESTO DE SUS COMPAÑEROS Y CON EL DOCENTE

CUESTIONARIO

Entrevista a Docentes de Matemáticas, Historia y Comunicación del 5to año de la EES
nº22

Materia: Inglés

Titulación del docente: Profesor de Inglés (Licenciado)

Edad: 37 años

¿Para qué evaluamos? ¿Para acreditar los aprendizajes?

Evaluamos para dar respuesta al proceso de aprendizaje

¿Cuál es su proyecto áulico?

mi proyecto áulico es por unidad y contenidos

¿En qué momento del trimestre evalúa?

se evalúa en cada clase, no solo con exámenes, sino también la participación en el aula

¿Cuándo considera que un estudiante aprendió?

cuando incorpora conceptos y los produce y reflexiona críticamente

¿Cuándo considera que un estudiante fracasa?

considero que el fracaso es parte del proceso del aprendizaje

¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Preguntas de indagación? ¿Múltiple choice?

¿Resolución de cálculos? ¿Hitos?

lectura y comprensión - aplicación de contenidos gramaticales y producción de oraciones y/o textos simples

¿Cómo elabora sus evaluaciones?

De acuerdo a los objetivos, trabajados en las unidades y/o proyectos

CUESTIONARIO

Entrevista a Docentes de Matemáticas, Historia y Comunicación del 5to año de la EES
n°22

Materia: *Geometría de Medios*
Titulación del docente: *Lic. Prof. Comunicación Social*
Edad: *32 años*

¿Para qué evaluamos? ¿Para acreditar los aprendizajes?
..... *Evaluamos para aprender con "h"*

¿Cuál es su proyecto áulico?
..... *Auto - refle.*

¿En qué momento del trimestre evalúa?
..... *En todo el trimestre*

¿Cuándo considera que un estudiante aprendió?
..... *Cuando desarrolla sus capacidades y analiza*

¿Cuándo considera que un estudiante fracasa?
..... *Cuando se muestra indiferente*

¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Preguntas de indagación? ¿Múltiple choice?

¿Resolución de cálculos? ¿Hitos?
..... *Utilizo trabajos prácticos, debates, foros, juegos*

¿Cómo elabora sus evaluaciones?
..... *Planifico actividades basadas en los proyectos y los problemas*

CUESTIONARIO

Entrevista a Docentes de Matemáticas, Historia y Comunicación del 5to año de la EES
n°22

Materia: Geografía

Titulación del docente: Profesora de Historia y Geografía

Edad: 35 Años

¿Para qué evaluamos? ¿Para acreditar los aprendizajes?

Para Analizar los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de Alumnos y docentes.

¿Cuál es su proyecto áulico?

Que los alumnos logren identificarse como Actores que intervienen directamente en la modificación del planeta - Proyecto Reciclaje.

¿En qué momento del trimestre evalúa?

Todas las clases

¿Cuándo considera que un estudiante aprendió?

Cuando es capaz de intervenir y seguir activamente el desarrollo de la clase.

¿Cuándo considera que un estudiante fracasa?

Cuando no tiene contención familiar.

¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Preguntas de indagación? ¿Múltiple choice?

¿Resolución de cálculos? ¿Hitos?

Se evalúan todas las clases las actividades que se realizan.

¿Cómo elabora sus evaluaciones?

Suelo hacer preguntas de comprensión que en la clase tienen que responder con lo que entendieron.

Entrevistas a estudiantes

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: MATIAS

Materia: MATEMATICA

¿Qué opinas de las evaluaciones?

PARO NO SON BUENAS... POR QUE TE AYUDAN A APRENDER.

¿Qué esperas de las evaluaciones?

LA QUE SE DEBE ES APRENDER PERO SI NO ESTUDIA LO QUE HAGA O LA QUE POR LO

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

ME PREPARO ESTUDIANDO APRENDIENDO LA CARTELA Y COMPLETANDO QUE ME FALTA PARA ESTUDIAR

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

SI DESAPROBE UNOS DE FISICA QUIMICA PERO ME AYUDA A APRENDER MAS

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí No. ¿Por qué?

POR QUE SI NO ME LLEVO... Y... TERCER QUE ESTUDIA DE NUEVO TODO.

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

BIEN SI LAS APRENDI BIEN PERO SI NO ME LLEVO MAL POR QUE ES...

COMO QUE ALGO ME FALTA Y ME LLEVO MAL.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Leila.....

Materia: Observación de Medios.....

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Me gusta el hecho de que hayan trabajos prácticos.....

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Que me vaya bien y que no sean tan difíciles.....

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Estudiando el día anterior.....

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

No exámenes, pero sí un trabajo práctico en química.....

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí No. ¿Por qué?

Sí, tengo que entregar 2 TP de química.....

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Bien, ya que siempre aprobé, por lo menos este año.....

o Me gustan los juegos que hacemos en clase.
o Me gustan que hayan diferentes opiniones y debates aunque a veces no este de acuerdo con ellos, pero es un espacio para dar tu opinión.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Camila

Materia: O.D.H

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Las evaluaciones me parecen que son buenas, porque demostramos todo lo que aprendimos en esta materia.

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Que me de un poco (de buena vibra).

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Trato de entender los temas y hablarlo para acordarme.

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

No aprrobe todas las pruebas.

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Si-No. ¿Por qué?

Si, porque si apruebas hay que seguir esforzándose.

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Me siento bien con los resultados, valió el esfuerzo que hice.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: MATIAS

Materia: OBSECUJUNIO DE MEDICIN

¿Qué opinas de las evaluaciones?

ME GUSTA... QUE NOS DE T.P. ANTES... QUE EVALUACIONES.

¿Qué esperas de las evaluaciones?

LA NOTA POR QUE BASE DE ESO... MEO SI ESTOY BIEN O MAL

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

LEER LA CARPETA

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

NO

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

SI... POR QUE SI ES MALA... HAY QUE SUBIRLA Y SI ES BUENA... TANTO... DE LEVANTARLA O MANTENERLA

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

ME SIENTO BIEN... POR QUE ME QUEDA UN 3 Y SEGUIR MEJORE PARA EL SIGUIENTE

TEMEROS... ME HAY QUE ESFORZARME PARA SUBIRLA

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Alejo Rodriguez

Materia: Comunicación Social

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Opino que a veces es necesario pero no me gusta

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Espero que sean concretas y que sea fácil un poco.

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Casi nunca lo hago pero trato de revisar mi carpeta

¿Desaprobaste exámenes este trimestre? solo 1 Geo.

No desaprobe ningún examen muchos no se aprobaron

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Si No. ¿Por qué?

Si... porque siempre hay que superarse cada día.

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Cuando me salen bien me siento orgulloso pero

cuando desaproveo me siento deprimido porque yo sé que puedo dar todo de mí !!!

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: LEDNEL.....

Materia: ESCUELA.....

¿Qué opinas de las evaluaciones?

NO ME GUSTAN.....

¿Qué esperas de las evaluaciones?

QUE NO SEAN TAN COMPLICADAS.....

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

NO ME PREPARO.....

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

LA MAYORÍA.....

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

DEBERÍA PARA NO LLEVARME MATERIAS COMO SIEMPRE.....

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

MAL PORQUE LO ÚNICO QUE TENGO QUE HACER ES ESTUDIAR Y NO LO HAGO.....

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Aldemar

Materia: Química

¿Qué opinas de las evaluaciones?

que pueden servir de ayuda para mejorar el trimestre en la materia

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Si me mejoran para sacar una nota en el Voleto o para sacar.

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Revisando, viendo lo que le piden en los temas y poder aprobar.

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Aún no ninguno.

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Si-No. ¿Por qué?

Si, porque si para aprobar y aprobar más

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Si, con la baja de nota trato de aprobar para no perder la materia.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Tomas Leonora

Materia: Observatorio del medio

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Estoy conforme con el método en el que se toman (trabajo Práctico)

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Una Buena Nota, estar aprobado

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

No me gusta estudiar días antes porque suelo olvidarme, prefiero estudiar
Hoy antes

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Sí, 2. Geografía (6,50). Historia (5). Nunca porque No estudio.

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Sí porque tengo que mejorar mi nota, igual así voy a seguir me ayudan
a corregir cosas en la siguiente evaluación para obtener mejores resultados

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Si está aprobada me siento Bien porque hice un Buen trabajo.

Si está desaprobada, me sirve para no cometer el mismo error 2 veces y
mejorar

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: B. RIVERA

Materia: Comunicación Social

¿Qué opinas de las evaluaciones?

QUE SON ABURRIDAS, ESTRESANTES Y MUY DIFÍCILES

¿Qué esperas de las evaluaciones?

QUE SEAN TRABAJOS PRÁCTICOS, EVALUATIVOS O SEAN PREGUNTAS SENCILLAS

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

HACIENDO UN RESUMEN O RESUMEN SOBRE LOS TEMAS DE LA EVALUACIÓN Y ESTUDIARLOS

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

NO CREO, POR QUE JALGOS SEGURO DE SAPROBES

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Si-No. ¿Por qué?

SI, PARA PODER MEJORAR LA NOTA Y NO LLEVARME LA MATERIA

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

SI APARECE ME SIENTO AGEN SABIENDO QUE MI ESFUERZO VALE LA PENA
Y SI DESAPARECE ME QUEDA CLARO QUE DEBO VOLVERME A ESFUERZAR MÁS

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: *Diana*

Materia: *Comunicación Social*

¿Qué opinas de las evaluaciones?

me me gustan lo mejor es por que de un día que salen las actividades de memoria

¿Qué esperas de las evaluaciones?

NADA

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

estudio la materia a un día de haber sido de la evaluación

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

no de ninguno todavía pero si me faltó un examen y apañé

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

DEPENDE de cada caso. VAYA, pero si me va mal voy a seguir un poco

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

si desaprobé me va igual y si desaprobé intento recuperar más la

trabajo y cuando a veces a veces algunas trabajos prácticos

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Maira Casareto

Materia: Comunicación Social

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Opino que no es necesario pero las dan igual

¿Qué esperas de las evaluaciones?

que sean fáciles como un trabajo. Precio.

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Usualmente no lo hago pero sí lo haría de la
carpetita

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Sí el de matemáticas debo decir no me gusta

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí No. ¿Por qué?

debería hacerlo porque no que no puedo.

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Cuando tengo buena nota ^{bien} por que puedo
hacerlo bien y cuando me va mal, triste.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Marisol

Materia: Observatorio de Medios

¿Qué opinas de las evaluaciones?

No me gustan las evaluaciones Prefiero T.P.

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Aprobar y que la pueda entender.

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Trato de estudiar para que me vaya bien

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

No

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Si desaprueba si, para que me vaya mejor

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Si apruebo me siento bien por mi

Si desaprueba me desilusiono un poco

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: ...*Malagos*.....

Materia: ...*observatorio de Medios*.....

¿Qué opinas de las evaluaciones?

...*opino que es algo bueno por que ayuda a que te aprendas todo sobre esa materia*.....

¿Qué esperas de las evaluaciones?

...*que sea fácil*.....

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

...*me pongo a estudiar, resumiendo todo*.....

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

...*Si*.....

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Si-No. ¿Por qué?

...*Si, obvio*.....

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

...*Orgullosa de mi misma, porque me sacó todo. Hago un esfuerzo*.....

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Larrea

Materia: Observación de niños

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Me parecen breves y fáciles

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Espero ejercicios (ejercicios)

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Leo los temas y trato de entenderlos (a veces escribo un resumen)

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Sí, desaprobé un examen

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí/No. ¿Por qué?

Sí, creo que debo esforzarme un poco más, para tener una mejor nota

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Me siento conforme, porque es lo que esperaba

por lo que estude

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Maria

Materia: Escuela

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Las evaluaciones son necesarias para que los Profesores vean lo que aprendimos

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Espero que siempre me vallan bien

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Repaso antes del día de la evaluación

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Si. Sí. una

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Si. Para poder pasar de año y poder terminar el secundario

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Depende de la nota. Cuando tengo una nota baja me pongo mal. Pero hasta ahora me va bien

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Florencia Paricio

Materia: Inglés

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Opino que no es necesaria las evaluaciones, se puede evaluar cada clase

¿Qué esperas de las evaluaciones?

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

A veces estudio y veces no

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Creo que no

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Considero que al si la nota fue mala

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Si es buena la nota me siento bien

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: David Resquin

Materia: escuelas

¿Qué opinas de las evaluaciones?

son las evaluaciones es como algo para ayudarte a saber mas cosas de las materias

¿Qué esperas de las evaluaciones?

poder hacerlas bien y poder aprender mas con eso

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

estudio busco informacion sobre el caso

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Por ahora no

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

si... Por que debo de dar lo mejor de mi

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

de.v. eso... hasta que veo las evaluaciones y mira la nota... si esta bien Perfecto!

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: *Luciano*

Materia: *O.B.M. comunicación social*

¿Qué opinas de las evaluaciones?

me gusta por que se diferente a otros materias

¿Qué esperas de las evaluaciones?

que sean entendidas con lo cual esta materia es entendida

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

estudio una noche antes pero no estudio

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

no, pero reprobé

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Si, por que siempre se tiene mas nota

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

bien por que me esfuerzo y me va bien

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: GUADALUPE

Materia: EES N° 22

¿Qué opinas de las evaluaciones?

OPINO QUE LAS EVALUACIONES SIRVEN MUCHO PARA ESOS CHICOS
A QUIENES LES FALTAN ALGUNOS PUNTOS PARA ALGUNA MATERIA

¿Qué esperas de las evaluaciones?

NO SIMPLEMENTE NO ESPERA NADA DE LAS EVALUACIONES, YO
LO SIMPLEMENTE ESTUDIO Y QUE SALGA LO QUE TIENE QUE SALIR

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

ESTUDIO Y REPASO LO QUE VI MOR, TAMBIEN LEO LIBROS
BUSCANDO INCORPORACION DE LO QUE MOR VAN A TOMAR.

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

- No

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

AUNQUE NO HAYA DESAPROBADO, SIEMPRE DE DEBO ESFORZARME
AUN MAS, PORQUE LO IMPORTANTE ES EL FUTURO DE UNO.

¿Cómo te sentis con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

LA VERDAD ES QUE BIEN, NO ME QUETO PERO
DEPENDE DE UNO ESOS RESULTADOS Y LO QUE VALEN.

CUESTIONARIO

Entrevista a los estudiantes de 5to año de la EES n°22

Nombre: Karen

Materia: Observatorio de Medios

¿Qué opinas de las evaluaciones?

Depende de que materia sean pueden ser buenas o malas

¿Qué esperas de las evaluaciones?

Que no sean tan complicadas y sean entendibles

¿Cómo te preparas para las evaluaciones?

Empiezo a estudiar una o dos noches antes

¿Desaprobaste exámenes este trimestre?

Sí, 2

¿Consideras que a partir de esa nota debes esforzarte más? Sí-No. ¿Por qué?

Sí, porque se que puedo tener una nota mejor

¿Cómo te sentís con los resultados de las evaluaciones? Fundamenta.

Con las buenas me siento bien porque se que vale el esfuerzo y con las malas se que tengo que poner mas de mí

Tipos de evaluación:

En Sacristán, J. G. (1993), para acceder a un análisis profundo sobre las trayectorias estudiantiles orientadas hacia visualizar los niveles de calidad y equidad en los contextos nacionales de los distintos países que participan de la investigación, elaborado en un marco teórico, emanado de múltiples estudios nacionales e internacionales; se detalla el siguiente ejemplo:

ACTITUDES

Presenta unas actitudes bastante positivas en general

INTEGRACION SOCIAL

Practica el trabajo en equipo _____ Si _____

Acepta y cumple las normas acordadas _____ Si _____

Respeto y cuida el material propio y ajeno _____ Si _____

Se muestra correcto en el trato con los demás _____ Si _____

CONOCIMIENTOS

LENGUAJE

Entiende lo que oye _____ Siempre _____

Se expresa con corrección y fluidez _____ Bastante bien _____

Comprende y expresa correctamente lo leído _____ En general si _____

Expresión escrita: Redacción _____ Bastante bien _____

Ortografía _____ Bastante correcta _____

APRECIACION GLOBAL: _____ Muy satisfactoria _____

Tabla 1. Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Factores Escolares										
Clima escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestructura	X		X	X	X	X		X	X	
Recursos de la escuela		X	X	X	X	X		X	X	X
Gestión económica del centro	X		X	X	X	X		X		
Autonomía del centro			X				X		X	
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X					
Planificación			X	X	X		X	X		
Participación e implicación de la comunidad educativa	X	X		X		X	X	X	X	
Metas compartidas	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Liderazgo	X	X	X	X			X	X		
Factores de aula										
Clima del aula	X	X	X	X	X		X	X		X
Dotación y calidad del aula			X		X	X			X	X
Ratio maestro-alumno		X		X		X				
Planificación docente (trabajo en el aula)			X	X	X		X			
Recursos curriculares			X	X	X	X	X			
Metodología didáctica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alum.		X	X	X		X				
Factores asociados al personal docente										
Cualificación del docente					X	X				X
Formación continua		X	X	X						X
Estabilidad	X	X	X	X	X	X				
Experiencia		X	X	X	X		X			
Condiciones laborales del profesorado		X				X				
Implicación		X	X	X	X	X	X	X		
Relación maestro-alumno		X	X	X	X	X				
Altas expectativas		X	X		X	X				X
Refuerzo positivo		X	X	X	X					
1. CIDE: Muñoz-Repiso <i>et al</i> (1995)										
2. LLECE (2001)										
3. Herrera y Lopez (1996)										
4. Concha (1986)										
5. Cano (1997)										
6. Himmel <i>et al</i> (1984)										
7. CIDE: Muñoz-Repiso <i>et al</i> (2000)										
8. Castejón (1996)										
9. Piñeros (1996)										
10. Barbosa y Fernández (2001)										

En el segundo cuadro (Murillo, F. J, 2003) se puede inferir que cuanto más consciencia se toma de la complejidad para el análisis, más interrogantes se tiene, deja atrás la opción de simplificar la evaluación ,estandarizada, como herramienta que refleje conocimientos adquiridos por los estudiantes.

