



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

**“DESAFIOS DE HOY: LA MIRADA DOCENTE FRENTE A LA DIVERSIDAD EN  
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS  
EN LA ESC N° 3 DE 12”.**

**Estudiante:** Karina Andrea Lourdes Artigas

**Legajo:** 24.027

**Directora de TIF:** Lic. Prof. Mariel Adan

**Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en  
Psicopedagogía**

**2024**

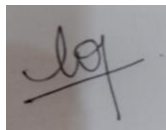
## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

Desde la fecha de aprobación del TIF.



Firma y aclaración del autor:

Karina Andrea Lourdes Artigas

# **DESAFIOS DE HOY: LA MIRADA DOCENTE FRENTE A LA DIVERSIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN LA ESC N° 3 DE 12.**

## **RESUMEN**

El presente trabajo final de investigación de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores pretende indagar acerca de la mirada de los docentes frente a los procesos de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas que se aplican en la Esc. N°3 DE 12 de CABA.

Para lograr esa tarea, se realizó un estudio basado en un abordaje metodológico con enfoque cualitativo, en el que se entrevistó a 16 docentes del nivel primario de 1° y 2° ciclo de la Escuela N°3 DE 12, de gestión pública, ubicado en el barrio de Floresta, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas que abordaban la temática.

Los resultados del estudio proporcionan información valiosa sobre la mirada docente, los procesos de enseñanza, la diversidad en las aulas y las evaluaciones estandarizadas.

**Palabras claves:** Procesos de enseñanza. Evaluaciones. Docentes. Diversidad.

## Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Delimitación del problema de estudio .....	1
1.2. Justificación .....	3
1.3. Pregunta de investigación.....	4
1.4. Objetivos.....	5
1.4.1. Objetivo General .....	5
1.4.2. Objetivos específicos .....	5
1.5. Supuestos básicos de la investigación.....	5
2. ESTADO DEL ARTE .....	5
3. MARCO TEÓRICO .....	10
3.1. Evaluación.....	11
3.1.1. Las evaluaciones estandarizadas .....	14
3.2. Los procesos de enseñanza.....	14
3.3. Mirada Docente.....	20
3.4. Diversidad .....	26
4. Método.....	28
4.1. Diseño de estudio.....	28
4.2. Participantes .....	29
4.2.1. Criterios de inclusión.....	30
4.3. Instrumento .....	30
4.4. Procedimiento .....	31
4.5. Utilización del consentimiento informado .....	32
5. Resultados.....	32
5.1. Descripción de la Muestra .....	32
6. Discusión.....	38
7. Conclusión .....	45
7.1. Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	49
7.2. Límites de la Investigación.....	49
7.3. Líneas de Investigación Futuras .....	50
8. Propuestas de intervención.....	50
10. Bibliografía.....	55
Anexos.....	60
Anexo I. ....	60
Anexo II. ....	61
Anexo III. ....	62

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Delimitación del problema de estudio

El presente trabajo de investigación forma parte de un proceso de problematización, búsqueda de información, sistematización, análisis y reflexión para el Trabajo Integrador Final de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad de Flores.

Se trabaja sobre la mirada docente frente a la diversidad en una escuela de gestión pública en el barrio de Floresta, indagando y analizando de qué manera perciben los docentes los procesos de enseñanza y cómo interpelan las evaluaciones estandarizadas dichos procesos. Para ello, se lleva a cabo un estudio basado en un abordaje metodológico con enfoque cualitativo.

Mucho se ha investigado sobre las evaluaciones y los diferentes objetivos que llevan implícitos y explícitos las mismas. Pero, a la hora de evaluar en una determinada comunidad educativa, es preciso especificar qué lugar ocupan los procesos de enseñanza pensados y diseñados de manera colectiva para cada uno de los alumnos.

Respecto al proceso de evaluación educativa, se presentan dos niveles: uno externo, que se corresponde con la actitud del alumno frente a las expectativas del docente, y un nivel interno, que se manifiesta en la forma del alumno de expresar pautas de una cultura dominante (Pérez Luna, 2005). En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo es pensada la evaluación?, ¿tiene en cuenta estos niveles?

Es importante considerar algunos interrogantes que permitan pensar en la concepción de evaluación que tienen los docentes y en el perfil del alumno. Entonces, en las evaluaciones estandarizadas, ¿se evalúa la calidad educativa?, ¿reflejan, exactamente, los resultados de los procesos evaluativos que tienen los docentes?, ¿tienen como objetivo incluir?, ¿qué sucede con los proyectos pedagógicos individuales (PPI) en las pruebas estandarizadas?, ¿qué evalúa: trayectorias o resultados? En la escuela, ¿para qué les son útiles... fortalece, debilita o ignora?

Es fundamental reflexionar acerca de estas cuestiones, concibiendo la enseñanza como una actitud esencial, que indica la relevancia de enseñar y aprender para el docente y los estudiantes. Este proceso involucra pensar la realidad, la interpretación en el plano cultural de cada comunidad en particular con elementos del conocer y del conocimiento, y con las propias experiencias de vida de cada uno de los actores involucrados (Pérez Luna, 2005).

Entonces, si se considera que la enseñanza es una actividad vital, lo esencial es permitir al alumno expresarse, construir y deconstruir el conocimiento dado, acercándose a nuevas elaboraciones. Para lograrlo, es preciso que el docente se replantee procesos de enseñanza que se encaminen al alcance de esos objetivos. Este planteamiento implica aprender a dudar, a interrogar la realidad, a buscar a través de la reflexión nuevas líneas, nuevas posibilidades para el pensar. Así, tendría sentido una redefinición de evaluar, centrando la preocupación en pensar el conocimiento de lo real. De esta manera, la evaluación deja de ser lógica de la reproducción de saberes, y rompe con la reproducción de competencias que tienen el propósito de legitimar la cultura escolar predominante (Pérez Luna, 2005).

## 1.2. Justificación

El presente trabajo se justifica por la importancia de la mirada en los procesos de enseñanza por parte de los docentes y los resultados que reflejan las evaluaciones estandarizadas, reflexionando si dejan por fuera o no las trayectorias escolares individuales sobre las cuales los docentes planifican, diseñan y sostienen prácticas que garanticen el acceso a la educación.

Las escuelas, hoy en día, conciben a los alumnos como sujetos de aprendizaje, que tienen intereses y que están comprometidos activamente con el conocimiento. En este marco, la enseñanza se convierte en un asunto central en la institución educativa; adjudicando la problemática de la inclusión escolar no sólo a las familias, sino como parte de un problema multidimensional, que requiere ser abordado desde diversas políticas, con convergencia en lo social, sanitario y otros aspectos esenciales que conciernen a la política pedagógica (Terigi, 2009, como se citó en Rossi, 2014).

Es de suma importancia llevar adelante este trabajo para diseñar y pensar medidas que colaboren y animen a reflexionar sobre los modos de evaluar a todos por igual. Se cuenta con los recursos humanos y materiales que posibilitan llevar a cabo el presente proyecto de investigación; resulta pertinente remarcar algunos conceptos e ideas acerca de la evaluación y los procesos de enseñanza.

El debate sobre el problema de la evaluación lleva a replantear la estructuración y enseñanza de los saberes. De esta manera, la evaluación debería tener ese objetivo, considerando que el nivel de entendimiento debe dar paso al nivel de explicación para que el aprendizaje sea significativo (Pérez Luna, 2005).

El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumno se fundamenta, no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación entendida como un conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. (Rossi, 2014, p. 5)

Se considera importante reflexionar, al respecto, si los problemas que presentan las nuevas propuestas de formas para evaluar no son pragmáticas ni programáticas, sino conceptuales, sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, considerando una educación cuyo propósito no consiste en segregar, sino en integrar (Álvarez Méndez, 2001).

La evaluación debería ser respetuosa con el conocimiento y con la forma de construirlo, como así también estar ligada a las subjetividades de cada alumno que la lleva a cabo, respetando y, sobre todo, considerando las trayectorias educativas enmarcadas en los procesos de enseñanza que los docentes ponen en juego.

Investigar esta temática parte de la necesidad de comprender que las evaluaciones permiten observar la realidad y tener una mirada para trazar ajustes, proyectar nuevas metas o desviar el rumbo -si es necesario- en pos de los alumnos. Implica, de este modo, una mirada comprometida y profesional de los docentes, atendiendo a las necesidades de cada uno de los alumnos y entendiendo el objetivo principal de la enseñanza.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuál es la mirada de los docentes frente a los procesos de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas que se aplican en la Escuela N° 3 DE 12, de Floresta, CABA?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

- Indagar y analizar la mirada de los docentes frente a los procesos de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas que se aplican en la Esc. N°3 DE 12 de Floresta, CABA.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar el modo de evaluar de los docentes y su forma de concebir la evaluación estandarizada.
- Especificar los procesos de enseñanza desde una mirada docente.
- Analizar la presencia de diversidad en el proceso de enseñanza y evaluación que aplican los docentes.

## **1.5. Supuestos básicos de la investigación**

En la Esc. N° 3 DE 12 de Floresta, CABA, se toman evaluaciones estandarizadas en 1° y 2° ciclo. Las mismas tienen un impacto negativo en los alumnos, ya que no tienen en cuenta los procesos de enseñanza- aprendizaje, planificados y diseñados por los docentes de dicha institución, y no constituyen un formato inclusivo-igualitario que da lugar a la diversidad.

## **2. ESTADO DEL ARTE**

Este estado del arte presenta estudios realizados en los últimos cinco años acerca del proceso de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas.

Una investigación relevante para el presente trabajo es la que realizaron Contreras y Torres, en Chile, sobre el Sistema de Evaluación del Progreso del Aprendizaje (SEPA), titulada "Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde

la experiencia de los actores” (2023). Este sistema incluye el diseño de las pruebas, su administración y devolución de los resultados en una plataforma online de acceso restringido. Los resultados incluyen el estado del aprendizaje al finalizar un año escolar, el progreso entre años consecutivos, y, cuando se disponen de dos o más mediciones, el valor agregado de la escuela sobre esos estudiantes (aporte que realiza el establecimiento al aprendizaje de sus estudiantes por sobre otros factores). Los datos se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas en las que se indagó acerca del uso y las significaciones de las evaluaciones estandarizadas, administradas de forma individual a aquellos actores que tomaron la decisión de contratar e implementar la prueba SEPA.

Se realizó un muestreo determinado a priori por el cruce de tres variables halladas en el sistema educacional chileno y SEPA: tipo de contratante (autoridad central, administrador de un establecimiento o parte de un programa de intervención educacional), dependencia administrativa-financiera de las escuelas (públicas, privadas y subvencionadas) y ubicación geográfica (capital de Chile y otras regiones).

La muestra final estuvo compuesta por 33 participantes determinando que estos programas forman parte del entramado de instituciones técnicas que sustentan las concepciones sobre educación, aprendizaje y evaluación, que se presentan como verdades a los actores del mundo escolar y tienen como prioridad la mirada docente (Contreras y Torres, 2023).

Otra investigación realizada en Chile es la elaborada por Oyarzún Vargas y Falabella, sobre las perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas en el año 2022, la cual se denomina “Indicadores de desarrollo personal y social: la ilusión de la evaluación integral de la calidad”. Los

autores indican que una evaluación de bajas consecuencias determina la medición de los indicadores mencionados, aunque no hay conocimiento suficiente acerca del desarrollo anual de esta evaluación. Con el objeto de indagar sobre la gestación y construcción de esta medición, se examinaron informes y documentos legislativos, gubernamentales, de organismos internacionales y de prensa; evidenciando las debilidades de los indicadores para alcanzar una evaluación integral.

El estudio se desarrolló mediante el análisis de documentos, compuesto por 10 leyes y decretos, 80 documentos gubernamentales, 55 documentos internacionales, 18 investigaciones nacionales, así como diversas notas de prensa. El análisis de la información cualitativa se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, que incluyó examen inductivo de lectura, sistematización y codificación del material, y análisis de las relaciones entre categorías.

En base a los resultados obtenidos, se concluye que una evaluación equilibrada e integral, representada en los indicadores de desarrollo personal y social es meramente una estrategia discursiva, cuyos límites se encuadran en un modelo de evaluación estandarizado. Por lo que, si se intenta llegar a nuevos resultados, se requiere un cambio en la actual perspectiva de evaluación hacia una formativa y participativa (Oyarzún Vargas y Falabella, 2022).

Otro aporte relevante aparece en la investigación realizada por Urban et al. (2022), a la cual llamaron “¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina. Ésta es una prueba estandarizada internacional que evalúa a niños de cinco años en cuatro dominios de aprendizaje temprano —alfabetización en lectura y escritura, alfabetización numérica, autorregulación y habilidades sociales y emocionales— mediante juegos e

historias en una tableta, adaptados a la edad del niño, así como cuestionarios a los padres y educadores.

Los autores señalan como controversia de este estudio sus limitaciones para hacer lugar a la diversidad de contextos, culturas y propósitos en las instituciones de primera infancia, reduciéndose a un estándar, una medida y un resultado único, al igual que la prueba PISA. Este trabajo concluye con algunas reflexiones en cuanto al poder blando que ejercen las evaluaciones estandarizadas (Urban et al., 2022).

Por otra parte, es conveniente citar un artículo titulado “Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo”, elaborado por Fernández Navas et al. (2017) en España. Este estudio ofrece una reflexión para una de las máximas representantes de esta corriente en Europa, las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Los autores señalan que las pruebas estandarizadas ofrecen un modelo de eficiencia en educación, pero no así de calidad, haciendo un uso político de los resultados, otorgando más valor del que se debería a las materias instrumentales y la destrucción de la función social de la escuela, en contraposición a la mirada docente y al abordaje del aprendizaje por parte de los alumnos.

Otro antecedente que es preciso mencionar es aquel realizado por Córdoba y Expósito (2021) que lleva como nombre “El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina”. El objetivo consistió en crear un estado del arte acerca de la educación inclusiva en el sistema educativo argentino, sus políticas educativas inclusivas, su aplicación, logros y avances en los contextos escolares, específicamente en el nivel de Educación Primaria.

Los estudios presentados en dicho trabajo permiten dilucidar que la inclusión educativa en el sistema educativo argentino no se está aplicando totalmente; no

obstante, se está trabajando desde algunos estratos del sistema educativo y político para que este derecho se ejerza de forma plena.

Asimismo, indica que las pruebas estandarizadas en Argentina dejan ver el impacto de diferentes desigualdades. Los últimos resultados de las pruebas educativas estandarizadas en Argentina evidencian una tendencia a la disminución del rendimiento académico de los alumnos a partir de la recopilación de estas pruebas.

En otra investigación, denominada “Uso de resultados de las pruebas de aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina”, realizada por Galas Taboada et al. (2020), se pueden observar diferentes posturas frente a las evaluaciones estandarizadas, agrupadas en dos categorías:

- Teórico-ideológicas: trabajos que abordan, desde posturas críticas, las definiciones y los marcos conceptuales de las evaluaciones de gran escala en el marco de los sistemas de evaluación para medir la calidad educativa; así como cuestionamientos a las teorías de cambio que subyacen al uso de los resultados de las evaluaciones.

- Técnico-instrumentales: refieren a cuestionamientos y reflexiones que resultan de la aplicación de las evaluaciones de gran escala y sus consecuencias sobre los sistemas educativos en la región (Galas Taboada et al., 2020).

Las críticas más fuertes recaen sobre su influencia, no sólo en cuanto a la definición de referentes educativos para los países, sino en marcar una agenda global más amplia para el desarrollo y, en concreto, para la educación.

Más allá de la discusión en torno al término “calidad”, pero relacionado con la importancia de llegar a definiciones teóricas a nivel del sistema educativo, los autores del informe argumentan que la falta de claridad en metas y estándares de

aprendizaje, así como en perfiles de egreso de estudiantes en distintos niveles, dificulta no solamente la propia evaluación, sino también la enseñanza. Se unen a la advertencia de los riesgos que conlleva equiparar las pruebas estandarizadas con medidas de la calidad de la educación o del sistema educativo.

Al respecto, también advierte sobre el peligro de que, a través de sistemas de ranking o políticas de incentivos docentes con base en resultados, el Estado transfiera su responsabilidad educativa a las escuelas, docentes y familias. En este escenario, el Estado se limita a evaluar e informar sin cumplir con su obligación de desarrollar capacidades para la mejora, dando prioridad a los contextos más desfavorecidos (Galas Taboada et al., 2020).

### **3. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se desarrollan las conceptualizaciones teóricas y de contexto que guiaron la elaboración del análisis en torno a las preguntas acerca de la mirada docente en los procesos de enseñanza y la evaluación estandarizada de los estudiantes, cómo inciden en las trayectorias educativas escolares, incluyendo especialmente a aquellos alumnos o alumnas que poseen Proyecto Pedagógico Individual (PPI) o Proyecto de Inclusión (PI) y en cómo las apropia el Sistema Educativo para dar cuenta sobre la calidad educativa de nuestro país.

En la búsqueda de un marco teórico que pudiera sustentar la hipótesis planteada, se identificaron algunas corrientes de pensamiento, tal es el caso de las propuestas de autores como Rebeca Anijovich, Gvirtz, Flavia Terigi, María Silvia Serra y Canciano, entre otros, quienes han reflexionado en temas vinculados a Evaluación, Trayectorias Escolares e Inclusión y son fundamento de las ideas que este trabajo intenta sostener.

### 3.1. Evaluación

En principio, es importante mencionar que la concepción de la evaluación ha ido evolucionando históricamente. Se trata de un acto que inicia con un examen, con una inspección, que analiza y estudia a una persona u objeto concreto, resultando en una instancia que, por lo general, se denomina prueba. Su definición específica que es la acción o efecto de probar, motivo con el que se evidencia o afirma algo que pretende ser demostrado (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

La evaluación por medio de una prueba, o algún otro tipo de instrumento, produce una determinada información. De este modo, se propone probar o comprobar algo relativo a las cualidades esperadas de una persona o cosa. Está relacionado con el término acreditación, definido como el acto de dar fe o seguridad a otros acerca de la autoridad o de las cualidades y/o capacidades de una persona a su promoción (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Evaluar supone que existe una autoridad con el poder de inspeccionar, examinar, valorar, calificar y jerarquizar personas y cosas, por lo que este ejercicio se vincula con la administración de la justicia. Se trata de establecer un juicio acerca de una persona, en base a pruebas recolectadas, que posibilita al evaluador tomar una decisión respecto de su situación. En el ámbito educativo, evaluar se corresponde con el acto de acreditar, que consiste en asegurar a otros las cualidades o capacidades que le permitirá a cada persona promocionar. Asimismo, es un acto que se asocia con el poder de premiar, castigar o vigilar (Quintana Jederman y Gil Mateos, 2015).

En la exploración de los textos bibliográficos se encuentran términos como el de evaluación formativa para diferenciarlo de la evaluación sumativa. La primera tiene el objetivo de ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los

estudiantes, posibilitando el acompañamiento individual durante el proceso de sus aprendizajes, con el incentivo de desandar caminos no comprendidos para volver a aprenderlos y afianzarlos. Por su parte, las evaluaciones formativas son continuas y tienen la finalidad de evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, recogiendo información de variadas situaciones en las que los estudiantes están aprendiendo. En este sentido, los docentes tienen la función de brindar diferentes posibilidades para que sus alumnos aborden los contenidos mediante distintos caminos y puedan, de esta manera, demostrar sus aprendizajes (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Tradicionalmente, se evalúa el aprendizaje en relación con la evaluación sumativa, con el fin de medir lo que el estudiante sabe y demostrar si se alcanzaron los estándares establecidos, con el propósito de certificar cuánto aprendió cada alumno y poder, así, dar dicha información a la familia sobre el desempeño de su hijo o hija. Al finalizar cada proyecto o unidad, se evalúa con exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo, obteniendo un puntaje o nota promedio como resultado, que permite a los alumnos aprobar para promover y certificar lo aprendido. Sin embargo, Anijovich y González (2011) sostienen que la evaluación debe estar vinculada a lo formativo, con el objeto de ofrecer a los estudiantes una retroalimentación para mejorar los procesos de adquisición de conocimiento. Los autores destacan que la evaluación debe programarse y diseñarse de forma reflexiva, lo que implica un adecuado ejercicio de planificación en los equipos docentes.

De acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (1998), la evaluación educativa está asociada a la producción consistente en cuatro tipos de decisiones:

1. Respeto de los individuos: conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel, etc.
2. Respeto del mejoramiento de la enseñanza: adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos.
3. Respeto de la institución escolar: analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etc.
4. Respeto de la política y administración del sistema escolar: analizar la calidad de una escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etc. (Gvirtz y Palamidessi, 1998, pp. 240-241)

Actualmente, la evaluación en la escuela ya no se determina sólo en una clase, sino que se consideran diversas formas de evaluar: exámenes evaluativos que llevan a cabo los profesores para establecer si los estudiantes aprendieron ciertos aspectos que hacen al currículum; evaluaciones de competencias que se efectúan al terminar el ciclo, con el fin de clasificar a los alumnos que están en condiciones de pasar al siguiente nivel; evaluaciones del sistema que se implementan a toda la población de alumnos o una muestra que los represente. Este último se trata de un tipo de prueba estandarizada que se aplica a nivel regional o nacional para conocer el grado de conocimiento de los alumnos (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

### **3.1.1. Las evaluaciones estandarizadas**

Las evaluaciones estandarizadas, mediante su dispositivo, buscan reflejar los resultados de aprendizajes reales de los estudiantes del Nivel Primario, con el establecimiento de estadísticas. Se caracterizan por ser evaluaciones largas y externas, con un enfoque macro (en lo que concierne a una región o país), es decir, que se implementan en un número alto de estudiantes, con la finalidad de valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por esa población. Se diferencian de las evaluaciones que el docente realiza en clase, que se planifican teniendo en cuenta el contexto (Ravela et al., 2008).

Según Ravela et al. (2008), las evaluaciones estandarizadas facilitan la visibilización de factores esenciales en el trabajo educativo. En este sentido, aportan información acerca del grado en que los estudiantes cumplen con las expectativas de aprendizaje para terminar su nivel; el grado de equidad e inequidad en el alcance de sus aprendizajes; la evolución de los alumnos en cuanto al acceso del conocimiento; la forma en que las desigualdades afectan las oportunidades de aprendizaje; la diversidad de prácticas educativas y su relación con el aprendizaje en diferentes escenarios; la influencia de las condiciones de enseñanza en el rendimiento académico; los efectos de las inversiones educativas y cambios progresivos en el material y currículum en los avances de los estudiantes.

### **3.2. Los procesos de enseñanza**

Varias disciplinas, como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias, favorecieron el surgimiento de una nueva forma de pensar y concebir los procesos de enseñanza. Al respecto, Gimeno Sacristán (2000) expresa:

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, puede hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora. (p. 34)

Por su parte, Gvirtz et al. (2012), en relación con los procesos de enseñanza, define como una buena escuela a aquella donde todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, puedan continuar con éxito el siguiente nivel de enseñanza, aprenden contenidos significativos y puedan aplicarlo a nuevas situaciones.

No obstante, en este aspecto, cabe preguntarse: ¿por qué se pretende construir una buena escuela?, ¿a qué se quiere llegar?, ¿cuál es el ideal de sociedad que se quiere transmitir?, ¿qué tipo de país se quiere construir en base a este ideal de escuela? Las respuestas a estas cuestiones, de acuerdo con Gvirtz et al. (2012), constituyen el escenario que se concibe como ideal, que orienta y resignifica las acciones y que se verá cumplida la meta una vez que se llegue al mismo. El escenario a alcanzar consistiría en una sociedad con igualdad de oportunidades, en la cual todas las escuelas sean “buenas escuelas”. Se pretende que, cada uno, desde su lugar, pueda aportar para materializarlo. En este punto, la

meta es la razón de ser de la escuela; integra los valores y objetivos principales, definiendo roles y acciones específicas (Gvirtz et al., 2012).

Volviendo al concepto de enseñanza, Fenstermacher (1989) afirma que el vínculo entre ésta y el aprendizaje tiene una dependencia ontológica y no de causalidad. Esto significa que la enseñanza depende del aprendizaje, pero sin este último, la enseñanza no podría existir, ya que si no hay sujeto que aprenda, enseñar pierde sentido.

No obstante, enseñanza y aprendizaje tienen diferencias. Una de ellas consiste en que una persona puede aprender por sus propios medios; sin embargo, para enseñar, se requieren, al menos, dos personas. El aprendizaje incluye la adquisición de un contenido, mientras que la enseñanza refiere a brindarlo (Fenstermacher, 1989).

De este modo, se puede decir que la enseñanza es un acto que pretende favorecer el aprendizaje, estableciendo un andamiaje para que el alumno logre avanzar; tal como un andamio que permite la construcción de un edificio y que se va retirando mientras el mismo se eleva. En este caso, la enseñanza constituye la guía o el sostén que brinda el docente para ayudar al estudiante y que va retirando, progresivamente, para favorecer su proceso de aprendizaje (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

“Aunque aprendizaje y enseñanza sean procesos interdependientes, no es la enseñanza la causa del aprendizaje” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 133). Los autores, al respecto, señalan cuatro factores que existen en todo proceso de enseñanza: (1) una o varias personas que tienen el rol de aprendiz (alumno); (2) una

o varias personas que se colocan en el papel de enseñante (docente); (3) un problema que necesite la ayuda de la enseñanza; (4) el contenido para resolverlo.

Para que la enseñanza haga su aparición, deben estar presentes todos los factores antes mencionados. Los mismos se desenvuelven hasta que los estudiantes resuelvan el problema, lo cual genera que la interrelación entre esos elementos se redefina (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Es por eso por lo que esta enseñanza incita, pero no conduce; es movilizadora pero no asegura adquisiciones, señalan Gvirtz y Palamidessi (1998). Garantiza posiciones, pero no puede asegurar logros, de ciertos saberes. Se trata de un gesto artístico que va a provocar nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar y de hacer. Enseñar, en este sentido, consiste en dar lugar a nuevos conocimientos y pensamientos sin una mera repetición.

Quien enseña brinda aquello sin lo cual nadie sería capaz de originar conocimientos y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura. Se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe; no se sabe cómo alguien aprende; los procesos de enseñar y aprender constituyen formas de pensar, asociados a la disposición de los problemas que se intentan resolver (Kohan y Olarieta, 2013).

Por su parte, Cerletti (2016) propone pensarlo en otros términos: disponer los saberes de un modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, es decir, mediante el pensamiento de quienes están aprendiendo y/o enseñando. Entonces, el reto corresponde a que cada situación educativa sea un área donde se desarrolle el pensamiento en acto y que el mismo no se agote en la reproducción de lo que otros pensaron.

En la misma línea, Martínez Boom (2005) se plantea: ¿puede la enseñanza incitar al pensamiento? Propone, así, problematizar la enseñanza y definirla como acontecimiento. Afirma que, históricamente, para pensar la enseñanza se pasó de la transmisión pasiva del conocimiento y la imposición vertical que desconoce al sujeto que aprende a asignarle un nuevo papel vinculado al libre desarrollo del niño o del sujeto que aprende según las leyes del desarrollo, convirtiendo al docente en guía y orientador. Se desplaza a la enseñanza como eje articulador del saber pedagógico y se la reduce a una condición operativa en una relación situacional.

La enseñanza como acontecimiento propone desplazar la mirada, interrumpiendo para hacer pensar de otro modo lo que ocurre. No se trata de una actividad magistral o estratégica, es más complejo, porque involucra distintos elementos, como la transmisión y adquisición de conocimientos, el logro de competencias, pero éstos no son suficientes para comprenderla (Martínez Boom, 2005).

La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre para un alumno y para un docente, en términos de apropiación de la posibilidad de pensar. No es solo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya se haya realizado en numerosas oportunidades; hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particular que es el conocimiento (Martínez Boom, 2005).

Frente al enfoque tradicional que considera que el aprendizaje del alumno depende sólo de la conducta y forma de enseñar del profesor (paradigma proceso-producto), se comienza a pensar en la relevancia del aporte que el propio estudiante realiza (conocimientos previos, capacidades, habilidades, creencias, expectativas, actitudes, etc.). Es, entonces, que emerge la actividad constructiva del alumno como

un factor intermedio entre el comportamiento del docente y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992). Considerar este nuevo enfoque supone una transformación en la manera de comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje (Domenech Betoret, 2021).

Domenech Betoret (2021) hace mención de los principales referentes teóricos de los cuales se sustenta la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar:

- a) La teoría epistemológica de Piaget. Aporta conceptos como el conocimiento como construcción; el proceso de equilibración y la construcción de esquemas; y los niveles de desarrollo cognitivo. Piaget consideraba que el conocimiento es construido por el sujeto en la interacción con el entorno, a partir de la cual cambia sus esquemas cognitivos, que consiste en la representación reducida de una realidad que solo abarca los conceptos típicos, pero no los fundamentales. Estos esquemas se vinculan entre sí. Es relevante la concepción constructivista en la enseñanza, considerando que el docente tiene la función de integrar e interrelacionar los conocimientos que transmite con los esquemas que poseen los alumnos.
- b) Teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Aporta conceptos como el aprendizaje significativo y los conocimientos previos. Este enfoque constructivista considera que las personas aprenden cuando el contenido es significativo y vinculado a su contexto; aprendiendo al relacionar el nuevo contenido con los saberes previos. La perspectiva constructivista apunta a que la realidad solo obtiene significado en la medida que se la construye, lo que implica un proceso activo de formulación interna de hipótesis y de la realización de ensayos para contrastarlas.

c) Teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky. Aporta conceptos como la educación escolar como contexto de desarrollo, la zona de desarrollo próximo y el profesor como mediador. Según Vygotsky, la actividad humana está mediada de forma social y condicionada por la historia, ya que surge y se constituye en un medio social que se transforma continuamente. Vygotsky llamó a su método instrumental, porque evidenció en sus estudios que con la ayuda de un instrumento psicológico se facilita la resolución de problemas. Estos instrumentos (lectura, escritura, aritmética, materiales y juegos didácticos) son aquellas herramientas con las que el hombre construye la representación externa que, posteriormente, interiorizará (Domenech Betoret, 2021).

### **3.3. Mirada Docente**

Gvirtz et al. (2012) señalan que el docente más buscado para una “buena escuela” es alguien comprometido con el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y con el mejoramiento de la escuela; quien planifica su trabajo y evalúa a sus alumnos de acuerdo con lo enseñado, en función del progreso individual de cada uno; aquel que está convencido de que todos los niños pueden aprender; presenta un bajo nivel de ausentismo y, cuando tiene que faltar a la escuela, deja su planificación al día, de modo que sus alumnos no pierdan horas de clase; como también se capacita y actualiza permanentemente.

El grado de confianza que el docente tiene en la capacidad de sus alumnos es uno de los factores que más influyen en su desempeño. Por ello, es sumamente importante que el director pueda, a fin de estimular a sus maestros, demostrar que él mismo tiene altas expectativas sobre sus maestros y sobre sus alumnos, confiando plenamente en que todos serán capaces de progresar (Gvirtz et al., 2012).

Respecto a la formación pedagógica del docente, es fundamental que esté capacitado para promover la innovación, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad, con el objeto de satisfacer los nuevos requerimientos de aprendizaje que demanda su práctica. Asimismo, Romero Basurto et al. (2013) indican que es necesario que el docente intervenga en el fenómeno educativo desde diferentes enfoques, a partir de una perspectiva integral, con la finalidad de interpretar la realidad desde distintos abordajes teóricos, asumiendo el rol de guía y orientador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, los profesores, como profesionales de la educación, están habilitados para potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, propiciar aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico, así como intervenir para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula, aceptando la responsabilidad de desarrollar en ellos aquellas competencias requeridas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Desde este enfoque, la docencia se ha transformado en una profesión compleja, ya que se demanda que el docente cuente con conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia (Romero Basurto et al., 2013).

Según Rossi (2009), se necesitan, entre otras cosas: nuevas habilidades para el pensamiento complejo e integral; procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, considerando los saberes previos de los alumnos; desarrollar entornos de aprendizaje que atiendan a la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos; así como también fomentar la creación de hábitos y valores democráticos.

Por su parte, Vollmer (2004) sostiene que el docente cuenta con la posibilidad de desarrollar competencias para el entorno profesional y laboral, así como para el

desarrollo personal y ciudadano de los estudiantes; adquirir habilidades como la autonomía, la autorrealización y la comprensión y acción ante las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, la práctica docente es entendida como un proceso formativo que corresponde a cada profesor pero también al colectivo.

Retomando a Rossi (2009), como se ha dicho anteriormente, la complejidad de los avances actuales demandan nuevos roles del docente, ya que no sólo actúa como guía y orientador, sino también como diseñador de materiales didácticos e instrumentos de evaluación; interviniendo también con los padres. Aunque pasó mucho tiempo desde la conformación del Estado y los sistemas educativos modernos, continúa presente, de alguna manera, parte de ese pasado fundacional en la conciencia práctica y reflexiva de los docentes de la actualidad.

Tedesco y Fanfani (2006) refieren, al respecto, a aquellos factores que actúan como instancias transformadoras del oficio docente. Éstos constituyen desafíos que facilitan el progreso en el proceso de profesionalización docente y, asimismo, lo desfavorecen, considerando que suelen crearse muros que frenan el avance. Se pueden mencionar:

1. Modificaciones en la constitución de la familia, más fragmentada e inestable; influencia de los medios de comunicación hacia una sociedad consumista de bienes culturales; las creencias individuales se diversificaron. Estas transformaciones han generado un impacto en la profesionalización docente, porque pueden facilitarla pero también producir lo contrario. En este sentido, los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación son heterogéneos, por lo que no suelen coincidir entre sí. Ante este panorama, el docente se encuentra con dos opciones: motivar y generar

nuevas formas de reconocerse frente a la competitividad o empobrecer el oficio docente al no querer incorporar una dinámica reflexiva y crítica.

2. Las demandas de la producción y el mercado de trabajo. La economía también ha tenido sus cambios, por lo que la demanda por la formación para el trabajo conlleva a reconocer otros ámbitos de aprendizajes legítimos. En este sentido, al contar las empresas con capacitaciones y formaciones, el docente de la escuela pierde el monopolio de la enseñanza, ya que no es el único que la implementa, ya que hay otros agentes, específicamente, aquellos que desarrollan actividades de producción, que también pueden desarrollar tareas pedagógicas con el mismo propósito. La expectativa es que la escuela y los profesores formen individuos que se puedan integrar al aparato productivo y al mundo del trabajo, contribuyendo a la producción del capital humano (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

3. La evolución de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC). Las innovaciones generadas por las TIC han generado controversias en la evolución del oficio docente. Por un lado, se encuentran aquellos que toman a las TIC como herramientas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se encuentran quienes desestiman las TIC por considerar que éstas intentan reemplazar la labor docente. No obstante, los avances científicos y tecnológicos deben impulsar a la sociedad a utilizar las TIC para generar nuevas formas de aprender y de enseñar, de organizar las escuelas y transformar la cultura en torno a ella (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

4. Nuevos alumnos. Actualmente, los docentes se encuentran ante la presencia de estudiantes con características muy diferentes a los de las

generaciones pasadas. Es así que los profesores tienen que incorporar a sus capacidades el manejo de competencias actitudinales y cognitivas, que son requeridas para responder a estos nuevos desafíos. Los niños y adolescentes de hoy no solo poseen nuevos saberes y valores, sino también experimentan una nueva relación con la cultura. Entonces, el docente se ve en la responsabilidad de desarrollar habilidades para comunicarse con sus alumnos, asegurando las condiciones sociales (convivencia) y pedagógicas (comunicación e interacción) que garanticen el desarrollo de aprendizajes significativos. La participación de los docentes en el aula debe invitar a descubrir qué sucede, quiénes participan, cómo lo hacen, qué recursos materiales e intelectuales utilizan (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

Un aspecto importante para pensar las ideas que sostienen las distintas miradas docentes está relacionada con la concepción de reproducir y recrear. Meirieu (2001) sugiere que el proyecto de educar es una indagación libre y voluntaria, puesto que la educación incluye la idea de libertad, la cual es requerida como una demanda interna y no como un complemento.

Quizá el desafío pedagógico que hoy se enfrenta consista en quebrar la inercia, recreando un “optimismo crítico” que posibilite el tránsito por las prácticas de enseñanza desde una perspectiva docente que conciba prácticas de libertad como acción ética y política.

En este sentido, la función social de la escuela depende de los enunciados de quien la relata, también puede ser vista como una trampa o como la espera de los nuevos resultados o como un espacio de cambio, un territorio político abierto para encontrar nuevas definiciones, nuevas direcciones, un espacio de práctica de la

libertad y allí es donde depende la mirada docente para poder establecer esa relación entre la escuela y la sociedad.

Por su parte, Filloux (2000) plantea en su libro “Campo pedagógico y psicoanálisis” la relación entre el deseo de enseñar y el de aprender. Se pregunta qué sucede con el deseo del maestro, de la manera en que se constituye como representante, es decir, en sostén de la función de saber. Propone, asimismo, que la eficacia constitutiva del campo pedagógico proviene de la manera en que el deseo del pedagogo se cruza con el deseo del alumno; lo que el alumno supone de su maestro, lo que desea en cuanto al saber. La manera en que hace intervenir el saber para el alumno es la condición necesaria y suficiente para que surja ese campo que se denomina escuela.

Profesionalmente, el docente está en una relación directa con los niños, directamente expuesto a la infancia. Esta posición reactiva en él al niño que fue, su propia infancia, viéndose también enfrentado a su pasado como alumno. Bernfeld (1975) describía al educador “frente a dos niños”, el que debe educar y el que está en él reprimido. Desde este punto de vista, un docente puede esperar el reencuentro con una etapa maravillosa o que lo restaure de las pruebas por las que pasó.

En el campo pedagógico, ser maestro es más que ejercer una habilidad, es dominar, marcar, regir el deseo del otro alumno, capturarlo. La influencia pedagógica es más que una simple tutela. Influir sobre un alumno es marcarlo, es decir, regir sus propios deseos y, al mismo tiempo, reconocer y reconocerse en los propios deseos como docentes, pedirle al alumno que se identifique con el propio proyecto (Bernfeld, 1975).

### 3.4. Diversidad

Mencionando a Anijovich (s.f.), se podría afirmar que un enfoque pedagógico debe incluir la diversidad como una condición esencial en las personas. Por ello, se trata de un valor a ser respetado, entendiendo que cada individuo nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en diversos contextos sociales, culturales, económicos y educativos. En este sentido, el reto es hallar un balance entre lo común y lo diverso al momento de planificar los procesos de enseñanza.

Cabe preguntarse entonces qué es lo común en este escenario. Cornu (2008) aporta que común no significa uniformidad, sino la posibilidad de abrirse en un mundo en el cual se pueda avanzar. Mientras que Diker (2008) refiere que lo común consiste en integrar a todos los niños en la educación obligatoria, sin considerar la diferenciación.

En este aspecto, se infiere que el enfoque de la diversidad educativa admite un nuevo modo de concebir a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se corresponde con el diseño de aulas heterogéneas, comprendiendo que son la dimensión teórica y práctica de un mismo enfoque pedagógico. Lo dicho lleva a concebir el trabajo de otra forma, multiplicando las miradas y aprendiendo nuevas lecturas, lo que demanda capacitación docente para acompañar estos cambios, con el fin de mejorar, actualizar y profesionalizar las prácticas docentes (Anijovich, s.f.).

Asimismo, trabajando en aulas heterogéneas, se reconoce la presencia de diferencias entre las personas, tanto en los discursos como en las prácticas y los procesos de enseñanza, desde la gestión institucional hasta las tareas propuestas en el aula, nuevos diseños del espacio físico, una revisión de los modos de

interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación. De esta forma, los alumnos se convierten en el centro del proceso educativo cuando son reconocidos desde quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales (Anijovich, s.f.).

Considerando a la atención a la diversidad como un enfoque socio-humanista de la educación, Anijovich (2004) considera que no existe contradicción entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad. La autora destaca que todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los alumnos requieren tareas desafiantes, que los estimule a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en integrantes productivos y participativos. Por eso, se convierte en un reto pensar en la forma de construir una escuela sin excluidos, que puedan habitar todos los alumnos.

La tarea de la escuela aborda la distribución de bienes culturales, puesto que posee algo valioso para ofrecer en cuanto a la enseñanza. La misma puede provocar una invitación a encontrar herramientas para labrar su propia subjetividad y para construir proyectos colectivos en tal sentido, ya que los estudiantes tienen derecho a que la escuela los ponga en contacto con lo que no conocen e, incluso, con lo que les interesa porque no han tenido oportunidad de dejarse interesar (Anijovich, 2004).

Al mismo tiempo, la escuela no puede quedar indemne de este proceso, ya que cada estudiante porta una biografía y una singularidad que buscan ser reconocidas en el espacio público del aula. El desafío pedagógico, en este

escenario, consiste en habilitar ese espacio para todos los que quedan fuera de él (Anijovich, 2004).

Asimismo, la escuela necesita hallar nuevas fórmulas de articulación entre demandas para lograr una vía de inclusión que no se reduzca a una distribución unidireccional y, al mismo tiempo, abordar la diversidad sin emplearla como vía de exclusión. El desafío abierto es incluir a todos y, simultáneamente, reconocer a cada uno; ésta es la nueva tensión que atraviesa a la enseñanza, demandando nuevos criterios didácticos y mecanismos institucionales en la Argentina actual. El único modo de incluir, de forma efectiva, a todos es reconocer a cada uno; y el único modo de hacerlo es incluir a todos, lo cual exige pensar nuevas articulaciones en la relación entre ciudadanía y felicidad en el espacio público escolar. Tener en cuenta la expectativa de inclusión sin reconocimiento es educar a los ciudadanos adaptados a las actuales reglas que se inserten en el mundo sin cuestionarlo y que se despojen al hacerlo de sus raíces y sus sueños (Anijovich, 2004).

## **4. Método**

### **4.1. Diseño de estudio**

Se realizó un plan de investigación de tipo empírica cualitativa, en el que se analizaron las variables desde una perspectiva profunda con el objeto de definir las, otorgarles un significado y describir un proceso. El diseño utilizado se basó en la teoría fundamentada, ya que de manera inductiva los datos emergieron de una entrevista semi-estructurada como fuente de recolección (Mayán, 2001). El enfoque cualitativo se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia, se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las

observaciones. Por lo general, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, moviéndose entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo, se lo llama holístico porque se precisa considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes (Sampieri-Hernandez, 2003).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Patton (2011) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Específicamente, se ha construido un guion de preguntas basado en los objetivos específicos de la presente investigación, entrecruzando los procesos de enseñanza y la mirada docente sobre la diversidad con las evaluaciones estandarizadas.

#### **4.2. Participantes**

El investigador en este tipo de trabajos se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del

fenómeno estudiado. El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (ya que intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen).

Se trabajó, en este caso, con muestras seleccionadas intencionalmente por el investigador, teniendo en consideración a aquellas personas que podrían brindarle la mayor y mejor información sobre el fenómeno de estudio (Mayán, 2001). De esta manera, el presente estudio se llevó a cabo con un grupo de participantes compuesto por docentes y directivos de la Esc. N°3 DE 12 de 1° y 2° ciclo, junto a equipo de conducción, maestra Maped y Macte.

#### **4.2.1. Criterios de inclusión**

Ser maestro de la Esc. N° 3 DE 12, desempeñándose en 1° o 2° ciclo de la escuela, o que se encuentre en tareas de coordinación y/o acompañamiento de los alumnos.

#### **4.3. Instrumento**

Se trabajó a partir de una entrevista semi-estructurada, la cual facilitó la recolección de datos de los sujetos participantes a través de una serie de preguntas abiertas que se formularon siguiendo un cierto orden y teniendo en cuenta las variables desarrolladas desde el marco teórico. La finalidad del instrumento fue conocer la mirada docente frente a la diversidad, su vinculación con los procesos de enseñanza y el entrecruzamiento entre éstos y las evaluaciones estandarizadas.

La entrevista semiestructurada incluyó preguntas de experiencia, de opinión y de conocimiento, con el objetivo de analizar y conocer los posicionamientos docentes dentro de dicha institución. Cabe destacar que todas las personas entrevistadas fueron informadas acerca del tema de la investigación y de sus objetivos, prestando pleno consentimiento para la realización del estudio; con la finalidad de obtener la mayor y mejor información posible en palabras de los entrevistados (ver Anexo II).

#### **4.4. Procedimiento**

El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. La aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003). La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos.

Habiéndose garantizado el acceso a la muestra, los participantes fueron convocados a través de un mail/mensaje de texto e invitados a prestar su

colaboración con el estudio. Se les brindó información sobre el objetivo general de la investigación, pero no se detallaron los objetivos específicos de la misma. Quienes se interesaron en participar aceptaron un consentimiento informado en el que se aseguraba el anonimato de su identidad, la preservación y la confidencialidad de los datos obtenidos. Asimismo, se les informó que no se recibiría compensación económica por la participación y que la información sería utilizada sólo con fines académicos-científicos. Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo de los datos.

#### **4.5. Utilización del consentimiento informado**

A partir del modelo propuesto por la Guía y Reglamentación de escritura del Trabajo Final Integrador, se armó un consentimiento informado, el cual fue entregado a cada uno de los entrevistados, con la finalidad de informar que los datos suministrados son anónimos y que sólo serán utilizados a los fines de esta investigación (ver Anexo I).

### **5. Resultados**

#### **5.1. Descripción de la Muestra**

<b>AÑOS EN LA DOCENCIA</b>	<b>AÑOS EN LA ESCUELA</b>	<b>CICLO</b>	<b>GRADO</b>
<b>13</b>	<b>1</b>	<b>1°</b>	<b>3°</b>
<b>18</b>	<b>18</b>	<b>2°</b>	<b>6° 7°</b>
<b>20</b>	<b>18</b>	<b>2°</b>	<b>7°</b>
<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1°</b>	<b>3°</b>

27	7 MESES	2°	MACTE
24	7	1°	2°
20	9	2°	6° 7°
20	17	1°	1°
20	10	2°	5°
20	12	1°	1°
17	2	2°	6°
5	1	1°	3°
4	9 MESES	2°	4°
12	10	1°	MAPED
15	7	2°	5°
18	9	2°	COORDINADO R

**¿Cómo evalúa a sus alumnos y qué tiene en cuenta a la hora de elaborar una pausa evaluativa?**

En relación con la forma de evaluar a sus alumnos y a los aspectos que tienen en cuenta a la hora de elaborar una pausa evaluativa, la mayoría refiere a una evaluación constante en la que se tiene en cuenta lo individual y el proceso de cada alumno. En la elaboración de éstas, se tiene en cuenta la coherencia entre lo que se enseñó y cómo se lo enseñó, como así también considerar en la elaboración el poder identificar oportunidades para mejorar el proceso de aprendizaje o realizar ajustes en la enseñanza de determinados contenidos.

Otra forma de evaluar es la ejercitación que mencionaron en las entrevistas; se trata del registro de procedimientos y herramientas que los alumnos ponen en juego a la hora de resolver determinadas actividades.

Las evaluaciones suelen ser grupales, individuales o en duplas, siempre teniendo en cuenta los contenidos trabajados. Destacan, además, la importancia de la participación en clase, la observación de los procesos y el registro por parte del docente de los puntos de partida y llegada de cada alumno.

### **¿Realiza una única evaluación para todos los alumnos?**

Dada la heterogeneidad de las aulas, todos coinciden en la adecuación de consignas y adaptaciones en las evaluaciones de acuerdo a la trayectoria de cada alumno y destacan la no utilización de una evaluación común a todos los alumnos.

### **¿Evaluó alguna vez con Evaluaciones Estandarizadas?**

La mayoría de los maestros entrevistados participaron de evaluaciones estandarizadas, destacando muy pocos la utilidad de las mismas para determinar qué contenidos necesitan ser trabajados en mayor medida. La mayoría de los entrevistados coinciden que estas evaluaciones no responden a necesidades áulicas o institucionales, sino más bien a decisiones políticas del momento.

### **Si tuvieras la posibilidad de acceder a la producción de las evaluaciones estandarizadas, ¿podrías sugerir algunas mejoras para las mismas desde tu mirada docente?**

En las entrevistas, se sugieren mejoras en las evaluaciones estandarizadas, como tener una mayor mirada docente, partiendo de su elaboración por parte de los docentes, adaptando el vocabulario y las necesidades de cada estudiante.

Se proponen diferentes niveles de la misma evaluación para que todos puedan realizarla. Destacan también que estas evaluaciones podrían identificar nuevos retos para reorientar la tarea docente y las estrategias pedagógicas puestas en juego. Además, se propone que, a partir de estas evaluaciones, la comunidad docente no sea mirada como mera receptora de resultados de calidad, sino como actora indispensable para poder pensar en cambios y revisar las prácticas.

**¿Qué relación tienen, desde su mirada docente, los procesos de enseñanza que pone en juego con su grupo escolar y las evaluaciones estandarizadas?**

En cuanto a la relación de los procesos de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas, la totalidad de los docentes señala que no existe ninguna relación, ya que estas evaluaciones son elaboradas por personas que nada tienen que ver con su mirada docente y con los procesos de enseñanza que ellos ponen en marcha en sus aulas.

**¿Cómo definiría a los grupos escolares con los que trabaja? A la hora de planificar, ¿tiene en cuenta la diversidad en el aprendizaje?, ¿cómo lo realiza?**

Los docentes resaltan que su trabajo con la diversidad es cotidiano, ya que la mayoría tiene en sus aulas grupos heterogéneos. Todos coinciden en los ajustes hacia el interior de las planificaciones, la flexibilidad frente a la tarea diaria y la red de apoyo que ayudan a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos. Coinciden que hoy resulta fundamental el trabajo en equipo, los aportes de los colegas y la planificación de tiempos y secuencias de trabajo pensadas para cada alumno en particular.

**¿Qué relación existe, para usted, entre las evaluaciones estandarizadas y la diversidad escolar? ¿Por qué?**

En este sentido, las entrevistas evidencian que las evaluaciones estandarizadas no tienen ninguna relación con la diversidad escolar y que están más destinadas a recabar información sobre cómo aprenden los alumnos y qué condiciones de aprendizaje podrían generar para que lo hagan mejor.

**¿Crees que los resultados de las evaluaciones estandarizadas generan cambios en las políticas educativas? ¿Por qué?**

En cuanto a los resultados de las evaluaciones estandarizadas y los posibles cambios que puedan generar en las políticas educativas, surge una división en las respuestas. Por un lado, los docentes manifiestan que pueden dar datos acerca del nivel o la calidad educativa, identificando dificultades y elaborando progresiones para avanzar en los aprendizajes de los alumnos, mejorando así los procesos de enseñanza. Por otro lado, sostienen que los resultados son meramente estadísticas políticas.

**¿Qué otras alternativas para evaluar los procesos de enseñanza pone en juego en su práctica docente?**

Los docentes señalan que los procesos de enseñanza pueden ser evaluados a través de producciones grupales o individuales, en intercambios orales, evaluaciones de periodos, registros diarios, portfolios, autoevaluaciones, coevaluaciones, en la observación por parte del docente y posterior análisis de las trayectorias escolares.

**Desde su experiencia, ¿cómo relaciona la diversidad escolar con la mirada docente y los procesos de enseñanza?**

La relación que establecen entre la diversidad, los procesos de enseñanza y la mirada docente destacan la importancia de la flexibilidad en las planificaciones, a

partir de la aceptación y el respeto por las trayectorias escolares de los alumnos. Se destaca la facilitación de materiales y recursos para aquellos estudiantes que lo requieren, manteniendo un enfoque inclusivo y valorando a la diversidad. Se menciona, además, la importancia de mantener una mirada crítica y productiva, la diversificación de los tiempos y espacios, los agrupamientos y las diferentes modalidades organizativas didácticas que acompañen a cada uno de los alumnos.

**Los equipos de conducción de las escuelas, ¿qué uso hacen de estos resultados?, ¿promueven cambios, modifican posicionamientos?**

La mayoría sostiene que los equipos de conducción de las escuelas utilizan los resultados de las evaluaciones estandarizadas para realizar modificaciones en los procedimientos y promover cambios hacia adentro de las escuelas.

**¿Reflexiona y problematiza su práctica? ¿De qué manera revisa su práctica?**

Los docentes, en su totalidad, responden que revisan y reflexionan sobre sus prácticas de manera constante, realizando modificaciones, revisando estrategias, haciendo capacitaciones o cursos para su formación y actualización, así como mencionan el trabajo colectivo, generando mejores espacios al interior de las instituciones. Asimismo, destacan el trabajo con los coordinadores y las reuniones de ciclo junto al trabajo con la pareja pedagógica.

**¿Qué fortalezas y debilidades podría mencionar acerca de su práctica docente?**

Los docentes señalan como fortalezas el respeto a la diversidad dentro de sus aulas, la utilización de criterios a la hora de planificar y trabajar, la escucha, el acompañamiento, la empatía, la utilización del juego para enseñar, la motivación e

innovación. Además, señalan que la experiencia, la flexibilidad, el compromiso, la crítica reflexiva y las capacitaciones se destacan entre sus fortalezas.

Mencionan como debilidades la planificación de largos proyectos que no terminan de dar, la falta de tiempos, la necesidad de atender a tantas demandas y no establecer prioridades, cierta dificultad para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje, desarrollar cierta especificidad en el área que se está dando, sobre todo en 2° ciclo, escasez de herramientas para afrontar las problemáticas sociales y familiares que cada vez son más complejas en las escuelas.

### **¿Cuándo y por qué decidió ser docente?**

En cuanto a la decisión de ser docente y el significado de dicha profesión, respondieron en su gran mayoría que había influido algún familiar o experiencias de su vida escolar que marcaron y despertaron el deseo de enseñar. Muchos relatan que observaron docentes que luego influyeron en la decisión por lo marcado de esos recuerdos de la infancia. Una marcada minoría respondió que la docencia constituía una salida laboral rápida y segura.

## **6. Discusión**

Se establece un recorrido entre las variables de la investigación puestas en juego en el marco teórico del presente trabajo y las respuestas de las entrevistas realizadas.

### **De la mirada docente y los procesos de enseñanza**

Como pudo observarse en las respuestas de los docentes entrevistados, los procesos de enseñanza, productos de la creatividad de los involucrados en el proceso educativo, buscan nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo

complejo y dinámico (Suárez-Palacio et al., 2018). En efecto, el acto educativo es un proceso participativo de interacción social en el cual el docente guía al estudiante en la adquisición de la cultura, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir de forma responsable en el desarrollo social y el cambio de la realidad (Rentería et al., 2008). Además de ensamblar su mirada teñida de la experiencia, de los recorridos realizados y de su propia subjetividad, invita a aprender de nuevas formas innovando y creando espacios particulares para quienes lo necesitan. De esta forma, como lo define Díaz-Barriga y Hernández (2002):

(...) podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. (p. 5)

Por tanto, la educación tiene como objetivo principal integrar los contenidos académicos con la formación de la persona, para que ésta tenga la oportunidad de intervenir en el entorno, comprendiendo realidades locales y globales desde el pensamiento crítico y reflexivo. Esto puede ocurrir siempre y cuando aparezca la mirada docente con un propósito pedagógico enmarcado en los procesos de enseñanza.

La mirada docente es la que interpela a los procesos de enseñanza para que ellos sean posibles en cada uno de los estudiantes. Y para profundizar acerca de la mirada docente y los procesos de enseñanza, resulta pertinente traer a la autora Anijovich (2004), sosteniendo que la aceptación del estudiante significa que el

docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer, partiendo desde ese punto para generar condiciones y promover acciones de mayor nivel de complejidad, que ayuden a esos estudiantes a mover los límites de "lo que pueden". Por ese motivo, es clave establecer una negociación entre todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato, los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en las satisfacciones para ambas partes.

La mirada docente hoy en las escuelas abarca no solo los procesos de enseñanza y la compleja tarea de que todos aprendan, abrazando la diversidad y trabajando en aulas heterogéneas colmadas de problemáticas sociales que desvían muchas veces lo estrictamente pedagógico. La mirada del docente también se aborda hacia el interior y hacia el exterior de la escuela.

### **De los procesos de enseñanza a las evaluaciones estandarizadas**

A partir del análisis de las entrevistas, y en relación con el marco teórico planteado, es posible observar que las evaluaciones estandarizadas se conciben desde un punto de vista limitado y restringido, que dejan por "fuera" los procesos de enseñanza, ya que esto se relaciona con los manejos de porcentajes que recaba luego el sistema educativo, sin tener en cuenta los proyectos pedagógicos de los estudiantes y dejando por fuera la mirada de los docentes sobre los procesos de enseñanza.

Por lo tanto, se considera que las mismas se enfrentan a una gran contradicción entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las distintas

formas de evaluar de los docentes en las instituciones escolares, ya que, en ellas, se evalúan los procesos y no sólo los resultados.

Las evaluaciones estandarizadas han sido utilizadas para estimar la calidad de los aprendizajes de los sistemas educativos, pero no han logrado ser aceptadas como instrumento de mejora en la vida escolar. Más bien se han posicionado en la mente de muchos docentes como instrumentos intrusivos de control y de supervisión de su trabajo. En síntesis, no advierten ni secuencian procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las evaluaciones estandarizadas no pueden reflejar ni representar las nuevas formas que adquiere el aprendizaje de cada alumno, ni las relaciones que se establecen entre los contenidos de conocimientos, las actividades de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Tampoco pueden dar cuenta de prácticas colaborativas y solidarias que propician la construcción social del aprendizaje, ni permiten evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos, ni la calidad del proceso que desemboca en el aprendizaje, como así tampoco la calidad de lo que se da por aprendido.

Los procesos de evaluación no estandarizados tienen por objeto de análisis tanto los aprendizajes de los alumnos como los propios procesos de enseñanza, puesto que es a partir de la información recogida mediante el proceso de evaluación que el equipo docente podrá analizar su propia intervención educativa y tomar las decisiones que se consideren oportunas y pertinentes para la mejora de dichos procesos. La evaluación, de acuerdo a los resultados obtenidos, deja de ser un elemento final, estadístico y contundente para pasar a ser un elemento

consustancial del proceso educativo necesario para poder, a partir de la información proporcionada, valorar y tomar decisiones.

### **Los procesos de enseñanza frente a lo diverso**

Para hablar de lo diverso es necesario comprender que la educación inclusiva implica realizar transformaciones en los sistemas educativos, los modelos pedagógicos y didácticos de la educación en general. También conlleva un procedimiento continuo de eliminación de barreras al apoyo escolar y al aprendizaje dentro de la escuela y en la comunidad en general (Muntaner, 2016). De modo que, mediante la planificación cuidadosa y una gestión coherente en el aula, sería viable una mejora en los logros.

A lo largo de las entrevistas se vio cómo los docentes ponen en juego diversas estrategias para afrontar las diversidades dentro de las aulas, sin que ellas impliquen una barrera, sino un desafío que incluye nuevas formas de mirar la realidad. Esto coincide con lo aportado por Chaves (2001): se trata de repensar la práctica pedagógica con el objeto de brindar una educación más humana, que respete la diversidad, que destaque el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo y se apoye en el buen uso de las tecnologías de información y de comunicación.

Así, se enriquece el quehacer docente y educativo desde la vinculación del contexto en la práctica, es decir, de los procesos de enseñanza, ya que la diversidad

de lo social y vivencia de los territorios aporta conocimientos y experiencias valiosas al aula.

### **La mirada docente frente a la diversidad**

A lo largo de las entrevistas y con las ideas expuestas en el marco teórico del presente trabajo, puede observarse que el foco está puesto en la diversidad de las aulas constituidas por las trayectorias de cada uno de los estudiantes. Analizando las trayectorias reales de los sujetos, se puede encontrar que muchos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Esto se debe a un conjunto complejo de factores que lo afectan, donde hay múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, en donde la mayoría no posee un recorrido lineal en el sistema educativo.

Durante décadas, estos recorridos se relacionaron con el fracaso escolar, modelo individual, donde la responsabilidad era únicamente del sujeto. Se conceptualizaba toda diferencia como desvío y se responsabilizaba al sujeto de esos desvíos. Esta situación se quebró desde el momento en que se vio el problema, desde la preocupación de la inclusión a partir de las políticas educativas, las cuales traen consigo a la Educación como Derecho y al Estado como garante, a través de las partes que integran el sistema educativo, docentes, escuela y la interrelación de la comunidad escolar, es decir, educación inclusiva y de calidad desde el punto de vista de incluyente y no excluyentes.

Por esta razón, ya no fue suficiente un sistema que detecta desvíos y los excluye, sino que se ocupa de que se produzca el aprendizaje, con una trayectoria continua y completa, a pesar de las diferencias que son parte de los sujetos. Y aquí se incluye y destaca el trabajo colectivo mencionado en las entrevistas, las

planificaciones flexibles y los modos de pensar variables en los procesos de aprendizaje para que todos puedan alcanzarlos.

Al respecto, Serra y Canciano (2006) muestran las desigualdades sociales-económicas, la pobreza y su influencia en los contextos de la educación, así como su vinculación con la escuela, la comunidad, el aprendizaje y la enseñanza. Esto sirve como punto de partida en el análisis de las evaluaciones estandarizadas, las cuales recortan la realidad y hasta la idealizan, mostrando solo aquello que necesitan o pueden mostrar en todo tipo de contextos tan diferentes como la naturaleza humana.

Las trayectorias educativas integrales de los niños jóvenes, en cambio, los consideran como sujetos de derechos y, en pos de la concreción de su derecho a la educación, aspiran a romper con la idea de que la trayectoria es lineal, rígida y homogénea, privilegiando itinerarios flexibles y singulares, ajustados a las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo a las palabras de Skliar (2009), educar se concibe como el acto de sentir y pensar otras formas posibles de vivir y convivir; pensar la educación como el “estar-juntos”, como un espacio y un tiempo particular de conversación y de encuentro dentro de la diversidad. Este autor sostiene que la escuela ha perdido, en estos tiempos, el sentido de educar a todos y acá se debate entre lo diverso, los procesos de enseñanza y la mirada docente. Asimismo, define a la educación como el acto de conmover, de donar, de sentir y pensar, no a partir de la propia identidad, sino a través de otras formas posibles de vivir y convivir con los otros. Se trata de repensar la escuela como un espacio de oportunidades y de acciones oportunas para cada uno.

### **El docente frente a sí mismo**

El docente frente al deseo de ser lo que es, se cuestiona muchas veces su tarea frente a los alumnos, lo interpela la diversidad, lo incomodan y lo llevan a pensar nuevas formas de enseñar y mirar. Pasar a ser entusiasta y garante, guía y orientador es el reto diario. La enseñanza como acontecimiento propone desplazar la mirada, interrumpe para hacer pensar de otro modo lo que ocurre cuando alguien enseña, que otros aprenden.

El docente es generador de pensamiento, genera acción creadora para hacer nacer conocimientos y pensamientos nuevos. Tarea ardua, artística y creadora.

Para cerrar y volviendo al marco teórico, la influencia pedagógica es más que una simple tutela. Influir sobre un alumno es marcarlo, es decir, regir sus propios deseos y, al mismo tiempo, reconocerse en los propios deseos como docentes, pedirle al alumno que se identifique con el propio proyecto.

El docente es un profesional dentro de la escuela juzgado desde lo social, atravesado por múltiples tareas y desafíos a lo largo de su jornada, sobrevalorado y subordinado a protocolos que enmarcan y desamparan a la escuela actual. Hoy la profesión docente se encuentra expuesta a múltiples desafíos, a la necesidad de una formación sólida y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible para acompañar los constantes cambios.

## **7. Conclusión**

En el marco de las primeras inquietudes, en relación con los objetivos planteados y la pregunta que ha guiado la investigación, se concluye la relevancia de la mirada docente en los procesos de enseñanza, acompañando y guiando las evaluaciones estandarizadas, garantizando la inclusión y participación de todos los alumnos. Se destaca la atención a la diversidad y las realidades de aulas heterogéneas, como así también las estrategias y el trabajo colectivo de los docentes

para incluir esa diversidad en las aulas. Se consideran de suma importancia los aportes de la psicopedagogía junto a las prácticas educativas, ya que permiten acompañar la singularidad de estos procesos y permiten hacerlo a través de una visión integral, interdisciplinaria, en la que las instituciones se ubican en un lugar central, al igual que la formación profesional en su contribución a pensar y repensar los sentidos de la Educación y la Psicopedagogía que contribuyan a garantizar el derecho a la educación.

Como se sabe, el formato escolar moderno sigue guardando, en términos generales, los rasgos distintivos de sus momentos fundacionales, como la enseñanza frontal o simultánea, un sistema de graduación por edades, la obligatoriedad. Sin embargo, esto se está modificando como se observó en las entrevistas realizadas.

Para concluir, se intenta abrir un camino a la reflexión sobre el presente trabajo a partir de la siguiente frase: “Pensar la inclusión de la diversidad y la calidad como las dos caras de la misma moneda. La inclusión no es solo la entrada de los chicos en las aulas, sino la realización efectiva de los aprendizajes que el currículum nos propone. Sin aprendizaje, no hay inclusión real, más allá de que todos los bancos del aula estén ocupados”.

Desde el año 2016, en Argentina, se comenzaron a evaluar a los alumnos del Nivel Primario y del Nivel Secundaria, bajo el Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa. Remitiendo al objetivo que el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y con la participación del Cuerpo Colegiado Federal de docentes y especialistas de todo el país, aclara que es un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan, que busca obtener y generar

información oportuna y de calidad para conocer mejor los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes para contribuir a procesos de mejoras educativas continuas. Uno de los objetivos de las evaluaciones expresa aumentar la calidad educativa, objetivo que se replantea ya que en la realidad de hoy aumenta la brecha entre inclusión-exclusión si al tomarlas son las mismas evaluaciones para todos, sin tomar en cuenta las trayectorias de nuestros alumnos.

La evaluación estandarizada tiene una indudable dimensión política, no es una operación puramente técnica que intenta indagar sutilmente la calidad educativa. Al definir qué evaluamos y cómo lo hacemos, tomamos decisiones importantes sobre la relevancia de los aspectos y dimensiones que sometemos a estudio de acuerdo con el trabajo realizado en el aula y contemplando la mirada de cada docente en los procesos de enseñanza puestos en juego.

Un desafío particular es que la difusión de los resultados requiere adecuarse a las necesidades y capacidades de los diferentes usuarios de la información. En este sentido, también suele esperarse que otros actores, como las familias, emprendan acciones que contribuyan a la mejora de la calidad, o que docentes que ya hacían su mejor esfuerzo, reorienten sus prácticas en sentido más productivo

Evaluar la calidad de la educación exige un enfoque integral, acorde a la complejidad y finalidad del objeto de dicha evaluación, por lo que, deseablemente, la valoración de sus componentes debe estar interrelacionada (la evaluación del aprendizaje, del desempeño docente, de la escuela, de los directivos, de la administración educativa y de los programas implementados). Lo único que parece indiscutible es que las tareas evaluativas tienen sentido, justamente, en la medida en que contribuyen en la mejora educativa y no a una crítica sin sentido.

Algo destacable de la presente investigación está relacionado con el deseo de los docentes a elegir su profesión porque se vieron influenciados por algún docente en su recorrido como estudiantes.

Reflexionando acerca de la elección de la docencia, se observan motivaciones biográficas: las vivencias de las propias trayectorias educativas y las representaciones construidas en torno al “ser docente”, modelos preestablecidos que ofrecen definiciones en torno a las características y condiciones de la tarea educativa, que fueron definiéndose en el curso de la historia de vida de cada uno de los docentes entrevistados. Puede advertirse que la elección de la docencia está asociada a representaciones relacionadas con la oportunidad de construir otro futuro. Es decir, la representación del docente en tanto profesional capaz de transformar la realidad a la que se enfrenta. Este aspecto se relaciona con la idea de la tarea psicopedagógica integrada al trabajo áulico desde las dificultades de aprendizaje tomando en consideración tanto las características socioculturales y escolares colectivas, como las características neuropsicológicas del desarrollo de los niños. Pretender centrar casi todo el esfuerzo pedagógico en el contexto educacional sin aplicar estrategias derivadas de la Psicopedagogía o de las investigaciones originales de los propios maestros atenta contra el éxito de los resultados sobre las dificultades del aprendizaje.

Para concluir, los procesos de enseñanza y la mirada docente sobre las evaluaciones estandarizadas o sobre cada uno de los contenidos abordados en la escuela implica un fuerte compromiso con la tarea, un trabajo colectivo, planificado, un repensar el qué y el para qué, y reflexionar para quién, ya que no todo es para todos. Hoy las escuelas se enfrentan a nuevos desafíos, las aulas heterogéneas obligan a replantear las metodologías de trabajo, las estrategias y los recursos que se ponen a disposición de cada estudiante.

## **7.1. Aportes y Contribuciones de la Investigación**

Este trabajo final aporta conocimientos acerca de la modalidad de evaluación de los docentes y la relación de ésta con los procesos de enseñanza. De esta manera, los resultados contribuyen a cuestionar la evaluación estandarizada y repensar nuevos modos de evaluar. En este sentido, permite plantear propuestas para incluir la diversidad en la enseñanza y la evaluación en nivel primario.

## **7.2. Límites de la Investigación**

Con la finalidad de destacar ciertas limitaciones en torno a la presente línea de investigación, resulta preciso detallar que para el desarrollo del presente estudio se tomaron en consideración los datos obtenidos a partir de una entrevista. Si bien el instrumento de recolección de datos contribuye a los objetivos del estudio, aportando datos significativos respecto del tema a investigar, sólo dieron cuenta de elementos percibidos y referidos por los participantes, siendo posible, de esta manera, dejar por fuera información pertinente que puede no haber sido relevada por los docentes a los que se entrevistó.

Con respecto a la muestra, ésta puede considerarse adecuada para la finalidad del estudio, ya que cumplió con los criterios de selección de acuerdo con referencias y accesibilidad, pero limitada, ya que quedaron por fuera los alumnos de la institución en la misma. Sin embargo, los datos aportados por los entrevistados no pueden generalizarse al resto de la población dado que son representativos de un grupo específico, es decir de la escuela n°3 DE 12 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Otras limitaciones que son pertinentes mencionar tienen que ver con la muestra elegida para la recolección de datos, ya que los alumnos y las familias de la escuela quedaron por fuera de la investigación, reconociendo que su voz es importante. Esta limitación será transformada en un aporte, ya que para otras líneas de investigaciones

futuras se podría considerar realizar las entrevistas ampliando la muestra y, de esta manera, conocer su percepción acerca del tema abordado.

### **7.3. Líneas de Investigación Futuras**

En relación con futuros estudios, se destaca la necesidad de continuar indagando acerca de las evaluaciones estandarizadas y los procesos de enseñanza en el ámbito educativo, y las consecuencias que esto tiene en los alumnos. A tal motivo, se considera conveniente combinar técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, ampliar el espectro de la muestra y utilizar instrumentos que hayan sido creados y/o adaptados para responder a las características socioculturales de esta población en nuestro país. Estudios que puedan aportar a ampliar la información existente hasta ahora sobre la temática, a fin de que los hallazgos favorezcan el conocimiento general tanto de los docentes, agentes educativos, psicopedagogos y psicólogos implicados en las escuelas. También, se considera relevante llevar a cabo estudios desde diferentes campos de intervención, donde se tenga en cuenta otras variables, con el objetivo de visualizar y comparar las experiencias de los alumnos y docentes de otros ámbitos. Teniendo en cuenta las limitaciones contempladas en el apartado anterior, se recomienda a la hora de llevar a cabo estudios similares, realizar entrevistas por separado a alumnos, docentes, directivos, agentes educativos de la escuela y familias.

## **8. Propuestas de intervención**

En aulas heterogéneas, como postula Anijovich (2014), “crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela”.

La propuesta de intervención se centra en el trabajo realizado y en las problemáticas que emergieron a partir de la investigación. Desde el punto de vista psicopedagógico, se advierte la necesidad de acompañar a los docentes y coordinadores en la difícil tarea de atender aulas heterogéneas y dar respuesta al mismo tiempo a la alta demanda de tareas que tiene el docente hoy.

El presente proyecto se centra en los reagrupamientos flexibles, la planificación de qué y para qué a cada alumno, los tiempos y espacios de trabajos, los profesionales intervinientes y sus funciones, potenciar las fortalezas de las docentes relacionadas con el compromiso, que manifestaron en las entrevistas, frente a la tarea y el profesionalismo en las aulas. Trabajar las debilidades manifiestas entendiendo que no podemos cambiar determinadas realidades, pero si contamos con las herramientas necesarias para generar cambios pensados y trabajados de manera colectiva.

Se trata de repensar la escuela como un espacio de oportunidades y de acciones oportunas para cada uno desde el trabajo en equipo.

### **Proyecto: Talleres lúdicos: “Desde el arte para ser parte”.**

El trabajo con la heterogeneidad y la mirada docente frente a los procesos de enseñanza son centrales en esta propuesta de talleres.

**Destinatarios:** docentes de 1° y 2° ciclo. Maestros Maped y Macte. Coordinadores de ciclo. Alumnos de la escuela.

#### **Objetivos:**

- Identificar el modo de evaluar de los docentes y su forma de concebir la evaluación estandarizada.
- Especificar los procesos de enseñanza desde una mirada docente.

- Analizar la presencia de diversidad en el proceso de enseñanza y evaluación que aplican los docentes.

**Materiales:** juegos: memo test, ¿quién es quién?, adivina el objeto, juego de la oca, cartas, cartas de poesías y cuentos, biblioteca ambulante, elementos de arte, disfraces, juegos de construcción, masas, rayuelas, etc.

**Tiempo:** taller quincenal pensado por ciclo y con agrupamientos flexibles, de acuerdo con la intencionalidad de éste.

Se planificará un taller centrado en la libre elección de los alumnos de carácter artístico y otro centrado en el trabajo específico de algunos contenidos nodales de cada ciclo y de determinadas áreas, por ejemplo: taller matemático-cálculos mentales, taller prácticas del lenguaje-trabajo con adivinanzas.

Los talleres para trabajar contenidos nodales también tendrán una propuesta lúdica y se planificarán las intervenciones, los integrantes de cada grupo y los juegos a realizar.

Grilla de talleres quincenales:

1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
Taller artístico				
Taller lúdico nodal				

**Seguimiento del proyecto:** mediante reuniones con los docentes intervinientes: reflexión en torno a la práctica. La evaluación de cada taller se llevará

a cabo los días posteriores a su realización, con el fin de poder realizar los ajustes necesarios para el próximo taller.

### **Marco referencial**

El enfoque de aulas heterogéneas estimula la utilización de diferentes marcos organizativos, por eso se propone trabajar en pequeños grupos organizando las actividades en distintos espacios y con propuestas que rompan la estructura áulica tradicional.

Organizar estos espacios en las reuniones con los docentes y coordinadores permitirá una dinámica de trabajo que propiciará intercambios necesarios para realizar ajustes y, al mismo tiempo, la incorporación de rutinas por parte de los alumnos. Es fundamental, como se observó en las entrevistas, el compromiso manifestado por los docentes frente a los procesos de enseñanza, para la puesta en marcha de estos talleres como así también que ellos disfruten este momento junto a los alumnos sin que la propuesta constituya una carga más de sus tareas. Promover que los alumnos tengan tiempos diferentes para realizar los talleres y favorecer el trabajo desde lo lúdico, corriendo “al lápiz y al cuaderno” como elementos necesarios para aprender.

Además, se considera de importancia favorecer momentos de intercambio entre los estudiantes de distintos grados y, quizás, con las mismas fortalezas y/o debilidades para determinados contenidos. La promoción de las agrupaciones flexibles en estos talleres y la colaboración en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes será de gran utilidad para la realización de todas las actividades de los estudiantes.

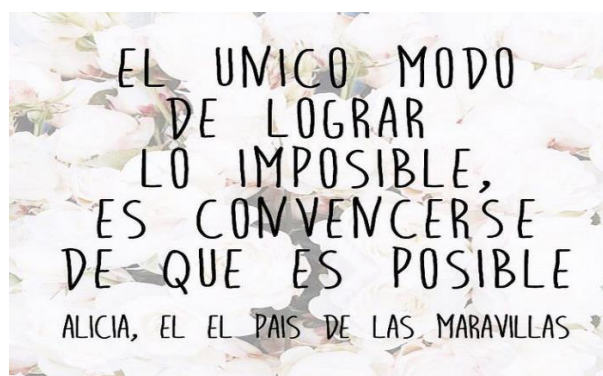
El posicionamiento psicopedagógico en el siguiente proyecto se centra en el diseño, la coordinación, el acompañamiento y la puesta en marcha del proyecto **Talleres lúdicos: “Desde el arte para ser parte”**. Es preciso resaltar la importancia

de lo lúdico en los procesos de enseñanza y lo artístico para poder pensar otras formas de aprender. Liberar los bancos, generar movimientos y aprender con y desde los sentidos con todo el cuerpo. Señalando lo mencionado por Skliar, “la educación inclusiva es aquella que tiene la capacidad de educar a ‘cualquiera’. Educar a cualquiera es educar a cada uno”. Y este proyecto incluye a todos y a cada uno desde sus singularidades.

La propuesta de intervención intenta abarcar a todos y sostener prácticas descontracturantes que permitan acercar a los docentes y estudiantes a otras orillas del aprendizaje. Se podrían sumar a esta propuesta agentes externos, estudiantes de psicopedagogía que podrían incluirse y realizar pasantías desde el ámbito educacional.

Como señala Alicia Fernández: “Aprendemos de quien investimos del carácter de enseñante. Aprendemos cuando podemos confiar (en los otros, en nosotros y en el espacio). Aprendemos con quien nos escucha. Aprendemos si nos escuchamos. Aprendemos cuando el enseñante nos reconoce, nos atiende pensantes”.

El centro está en el trabajo de mantener los lazos de solidaridad, la presencia del grupo, del equipo de trabajo, del amigo y compañero que permiten nutrir la necesidad de permanencia que acompaña al cambio. La necesidad de aliviar la tarea docente y acercar a los niños a la posibilidad de aprender desde la esencia de lo lúdico y lo artístico.



## 10. Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anijovich, R. (s.f.). *Todos pueden aprender*. Prospectiva, revista de Educación del Colegio Nacional UNLP.
- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Apuntes Pedagógicos.
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Siglo XXI.
- Brener Galli, E. D. *Judicialización de las relaciones escolares. Entrevista a Philippe Meirieu*. Novedades educativas.
- Cerletti, A. (2016). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.) (1992). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Alianza.
- Contreras, J. y Torres, A. (2023). Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. *Educación y Pesquisa*, (49), 1-19.
- Córdoba, G. B. y Expósito, C. D. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 12(23), 143-158.

- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker, (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker, (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Domenech Betoret, F. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. En E. Vidal Abarca, R. García y F. Pérez (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*. Paidós.
- Fernández Naves, M., Alcaraz Salarriche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.
- Ferreiro, E. (2007). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México
- Filloux, J. C. (2000). *Campo pedagógico y Psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Galas Taboada, C., Gutiérrez Cortés, M. T. y Hamilton Vélez, E. M. (2020). *Uso de resultados de las pruebas de aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina*. UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia, *Atención a la diversidad*. Graó.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Noveduc.

- Gvirtz, S. (2010). *Mejorar la escuela: Acerca de la gestión y la enseñanza*. Granica.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Aique.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kohan, W. y Olarieta, B. F. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio a la escuela*. Miño y Dávila.
- Martínez Boom, A. (2005). La escuela: un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Mayan (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Qual Institute Press.
- Müller, M. (2009). *Aprender para ser*. Bonum.
- Oyarzún Vargas, G. y Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: la ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 21(1).
- Pérez Luna, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. *Educare, la Revista venezolana de Educación*, 9(31).
- Quintana Jederman, M. y Gil Mattos, J. E. (2015). Rúbricas como método efectivo de valores en la evaluación del aprendizaje. *Alternativa*, 16(3), 5-13.

- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 46-63.
- Reyes Cáceres, Y. A., Prada Núñez, R. y Gamboa Suárez, A. A. (2021). Práctica pedagógica y experiencia profesional: fortalezas y oportunidades de mejora. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 66-83.
- Romero Basurto, J. G., Rodríguez Hernández, E. y Romero Rodríguez, Y. E. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectiva docente*, 51, 35-38.
- Rossi, M. J. (2009). Profesión docente. Profesión cuestionada. *Revista Educarnos*, 2(6).
- Rossi, A. M. (2014). *La evaluación formadora en el marco de una trayectoria educativa diferente: el Bloque Académico*. Prospectiva, Revista de Educación del Colegio nacional UNLP.
- Skliar, C., Untoiglich, G. y Szyber G. (2019). *Inclusión y otredad*. Forum Infancias, Buenos Aires.
- Siede, I. (2007). *La educación política: Hacia una escuela plural*. Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento de Discusión (Tomo II). Congreso Nacional de Educación.
- Urban, M., Guevara, J. y Moss, P. (2022). ¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina. *Educación y Pesquisa*, 48(1), 1-21.

Vollmer, M. I. (2004). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5).

## **Anexos**

### **Anexo I.**

#### **Consentimiento informado**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Desafíos de hoy: La mirada docente frente a la diversidad en los procesos de enseñanza y las evaluaciones estandarizadas. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados

si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

## **Anexo II.**

Formulario de Google

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc0vU1gGWcvXc6ZGLxP-QxuOMalZ5vjtCpOsfvFMtLARCeFXw/viewform>