



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Concepciones de educadores sobre la evaluación en situación de no presencialidad

un estudio de caso en una escuela técnica

Año
2022

Autora
Visone, María Agustina

Directoras de tesis
Vaja, Arabela Beatriz y Manavella, Agustina María

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Visone, M. A. (2022). *Concepciones de educadores sobre la evaluación en situación de no presencialidad : un estudio de caso en una escuela técnica* [Tesis de grado, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45043



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**CONCEPCIONES DE EDUCADORES SOBRE LA EVALUACIÓN
EN SITUACIÓN DE NO PRESENCIALIDAD:
UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA TÉCNICA**



Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Villa María

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final de Grado:

**CONCEPCIONES DE EDUCADORES SOBRE LA EVALUACIÓN
EN SITUACIÓN DE NO PRESENCIALIDAD:
UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA TÉCNICA.**

Autora:

Visone, María Agustina.

Legajo:

12565

Directora:

Dra. Arabela Beatriz Vaja

Codirectora:

Lic. Agustina María Manavella

Año 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Arabela y Agustina por el acompañamiento, sabiduría, entendimiento y gran paciencia que las caracterizó durante todo el proceso.

En segundo lugar, a mi familia, pareja y amigas por brindar el sostén, confianza y amor necesario para culminar esta gran etapa.

Por último, a las y los directivos y docentes de la institución educativa de nivel medio que desinteresadamente brindaron su colaboración participando de la recolección de datos del presente trabajo final.

ÍNDICE

Introducción	
Capítulo I: Marco teórico.....	pág. 13
1.1 Evaluación de los aprendizajes en educación.....	pág. 13
1.2. Clasificación según sus particularidades.....	pág. 16
1.2.1 Inicial o diagnóstica.....	pág. 16
1.2.2 Procesual o formativa.....	pág. 17
1.2.3 Final o sumativa.....	pág. 18
1.2.4 Autoevaluación.....	pág. 18
1.2.5 Heteroevaluación.....	pág. 18
1.2.6 Coevaluación.....	pág. 19
1.3 Instrumentos de evaluación.....	pág. 19
1.3.1 Matrices o rúbricas.....	pág. 20
1.3.2 Observación.....	pág. 21
1.3.3 Portafolio.....	pág. 21
1.4 Criterios de evaluación.....	pág. 22
1.5 Retroalimentación.....	pág. 23
1.6 La nota o calificación.....	pág. 24
1.7 Reglamentaciones que orientaron los procesos evaluativos de aprendizajes durante el ciclo lectivo 2020.....	pág. 25
1.8 Breve conceptualización sobre concepciones.....	pág. 27
1.9 Antecedentes.....	pág. 29
Capítulo II: Aspectos metodológicos.....	pág. 31
2.1 Objetivos general y específicos.....	pág. 31
2.2 Tipo de investigación.....	pág. 31
2.3 Delimitación del caso.....	pág. 32
2.4 Características de los participantes.....	pág. 33
2.5 Materiales y modalidades de recolección de datos.....	pág. 34

Capítulo III: Análisis y resultados.....	pág. 35
3.1 Análisis de entrevistas de directivos.....	pág. 36
3.1.1 Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.....	pág. 37
3.1.2 Modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad.....	pág. 37
3.1.3 Conceptualización de evaluación en general y formativa en particular.....	pág. 38
3.1.4 Ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.....	pág. 40
3.2 Análisis de entrevistas de docentes.....	pág. 41
3.2.1 Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.....	pág. 41
3.2.2 Conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes.....	pág. 43
3.2.3 Finalidad otorgada a los procesos evaluativos formativos.....	pág. 45
3.2.4 Criterios utilizados para priorizar los contenidos a evaluar en virtualidad.....	pág. 45
3.2.5 Instrumentos y/o recursos utilizados para evaluar los aprendizajes.....	pág. 46
3.2.6 Ventajas y desventajas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.....	pág. 47
3.3 Análisis de documentos.....	pág. 50
3.3.1 Instrumentos utilizados para la evaluación.....	pág. 50
3.3.2 Criterios de evaluación planteados.....	pág. 54
3.3.3 Características de las consignas planteadas.....	pág. 55
Capítulo IV: Consideraciones finales.....	pág. 58
4.1 Síntesis de resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados.....	pág. 58
4.2 Aportes del estudio al campo psicopedagógico.....	pág. 60
4.3 Lineamientos a futuro.....	pág. 61
Referencias bibliográficas.....	pág. 63
Anexos.....	pág. 66

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020 hasta la actualidad, nos hallamos frente a una situación particular de pandemia mundial por Covid 19. Dicha situación interrumpió la cotidianeidad de manera brusca afectando así el modo de habitar los espacios concurridos a diario, entre ellos, la escuela. En nuestro país, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles y modalidades educativas fue establecida por 14 días a partir del lunes 16 de marzo de 2020 por la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación y luego extendida por los sucesivos decretos presidenciales que dictaron el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. Ante este pasaje abrupto surgen interrogantes y aspectos referidos a las prácticas educativas que parecen nuevos pero que se basan en dilemas históricos, algunos de ellos se vinculan a la evaluación.

El Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, a través de la Resolución N° 108/20 definieron aspectos relevantes a considerar sobre la continuidad y las modalidades de escolarización. En lo que refiere específicamente a los procesos evaluativos, se reconoció la necesidad de abordar un encuadre federal de trabajo sobre la evaluación, acreditación y promoción de aprendizajes con el objetivo de aplicar variados recursos pedagógicos que den cuenta de la implementación de una evaluación formativa, la cual interpela la singularidad de los procesos de enseñanza y el acompañamiento desplegado durante este periodo, evitando ampliar las desigualdades preexistentes y cualquier acción estigmatizante respecto a las trayectorias escolares de los educandos.

Al mismo tiempo la asamblea 96° del Consejo Federal de Educación resolvió suspender la aplicación de la evaluación APRENDER durante el ciclo lectivo 2020, desarrollada desde el año 2016 en carácter anual en cada institución educativa del país. Ésta misma asamblea expuso dos anexos a la Resolución N° 108/20. En esta oportunidad nos interesa el primero de ellos por orientarse a los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica, desplegando estrategias que permitan sostener la relación de la población escolar con sus instituciones. Estas medidas conciernen la revisión, reorganización y priorización de saberes y contenidos del currículum, la diversificación de las estrategias de enseñanza y metas de aprendizaje, la revisión de recursos y tiempos complementarios, y por lo tanto, propuestas didácticas que combinen el trabajo en la escuela y en el hogar. Respecto a los regímenes académicos que establecen normas para la evaluación, acreditación y promoción de saberes se abordaron en particular como puntos críticos la finalización de los niveles educativos.

Ante la carencia de certezas presentadas en 2020 sobre un escenario temporal específico para el retorno a clases presenciales, en el Anexo I aclara que será necesaria la definición y articulación de estrategias de enseñanza y evaluación que construyan diálogo entre sí. En este sentido, resultará necesaria la elaboración de progresiones de aprendizaje que permitan esclarecer las relaciones entre los objetos de enseñanza, las prácticas asociadas a sus aprendizajes, las condiciones bajo las cuales

esos aprendizajes cobran sentido, las estrategias e intervenciones que permiten avances a nuevas situaciones. Amplían que en este escenario resulta crucial que los procesos de aprendizaje no se evalúen descontextualizados de las situaciones de enseñanza que los organizaron. Por otro lado, se planteaba que no sería posible resolver, dentro del año lectivo 2020 y 2021, el cumplimiento de la totalidad de las metas de aprendizaje previstas en las planificaciones anuales, conllevando así a desplegar un conjunto de acciones de alcance federal que hagan posible la reformulación de los propósitos formativos previstos.

Frente a esta información otorgada por el Ministerio de Educación en el nuevo régimen y lo propuesto en la Resolución del Consejo Federal de Educación 363/20 y sus anexos, ante la situación emergente es que surgen diversos retos, interrogantes y cuestionamientos por parte de aquellos que conforman la educación secundaria en la actualidad que tensionan e interpelan los procesos evaluativos. De aquí se desprende el interés por investigar el tema antes mencionado teniendo el propósito de describir las concepciones que poseen directivos y docentes acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (por Covid-19) en espacios curriculares de 7mo año de una escuela secundaria técnica.

Este acontecimiento posicionó a las instituciones escolares ante una perspectiva inédita y es por ello que advierte la importancia de abordar desde la psicopedagogía diversas cuestiones, entre ellas, el proceso evaluativo. Proceso ampliamente cuestionado y debatido por aquellos que constituyen las instituciones educativas argentinas.

Se reconoce a la evaluación como uno de los elementos esenciales para, en un primer momento recabar datos sobre los procesos educativos, y posteriormente tomar decisiones fundamentales. A su vez, teniendo un rol distinto según el tipo de aprendizaje que el docente pretende lograr, es que este trabajo se focalizará en ellas y en las concepciones de los educandos que forman parte de ésta: los docentes y directivos.

El interés por la evaluación de aprendizajes y su relación con el campo psicopedagógico surge de identificar que tal acto, integra una gran complejidad y a su vez constituye un componente fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo brinda no solo la posibilidad de demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos o el nivel de rendimiento académico, sino las potencialidades y dificultades de cada estudiante respecto a ciertos contenidos, teniendo como finalidad el aprendizaje y el seguimiento de cada trayectoria escolar.

Cabe destacar que, a pesar de los propósitos de las reformas educativas y los avances sobre el tema, es necesario un abordaje que permita el acercamiento a los modos y formas en que las instituciones educativas enfrentaron y enfrentan ante la realidad, considerando los grandes cambios que a partir de este hecho se producirán, no sólo en la evaluación en particular, sino en los procesos de enseñanzas y aprendizajes en educación técnica.

La necesidad de los sistemas educativos de proporcionar una educación vinculada a aprendizajes significativos y estratégicos, atendiendo a la diversidad en conjunto con múltiples necesidades que emergen constantemente, como la situación particular atravesada antes mencionada, han hecho que el rol del psicopedagogo no se limite a las dificultades de aprendizajes atendidas en espacios clínicos o institucionales, sino que actúen en las escuelas como parte de equipos de profesionales imprescindibles para el buen funcionamiento y cumplimiento de los objetivos académicos.

Ante los nuevos tiempos y espacios educativos, el rol psicopedagógico se dispone como opción para apoyar y orientar la acción educativa. Telo Muñoz (2017) hace mención a la psicopedagogía en su papel de contribución sobre los procesos de aprendizaje, define el accionar psicopedagógico como formas para conocer, registrar y analizar lo que ocurre en la formación, desarrollo e interacción de educandos y educadores en diferentes contextos y presenta herramientas que posibilitan cambios. Es de allí que surge el quehacer profesional destinado a conocer las causas y luego gestionar las soluciones pertinentes.

Es por lo cual, el presente trabajo de investigación nos proponemos indagar sobre las concepciones de docentes y directivos respecto al proceso de evaluación en espacios curriculares de 7mo año de una escuela secundaria técnica, en época de escolaridad remota durante el ciclo lectivo 2020.

A raíz de lo expresado, nos propusimos como *objetivo general* describir las concepciones que poseen directivos y docentes acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (por Covid-19) en espacios curriculares de 7mo año de una escuela secundaria técnica.

Desde el objetivo principal se desprenden los siguientes *objetivos específicos*:

- Explorar las concepciones de docentes y directivos acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio.
- Describir las propuestas de evaluación que plantearon los y las docentes respecto a la nueva situación escolar.
- Indagar cuáles son las dificultades que los y las docentes reconocieron al momento de desarrollar las evaluaciones de los aprendizajes en el contexto actual de emergencia sanitaria.

Por tanto, la intención de este trabajo es, a partir de los hallazgos, ofrecer datos e información que permitan conocer cuáles son las concepciones de docentes y directivos sobre la evaluación en educación secundaria atravesada por la pandemia mundial, siendo un aspecto cuestionado, revisado e interpelado por múltiples incertidumbres.

La *organización del trabajo escrito* se caracteriza por cuatro capítulos a saber: marco teórico, aspectos metodológicos, análisis y resultados, consideraciones finales y dos apartados como referencias bibliográficas y anexos.

El primer capítulo se refiere al marco teórico el cual se divide en nueve apartados. El primero de ellos define la evaluación de los aprendizajes en ámbitos educativos, el segundo describe la clasificación de los procesos evaluativos según sus características, el tercero delimita algunos de los instrumentos de evaluación posibles a utilizar, el cuarto define criterios de evaluación y el quinto determina el proceso de retroalimentación. El sexto apartado hace referencia a la nota o calificación. El séptimo caracteriza las reglamentaciones que estructuraron a las escuelas de nivel medio técnicas (antes y durante la pandemia por Covid-19). El octavo apartado define, para esclarecer confusiones, las concepciones de docentes sobre evaluación de los aprendizajes. Por último, en el noveno de ellos, se detallan los antecedentes que guiaron la presente investigación.

El segundo capítulo de esta investigación remite a los aspectos metodológicos donde se describen en primer lugar, los objetivos -tanto general como específicos de este estudio-, en segundo lugar el tipo de investigación, luego en tercer lugar la delimitación del caso, en cuarto lugar algunas particularidades de los participantes entrevistados, en penúltimo lugar la modalidad en la que se recolectaron los datos y por último, los procedimientos que se utilizaron para realizar el análisis de datos.

En el tercer capítulo denominado análisis y resultados, se detallan los análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas realizadas a directivos de una institución pública de nivel medio y a los/las docentes de 7mo año que ejercieron su labor durante el año 2020 y de los documentos que caracterizaron los procesos evaluativos, creados por ellos mismos para las instancias evaluativas.

Consideraciones finales se encuentra en el cuarto capítulo a modo de conclusión sobre lo investigado.

Se continúa con las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de la presente investigación. Por último, se adjuntan anexos como entrevistas utilizadas.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollarán algunos conceptos e ideas consideradas centrales para el entendimiento del presente trabajo final de grado. En primer lugar, se realiza una descripción conceptual sobre los procesos evaluativos en educación. En segundo lugar, se presenta la clasificación de las mismas según sus particularidades. Se definen, en tercer lugar, algunos de los instrumentos utilizados en ámbitos educativos. En cuarto lugar, se definen los criterios de evaluación y en quinto lugar, el proceso de retroalimentación respectivamente. En sexto lugar se describen conceptos sobre la calificación o nota. En séptimo lugar se encuentran las reglamentaciones que orientaron los procesos evaluativos de aprendizajes durante el ciclo lectivo 2020. En octavo lugar se recuperan antecedentes relevantes para la presente investigación y por último se realiza una breve conceptualización sobre concepciones.

1.1 Evaluación de los aprendizajes en educación

La evaluación puede ser concebida de diversas maneras, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por variados factores como el contexto, la cultura, su formación previa o sus experiencias escolares (Hidalgo y Murillo, 2017).

Son variadas las cuestiones que pueden ser evaluadas: el rol docente, las directivas del equipo de gestión, la calidad educativa en general, pero para la presente investigación, se considera necesario ocuparnos de la evaluación de aprendizajes. Es por ello que conceptualizaremos éstos según diversos autores.

La evaluación nació en las instituciones educativas en el siglo XVII, se hizo inseparable de la escolarización de masas con la escuela obligatoria, en el siglo XIX. Al indagar se corrobora que desde el inicio nos encontramos ante una gran diversidad de conceptos, pensamientos y formas de llevarla a cabo en las aulas que han variado a lo largo del tiempo. Algunas de ellas se mantienen en la actualidad. Hay autores que definen una “maraña” de términos que rodean el concepto, y más que aclarar, en ocasiones evocan a la confusión. Anijovich (2011) por su parte plantea: “la evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (Anijovich, pág. 10).

Particularmente Perrenoud (2008) respecto a la acción de evaluar, plantea que:

“Tarde o temprano, evaluar, es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para el ingreso a la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva del empleo” (Perrenoud, pág.7)

Los autores Martínez, Puche y Fernández (2011) consideran a la evaluación como un proceso valorativo e investigador que promueve cambios educativos y el desarrollo de profesionales, de este

modo no solo abarca la valoración de los aprendizajes de los alumnos sino también el papel que juegan los docentes, el material y los recursos utilizados.

En entornos educativos formales, según Monereo, Castelló y Gómez (2009) la evaluación tiene un lugar privilegiado, constituyendo para muchos de los sujetos que forman parte de ella, la principal razón de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Algunos definen enseñar y evaluar como dos caras de la misma moneda que se distinguen por su intencionalidad y por las decisiones que derivan de ellas. Las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas son inseparables, no son distintas ni complementarias, sino que es una misma práctica vista desde perspectivas distintas. Es decir, mientras evaluamos enseñamos y al mismo tiempo cuando se enseña se evalúa. Mientras el alumno realiza la evaluación, aprende más sobre la materia, sobre sus objetivos, sobre los contenidos a los que el docente presta mayor atención, entre otras cosas. A su vez, el docente evalúa a sus alumnos mientras explica una clase, cuando cada educando aporta un comentario, pregunta, discute o cuestiona. Ambas situaciones ocurren de forma habitual y en algunos casos, sin ser premeditada.

Arredondo y Diago (2010) definen a la evaluación educativa no sólo como un proceso o procedimiento para conocer cómo los estudiantes avanzan en su proceso académico, sino como medio relevante de enseñanza y aprendizaje, de actuación formativa y de educación de los alumnos. Ambos conciben a la evaluación como aquella que se ocupa de valorar el progreso de los alumnos en cuanto a la adquisición de conocimientos y el logro de competencias, a la vez que avanza en autonomía y responsabilidad.

El autor Perrenoud (2008) explica el hecho de que la evaluación se encuentra en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo, conformando al mismo tiempo la articulación entre formación y selección, entre el reconocimiento y negación de las desigualdades. Expone que no se puede mejorar la evaluación sin repensar en conjunto el sistema educativo.

La evaluación educativa en el transcurso de los últimos años pretende, según Arredondo y Diago (2010) un seguimiento formativo para comprobar en cada momento del proceso escolar, la adquisición de las competencias básicas, lo cual conlleva a un labor pedagógico continuo, situándose en el centro neurálgico de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Aclaran además que su influencia afecta a todos los elementos que integran y envuelven dichos procesos.

En términos de Torrico y Zubieta (2007) la evaluación es concebida en la actualidad como un procedimiento de asesoramiento, regulación y reorientación de los aprendizajes para mejorar los procesos de educación. Es por ello que este trabajo de investigación se orienta a indagar sobre las concepciones de docentes y directivos respecto al proceso de evaluación en esta situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio por la que atravesaron las instituciones educativas durante el año 2020. Es a partir de esto que se tendrán en cuenta los principales aportes de los autores que abordan la temática. Cabe destacar la minoría de investigaciones que plantean el tema orientado hacia el proceso evaluativo en situación de pandemia, por lo que la búsqueda de conceptos teóricos se orientó hacia la evaluación en entornos educativos presenciales y virtuales.

Cabe aclarar que el concepto de evaluación no es un término uniforme, más bien es polisémico, por lo cual hemos de encontrar múltiples definiciones y de todas ellas extraer algún elemento válido para lograr una definición que resulte más amplia y tenga en cuenta las numerosas connotaciones que el término refiere. Monereo y Castelló (2009) explican que uno de los debates más frecuentes en la actualidad suele enfrentar a dos grupos. El primero, conformado por quienes otorgan a la evaluación una función esencialmente vinculada al aprendizaje, donde la misma debe garantizar que lo enseñado se ha aprendido a un determinado nivel de exigencia. El segundo grupo, integrado por quienes le atribuyen un rol preeminente de control, considerando que la evaluación está al servicio de la institución educativa, seleccionando y certificando a los mejores o dando cuenta de la calidad del sistema de enseñanza.

Por otro lado, Hoffman (1999) aclara que lo que generó la discusión en torno a la evaluación es respecto a la intención de definir el significado primordial de su práctica en la acción educativa. En diferentes encuentros con docentes de distintas instituciones y niveles, los mismos expresan concepciones peyorativas inherentes al término. A su vez, el autor percibe que para muchos docentes el concepto de “evaluación” es un fenómeno indefinido. Tanto profesores como estudiantes utilizan el término atribuyéndole diversos significados relacionados principalmente con el modelo de evaluación tradicional como, por ejemplo, prueba, nota, concepto, aprobado/desaprobado, entre otros.

La función tradicional de la evaluación es certificar lo aprendido ante terceros, no se evalúa para evaluar, sino para fundamentar una decisión, ya sea al terminar o certificar un ciclo escolar. Hoffman (1999) explica que la evaluación deja de ser un momento terminal del proceso educativo para transformarse en una búsqueda constante de comprensión de las dificultades del educando y en fortalecer nuevas oportunidades de conocimiento. Dicho autor define esta última teoría como aquello que implica la denuncia del significado equivocado de los números en la expresión de un resultado y en la importancia de aclarar referencias que abordan la interpretación seria de las dificultades de los estudiantes.

Autores como Andrés y Olmo (2008) plantean el concepto de evaluación alternativa a diferencia de la evaluación tradicional. Definen a la primera como aquellas que utilizan experiencias de evaluación como los debates, talleres, experimentos y producciones de los alumnos, donde el rol docente se basa en la observación y el juicio profesional, focalizando sobre la individualidad de cada estudiante permitiéndoles a éstos apropiarse de su propio proceso evaluativo. Otras autoras, Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) refieren a la evaluación alternativa como aquel proceso que no esté centrado a comprobar si los alumnos han alcanzado o no los objetivos previstos sino que sirva como instrumento para estimular el propio aprendizaje. Este, expresan las autoras, debe recoger información útil sobre los contenidos que los alumnos van adquiriendo a lo largo del proceso durante las diferentes actividades que realicen. Además debe enfatizar en las fortalezas de cada estudiante como así en los aprendizajes metacognitivos.

Refiriendo a estudios más recientes, Sala (2020) escribe sobre los nuevos desafíos de la evaluación de los aprendizajes frente a los abruptos cambios surgidos por tal mencionada situación, además

aclara que para comprender el debate sobre evaluación en la virtualidad, se debe primero aclarar que no es lo mismo la educación pensada para ser a distancia que una materia virtualizada en ese contexto de pandemia cuyo objetivo primordial es el de garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes. Sala propone como alternativa la combinación de estrategias como aquello que permita una mejor evaluación y aclara que las tecnologías y la comunicación brindan nuevas herramientas para la evaluación, pero dependerá del posicionamiento teórico-ideológico docente cuál sea la fundamentación y finalidad otorgada.

1.2 Clasificación de la evaluación de los aprendizajes: según sus particularidades.

El concepto de evaluación en educación ha evolucionado notablemente a lo largo del tiempo adquiriendo mayor protagonismo. Algunos autores como Correa y Quinteros (2019), Arredondo y Diago (2010), Anijovich (2010), entre otros, definen diversas modalidades dentro de las cuales se definen evaluación inicial o diagnóstica, procesual o formativa, final o sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Cuadro: Modalidades de evaluación.

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según sus agentes	Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación

(Tomado y adaptado de Arredondo y Diago, 2010, pág. 34).

A continuación, retomaremos la definición de cada una de las modalidades de evaluación antes mencionadas:

1.2.1 Evaluación inicial o diagnóstica:

Se realiza al comienzo del periodo escolar y consiste en recoger datos tanto personales como académicos. Arredondo y Diago (2010) exponen que su finalidad es que el docente inicie el proceso con conocimiento real de las características de todos sus alumnos lo que le permitirá diseñar sus estrategias didácticas y adecuar su práctica docente a la realidad del grupo, así también pronosticar dificultades y aciertos. De este modo, el diagnóstico pedagógico posibilita el análisis de necesidades, lo cual facilita la toma de decisiones sobre cualquier aspecto del proceso educativo.

1.2.2 Evaluación Procesual o Formativa:

El concepto de evaluación formativa fue propuesto por Scriven en 1967 para diferenciarlo de la evaluación final o sumativa. Black y William en 1998 la definen como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro a alcanzar, todo ello citado por Arredondo y Diago (2010) que conciben a la misma como aquella herramienta que proporciona datos que permiten reorientar, regular, modificar, o reforzar el proceso de cada alumno. Esta evaluación proporciona un doble efecto, porque permite actuar no solo sobre el sujeto que aprende, sino para evaluar a la institución, centro educativo, personal docente o directivos.

Esta evaluación permite un aporte sistemático y continuo de datos los cuales no necesariamente son cuantitativos. Anijovich (2011) la caracteriza como la evaluación *para* el aprendizaje, aclarando que la información que se busca a través de ella tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo que se averigua incluye los errores, las confusiones y lo incompleto, no solo de las representaciones sino de las estrategias utilizadas por los estudiantes. El objetivo principal de la evaluación procesual o formativa es ofrecer las orientaciones pertinentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando aún hay tiempo para mejorar dichos aspectos. A su vez agrega que la evaluación *como* aprendizaje también está vinculada a este tipo de evaluación, ya que enfatiza el desarrollo de la metacognición de los estudiantes. En este enfoque monitorea lo que cada estudiante aprende, como se menciona anteriormente, para hacer las intervenciones pertinentes.

La misma autora (Anijovich, 2011) advierte que la utilización sistemática de la evaluación formativa produce los siguientes efectos:

- Los docentes logran identificar los tipos de comprensión desarrollados por sus alumnos a través de las respuestas de los trabajos y actividades propuestas.
- Aumenta la confianza de los docentes sobre las posibilidades y capacidades de sus estudiantes y así desarrollan actividades que promueven y guían sus aprendizajes.
- Los alumnos aprenden a autoevaluarse, comienzan a tomar conciencia sobre los logros a cumplir y sobre las retroalimentaciones recibidas de sus docentes. Logran advertir sus dificultades.
- El proceso de retroalimentación es más significativo, específico y perdurable en el tiempo.

Todo lo mencionado anteriormente posibilita identificar, respecto a los alumnos, sus dificultades, buscar y diseñar estrategias y utilizar instrumentos para resolverlas. Es así que la evaluación formativa o procesual hace posible la intervención durante el proceso de aprendizaje, antes de avanzar hacia el momento final, que suele expresarse, a través de una nota.

La evaluación formativa o procesual posee una función reguladora que transita por dos polos (Arredondo y Diago, 2010). Por un lado, una regulación externa, la cual recae sobre el docente quien

a partir de las observaciones y reflexiones ofrece explicaciones y sugerencias. Por el otro, una regulación interna, la cual se evidencia cuando los propios estudiantes realizan actividades de aprendizajes y de reflexión sobre las mismas.

1.2.3 Evaluación final o sumativa:

Tiene la finalidad de recoger datos e información al finalizar un periodo de tiempo o un proceso educativo, es decir, valora procesos ya finalizados. Anijovich (2011) la define como evaluación *del* aprendizaje, indicando que su propósito es certificar cuánto aprendió cada estudiante al finalizar el proceso. Los mismos suelen obtener una nota o un puntaje promedio como resultado de las diferentes actividades resueltas.

Arredondo y Diago (2010) expresan que la evaluación final o sumativa, tiene una función sancionadora en el sentido que a través de ella se decide si el alumno ha cumplido o no con los objetivos propuestos, si promociona o no promociona, si aprueba o no aprueba, si ha obtenido o no determinada titulación. En algunos casos, en esta evaluación cobra significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores, inicial o diagnóstica y formativa o procesual.

1.2.4 Autoevaluación:

El sujeto evaluado y el evaluador coinciden en la misma persona, es así que quien realiza la evaluación, el trabajo o la actividad, es la misma persona que procede a evaluar. Implica un proceso de autoreflexión y metacognición. La autoevaluación implica habilidades metacognitivas que promuevan al estudiante la reflexión sobre sus propios logros académicos y susciten la autorregulación de su aprendizaje (Arredondo y Diago, 2010).

Tal como lo plantean Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) esta evaluación requiere que el alumno sea capaz de identificar sus propias capacidades y formas de aprender, por lo cual se trata entonces de enseñar a los alumnos a aprender a construir su propia forma de aprender. Así mismo, le permitirá al alumno comprender por qué arribó a tal o cual resultado y consecuentemente le otorgará las herramientas conceptuales necesarias que le permitirán la asunción de un papel activo de aprendizajes autónomos, reflexivos y eficaces.

1.2.5 Heteroevaluación:

En esta modalidad, los evaluados y los evaluadores no son los mismos. Se relaciona con el tipo de evaluación frecuentemente utilizada y mayormente conocida, donde el docente, por ejemplo, evalúa a los estudiantes o los directivos evalúan a los docentes (Arredondo y Diago, 2010).

1.2.6 Coevaluación:

En este tipo de evaluación los sujetos evaluadores y los evaluados cambian constantemente de rol, evaluándose mutuamente. En ocasiones suele utilizarse cuando una institución evalúa a otra o cuando se evalúan entre compañeros.

También conocida con el nombre de evaluación mutua, es en ella que se produce un doble aprendizaje. Por una parte, el alumno recibe información que es diferente a la que poseía permitiéndole ver y considerar aspectos para solucionar los errores que presente. Por el otro, los alumnos que valoren el trabajo de un compañero tomarán también conciencia de los criterios más relevantes de la evaluación. Definen Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) que en ella además se aprenden valores y actitudes, como así también a rescatar lo positivo y a valorar el error como un paso necesario para el aprendizaje significativo.

Diferentes autores e investigadores suelen clasificar las evaluaciones en dos grandes paradigmas, por un lado, la *evaluación cuantitativa* y por el otro, la *evaluación cualitativa*. Estos paradigmas incluyen a las evaluaciones definidas previamente. Ante esto, Perrenoud (2008) se opone manifestando que resulta simplificador describir la evaluación fluctuando entre dos lógicas y propone que hay en ella muchas más lógicas. No solo regula los aprendizajes, sino que regula el trabajo, las actividades, las relaciones y vínculos de autoridad y de cooperación en el aula, la comunicación entre las familias y la institución educativa, o entre los profesionales de la educación.

Autoras como Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) manifiestan la revisión de la evaluación tradicional centrada en la certificación de los conocimientos de los estudiantes y ante ello proponen una *evaluación alternativa* a las formas tradicionales sugiriendo que se tengan en cuenta las experiencias, procedimientos y trayectos que se recorren en el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación se vincula con la evaluación de proceso o formativa descrita anteriormente. Las autoras consideran que la evaluación cobra sentido si se recoge información relevante sobre aquello que ocurre en el proceso de aprendizaje de los alumnos, si además se enfatiza sobre las fortalezas de cada uno de ellos y si se genera la metacognición. Así mismo, apelan a que la formulación de los objetivos no sea solo pensada por los docentes sino hacer partícipes a los estudiantes. Algo similar ocurre con los criterios de evaluación, los cuales deben ser comunicables y de conocimiento público para todos aquellos que forman parte de la evaluación.

Otros autores como Andrés y Olmo (2008) abordan el concepto de evaluación alternativa como aquella que se basa en la observación, la subjetividad y el juicio profesional, focalizando la evaluación sobre la trayectoria de cada educando permitiendo a los mismos participar en su propio proceso evaluativo.

1.3 Instrumentos de evaluación

Para que la evaluación aplicada nos provea de la información requerida y relevante es necesario contar con instrumentos de evaluación que nos faciliten dicha información, que posteriormente será

analizada de manera que nos permita emitir juicios de los datos obtenidos, aclaran Arredondo y Diago (2010). Los autores continúan definiendo distintivamente las nociones de instrumentos y técnicas de evaluación. Los instrumentos de evaluación son concebidos como herramientas específicas, recursos y materiales concretos que se aplican para recabar la información deseada y suele estar relacionado a una técnica. Esta última remite a un concepto más amplio, tratándose de un método operativo general en que se aplican distintos instrumentos.

La evaluación educativa requiere de la utilización de múltiples técnicas e instrumentos que proporcionen a los docentes la información necesaria sobre el desarrollo o las dificultades respecto al proceso de aprendizaje de sus alumnos. Para ello es necesario identificar y atender a las características, posibilidades y competencias de cada estudiante.

Existen múltiples instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) plantean algunos de ellos, los cuales permiten relevar información más compleja sobre los procesos por los que atraviesa un alumno durante su aprendizaje. Amplían que los instrumentos que a continuación se detallan forman parte de la evaluación alternativa, formativa o procesual, no así de la evaluación tradicional, final o sumativa que muestra solo una fotografía estática del momento por el que transita el estudiante.

Existen gran variedad de instrumentos de evaluación, aquí retomamos algunos de ellos frecuentemente mencionados por los autores antes citados. Ellos son: matrices o rúbricas, observación y portafolio.

1.3.1 Matrices o rúbricas:

Se define como tal, según Anijovich (2010) a aquellos documentos públicos que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes. Pueden y suelen ser compartidos entre docentes y estudiantes. Las matrices o rúbricas poseen criterios que traducen las expectativas de logro relativas al aprendizaje incluyendo niveles de calidad de cada criterio (desde el más bajo, simple, inicial, al más alto, complejo y avanzado) con indicadores que intentan describir la calidad de cada aspecto.

Es relevante considerar que los criterios tienen que estar expresados de forma comprensible para los lectores a fin de evitar tener que explicar cada elemento. Es por lo tanto que contribuye a la autoevaluación y a la coevaluación. Además, no es necesario que reúna solo información cuantitativa, también puede incluir información cualitativa.

Es entonces que las matrices o rúbricas guían y orientan tanto a la evaluación como a la enseñanza y conducen los aprendizajes porque proveen direcciones y evitan confusiones. Resulta un instrumento significativo para comunicar las expectativas de logro alcanzadas y la calidad de las mismas. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) aclaran que, si a cada nivel de calidad se le agrega puntaje se puede utilizar la matriz además para calificar, traduciendo los resultados de la evaluación en una escala numérica.

1.3.2 Observación:

La observación se centra en la obtención de información sobre las conductas y acontecimientos normales de los estudiantes durante el quehacer diario. En ella el observador registra la aparición de una serie de comportamientos que serán objeto de análisis. Para Arredondo y Diago (2010) es importante considerar que, para que ésta sea realmente efectiva debe estar anticipada por un diseño previo que priorice la información necesaria la cual funcionará como base para el análisis. De lo contrario resulta muy difícil discriminar las conductas a observar de las que no, y es posible que se invierta tiempo y trabajo en aspectos que no son significativos mientras que pasan desapercibidas otras conductas que sí deberían ser registradas con detenimiento. Siguiendo con el planteo Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) exponen que la observación debe ser coherente con los objetivos y por tanto estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos.

Dicho proceso es explicado por las mismas autoras (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004) como la visualización directa del desempeño del alumno en los diferentes escenarios de la escuela y en interacción con los compañeros, los docentes y los materiales académicos. Se considera que esas situaciones están cargadas de valiosos mensajes que son necesarios decodificar, analizar y convertir en información relevante que sirva para retroalimentar al alumno sobre su proceso escolar. Por ello, el rol del docente es crear oportunidades para que los estudiantes expresen sus capacidades.

1.3.3 Portafolio:

En términos de Arredondo y Diago (2010) el portafolio es un instrumento de gran utilidad, ya sea para la evaluación formativa como para la sumativa. Éste consiste en un archivo en el que se recogen los trabajos y las producciones de manera ordenada, de cada estudiante. Es a través de ello que se pueden apreciar los avances o no realizados, logrando evaluar con mayor claridad y objetividad aportando las evidencias que justifiquen los resultados obtenidos por cada estudiante. Proporciona al docente los datos útiles para acreditar los logros y dominios alcanzados y si es necesario, elaborar un informe que explique detalladamente el recorrido realizado por los estudiantes.

Al respecto Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) refieren al portafolio como la herramienta que colabora a la construcción de conocimientos y al desarrollo de la conciencia metacognitiva de los alumnos. Aclaran que los estudiantes pueden participar de la selección minuciosa de los documentos y producciones que formarán parte del portafolio. Este instrumento se materializa normalmente en una carpeta que se crea al inicio del ciclo escolar donde cada trabajo incorporado es elegido y fundamentado por una razón particular. Por otra parte, puede ser exhibido cuantas veces el docente y los alumnos consideren necesario a fin de analizar, retroalimentar y evaluar sus trayectorias.

Andrés y Olmo (2008) consideran esta herramienta como el procedimiento más popular dentro de la evaluación alternativa construyendo un nuevo sistema de créditos muy eficaz de gestión de los

aprendizajes. La muestra de trabajos y producciones debe abarcar un extenso periodo de tiempo, disponiendo así de suficientes evidencias concretas para poder analizar el crecimiento del educando.

1.4 Criterios de evaluación

Los autores Arredondo y Diago (2010) conceptualizan los criterios de evaluación como uno de los elementos esenciales en cualquier proceso evaluador para poder desarrollarlo con garantías. En este punto resulta imprescindible fijar con claridad cada una de las características básicas a evaluar. Son los criterios de evaluación los que proporcionan el tipo y grado de aprendizaje que se espera que logren los estudiantes en un periodo determinado. Son éstos discutidos previamente con el grupo de alumnos para que conozcan el nivel de exigencia y lo consideren en la preparación de la evaluación (Monereo y Castelló, 2016).

Es relevante aclarar que no alcanza con determinar el tipo de evaluación a aplicar sino qué aspectos queremos evaluar, qué tipo de información queremos recabar y cuáles serán los criterios de esa evaluación. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) entienden por criterios de evaluación a las pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad del desempeño académico del estudiante. Los mismos definen un marco de referencia para compartir con los y las estudiantes. El hecho de no tener los criterios definidos con claridad y anticipación perjudica la transmisión, generando desorientación sobre lo que se espera y sobre cómo se desarrolla el procedimiento (Anijovich y González, 2011).

Los criterios de evaluación permiten evaluar los logros de cada estudiante en función de criterios previamente establecidos y comunicados (Arredondo y Diago, 2010) permitiendo determinar si cada alumno ha logrado alcanzarlos o no, pero para ello deben estar formulados de manera concreta y clara. Andrés y Olmo (2008) fundamentan que los criterios son útiles para evaluar, pero cabe aclarar que además tienen el valor de orientar el aprendizaje y habilitar una comunicación entre evaluador y evaluado.

Según los autores Arredondo y Diago (2010) los criterios de evaluación constituyen la interrelación entre tres aspectos, las competencias básicas, los objetivos a alcanzar y los contenidos abordados. Es por tal, que en función de ello postulan tres condiciones para el logro de los mismos. En primer lugar, los criterios de evaluación no constituyen el único referente de aquello a evaluar; en segundo lugar, no deben ser utilizados en exámenes o pruebas que promuevan la adquisición memorística de los contenidos, y por último, en función de los dos puntos anteriores, los criterios de evaluación deben ser considerados de manera integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión global de todo el proceso.

Los mismos autores explican que los criterios de evaluación cumplen determinadas funciones:

- *Función personalizadora* permitiendo evaluar los aprendizajes que se consideran básicos, personalizando la evaluación del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

- *Función formativa* propiciando al docente información necesaria para reconducir, regular y orientar cada proceso de aprendizaje.
- *Función formadora* para el estudiante en cuanto le sirve como referente para su propio proceso de aprendizaje.
- *Función sumativa* debido a que constituyen los referentes de los aprendizajes referido a un área, materia o asignatura y determina una calificación final o promoción de la misma.

1.5 Retroalimentación

La conceptualización sobre retroalimentación está enmarcada desde el contexto de la evaluación procesual o formativa, relacionado a que una de las intenciones de la mencionada evaluación es recoger información, permitiendo mejorar los procesos de aprendizaje. Este concepto proviene del campo de la ingeniería de sistemas haciendo referencia a aquella información que tiene algún impacto y genera algún cambio en un sistema determinado (Arredondo y Diago, 2010).

La retroalimentación no suele formar parte de la evaluación tradicional, final, o sumativa por lo cual el alumno sólo recibe una calificación que evidencia si aprobó o no, pero no se le informa respecto a la calidad de su aprendizaje. El concepto de retroalimentación, según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) consiste en brindar información, orientar, guiar, formular preguntas y valorar los trayectos académicos de los estudiantes. Constituye una actividad fundamental para cumplir con los objetivos de las evaluaciones como mejorar y profundizar los procesos y los resultados. Correa y Quinteros (2019) describen el proceso de retroalimentación a los aprendizajes como aquel que supone guiar reflexivamente a los educandos para que ellos mismos sean quienes descubran cómo mejorar su desempeño.

Anijovich (2011) aclara, la retroalimentación cobra sentido al considerar a la evaluación, como aquella que además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a conocerse a sí mismos en cuanto aprendices y de los docentes en tanto enseñantes.

En términos de la misma autora, para que la retroalimentación exprese sus beneficios debe cumplir con determinados aspectos. Entre ellos se describen algunos como: otorgar un rol central al alumno durante todo el proceso evaluativo, promover que los mismos asuman la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, necesidad del docente de formular y dar a conocer objetivos y criterios claros, y darle relevancia al proceso de retroalimentación.

Esta actividad en ocasiones es informal o espontánea, donde se conversa acerca de un trabajo realizado, otras veces es formal y planificada por el docente requiriendo de ciertos instrumentos. De igual manera los métodos de retroalimentación pueden ser diversos y dependen de varios factores, como de los estilos de aprendizaje de cada estudiante, los intereses y las características particulares de los mismos (Anijovich, 2011).

Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) plantean dos aspectos a considerar al momento de realizar la retroalimentación. El primero es que quienes propongan la retroalimentación deben abstenerse a emitir juicios personales sobre los trabajos. El segundo aspecto es que al inicio del trabajo o actividad a realizar, se les brinde a los alumnos información sobre los objetivos y las expectativas de logro requeridas.

Diferentes relatos de docentes y algunas investigaciones dan testimonios que ante la entrega de la corrección de las evaluaciones, los alumnos observan primero sus calificaciones, ven las de sus compañeros y luego atienden a las anotaciones que el docente redactó en la misma. Para algunos, no tiene sentido ofrecer retroalimentaciones, a diferencia de otros que consideran relevante generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciban y que a partir de ellos puedan revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes. Anijovich (2011) expone que la insatisfacción que visualizan aquellos que participan de la retroalimentación, se vincula con los modos en que se concreta la misma, como cuando se convierte en un ritual que se lleva a cabo solo por cumplimiento de la norma y no para establecer un intercambio genuino o donde lo único relevante es la nota. Otro aspecto que puede sumarse es la carencia de seguimiento y de información sobre el proceso educativo de cada estudiante, conllevando a que los mismos no se identifiquen con la descripción otorgada por el docente. Es por ello, que la autora propone a los docentes, identificar y reconocer los objetivos planteados para luego pensar y diseñar retroalimentaciones reales y posibles.

1.6 La nota o calificación

Como se venía mencionando en el subtítulo anterior, algunos de los resultados obtenidos de los procesos evaluativos se vinculan con la calificación o nota otorgada en ellos. Como refiere Anijovich (2011) se presenta cierta fuerza que impone la calificación como lo único importante ante la evaluación. Perrenoud (2008) le asigna el sentido de un mensaje que no expresa lo que sabe o no el educando sino que anticipa lo que puede suceder en caso de continuar del mismo modo durante el transcurso escolar. Mensaje que puede ser inquietante para algunos, tranquilizador para otros. Dicho mensaje no es solo para los y las estudiantes, sino también para sus padres, a quienes se les requiere intervenir antes de que sea demasiado tarde. Otorgándole a la evaluación la función de prevenir en el doble sentido de prevenir y advertir.

Por lo que respecta al término calificación, Arredondo y Diago (2010) expresan que se refiere a la valoración de la conducta o rendimiento escolar siendo un término restrictivo y reduccionista en comparación con el concepto de evaluación. Esa calificación suele expresarse, según los autores, por una tipificación numérica o nominal que pretende expresar la valoración de los aprendizajes logrados o no por el o la estudiante, la cual puede ser de forma cualitativa como aprobado, desaprobado, satisfactorio o no satisfactorio, ó de forma cuantitativa como números.

1.7 Reglamentaciones que orientaron los procesos evaluativos de aprendizajes en escuelas técnicas de nivel medio.

En este apartado se recuperan reglamentaciones tanto nacionales como provinciales que abordan la evaluación de los aprendizajes antes de la educación remota por pandemia y otras creadas a partir de esta situación.

La Asamblea 96° (2020) del Consejo Federal de Educación reconoce la necesidad de enfatizar procesos evaluativos de carácter formativo, de mutuo enriquecimiento para educadores y educandos. Se acuerda entonces enfatizar que las actividades evaluativas no transcurran escindidas de aquello que el enseñar y/o acompañar pudieran o no lograr durante este tiempo en los estudiantes. Asimismo, en este contexto, resultará particularmente importante que los procesos evaluativos que se sostengan, no generen nuevos segmentos de exclusión, especialmente de aquellos sectores que, por diversos factores, no han podido sostener ninguna interacción con la escuela. Por tal motivo, se diferencian los alcances de la evaluación de las instancias formales de “acreditación” y la “promoción educativa”. Si bien cada uno de estos momentos está en estrecha relación, cada uno de ellos tienen distintos sentidos, significados y connotaciones en los distintos niveles y modalidades del sistema, en cuanto a características particulares y a los momentos o períodos en los que deberían ser operacionalizados.

Ante todo lo desarrollado, el Anexo I de Resolución N° 108/20 plantea la aplicación de variados recursos pedagógicos que permitan indagar, sistematizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y acompañamientos en curso. Estos recursos darán sustento a un proceso de evaluación formativa amplio e integral. La finalidad de la evaluación de las actividades educativas durante la continuidad pedagógica es orientar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también promover procesos autoevaluativos en los alumnos que permitan seguir aprendiendo. La evaluación formativa no incluirá el uso de escalas numéricas o calificación.

En el Anexo II de la misma Resolución se aboca a una Evaluación Nacional de proceso de continuidad pedagógica considerando que, según un informe reciente publicado por OREALC-UNESCO, en el momento más alto del pico de la pandemia hacia principios de abril de 2020 “más del 91% de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) ha sido afectada por el cierre de escuelas en más de 180 países, medida tomada para contener la propagación de la pandemia del COVID-19. Es frente a ello que se desarrollaron diferentes estrategias, no obstante, se sabe que las posibilidades de aprovechamiento de los recursos educativos, de sostenimiento de las interacciones con los docentes y sus efectos sobre el aprendizaje, no sólo fueron heterogéneos, sino que en algunos casos ampliaron las brechas de desigualdad social y educativa.

Ante esto, en 2020, el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes propusieron una evaluación más sistemática del proceso de continuidad pedagógica que ofrezca evidencia rigurosa sobre las características de las

acciones que desplegaron los actores en distintos niveles y el alcance y recepción que tienen. Para ello, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa diseñó un proyecto de evaluación de los procesos que se están desarrollando en el período actual destinado a relevar y analizar evidencias sobre: las características y alcance de las políticas implementadas desde los niveles nacionales y provinciales del gobierno de educación.

El objetivo de esta Evaluación Nacional es relevar el estado de situación de la educación en el contexto de la pandemia por COVID-19 y analizar los procesos de continuidad pedagógica desarrollados a nivel nacional, jurisdiccional y escolar en nuestro país, con especial atención en las desigualdades y las formas que los condicionan. El segundo objetivo es conocer y analizar las experiencias de otros países frente a la pandemia y las estrategias y recomendaciones adoptadas internacionalmente para la educación en contextos de emergencias. La finalidad es brindar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases permanente y la reorganización de las actividades educativas garantizando el derecho a la educación.

En el marco expuesto en las Resoluciones N° 188/18 y 434/19 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, antes de la situación por pandemia, particularmente en el año 2018, se propone el Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria (de nivel y técnicas) el cual ordena, integra y articula las normas y las prácticas escolares e institucionales, estableciendo nuevas condiciones para cumplir con la finalidad de la misma.

La Resolución 188 (2018), particularmente el Anexo II denominado Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba abarca diversos aspectos, entre ellos, las evaluaciones, donde se concibe a dicho proceso como un acto de responsabilidad institucional en el cual intervienen acuerdos comunes entre los sujetos que forman parte de ella. Estos acuerdos deben determinar qué y cómo evaluar, favoreciendo aprendizajes significativos y prioritarios de cada espacio curricular. Además, propone la evaluación como instrumento que brinda información relevante al docente y al estudiante respecto a los procesos de enseñanza y aprendizajes, como así también fundamenta la toma de decisiones sobre dichos procesos. Es por ello que la institución tomada como caso a investigar se adhirió al Nuevo Régimen Académico Resolución 188/18 en el año 2019 ordenando, integrando y articulando las normas y prácticas que estructuran las trayectorias escolares. Es a partir de este nuevo régimen que se piensan espacios organizados para y por docentes como las Jornadas de Integración de Saberes y el Programa Nacional de Formación Situada. El primero consiste en momentos de abordaje de saberes transversales propuestos desde diferentes modalidades como suele ser taller, donde participan docentes y estudiantes. El segundo está orientado en particular a docentes, directivos y demás personal, con el objetivo de generar espacios de debate, reflexión y aprendizaje sobre temas relevantes propios de la institución (estos espacios, en 2020, fueron abocados al abordaje referido a los procesos evaluativos formales).

Importante característica de las instituciones de nivel medio agropecuarias es el alcance de título, donde según la resolución 565/11 los y las estudiantes que egresen lo hacen con el título de Técnico en Producción Agropecuaria, el cual posibilita un desarrollo integral para la inclusión social,

crecimiento a nivel socio productivo, conocimientos sobre innovación tecnológica, promoviendo la cultura del trabajo, respondiendo a las demandas de los contextos laborales, entre otras capacidades. Con el objetivo de que dichos aspectos sean cumplidos es que se incorpora séptimo año a los demás cursos. En la nombrada resolución se define el perfil del egresado o egresada en base a “saber hacer, con saber y conciencia” construyendo competencias para la vida social y productiva, con capacidad para generar proyectos y resolver problemáticas emergentes, comprendiendo el marco jurídico que le compete, y demás conocimientos relevantes.

1.8 Breve conceptualización sobre concepciones.

Para el presente trabajo final de grado se considera oportuno conceptualizar brevemente el término concepciones configurando uno de los conceptos claves que encarna dicho trabajo.

La psicología cognitiva define a las concepciones como un elemento fundamental para comprender, no solo la psiquis sino el comportamiento humano ya que refiere a las representaciones que poseen las personas (Murillo, Hidalgo y Flores, 2016). Según esta rama de la psicología, se explican como un sistema organizado de creencias originadas ante las experiencias e interacciones del individuo con su entorno. Es decir, que cada persona, a partir de sus experiencias, construye ideas, opiniones y creencias, por lo que cada individuo crea concepciones diferentes a las de otras personas. Estas construcciones inciden en la forma en que actúa e interacciona cada persona a lo largo de la vida (Murillo, Hidalgo y Flores, 2016)

Estos autores explican que las concepciones construidas determinan, en mayor o menor medida, la forma en que actúa y la intencionalidad de cada persona en desarrollar dicha acción. Los mismos explican que otros autores como Pozo y Van den Berg amplían que las mismas nacen en la interacción con otras personas siendo así eminentemente sociales. Se fundamentan en espacios culturalmente compartidos y en interacción con otras personas. Es por ello que la forma en la que concebimos al mundo está influenciada por aquellas personas que nos rodean.

Murillo, Hidalgo y Flores (2016) en su escrito explican particularmente sobre las concepciones de docentes, centrándose en ámbitos educativos. Al respecto, expresan que las concepciones de los mismos son asociadas a redes de creencias que determinan e influyen sobre la forma en que ellos y ellas entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son explicadas como un marco de ideas personales a través de las cuales interpretan su práctica profesional.

Profundizando aún más, la definición de concepciones sobre evaluación, es entendida como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que determinan la forma en la que docentes entienden el proceso de evaluación y por lo tanto impactan directamente en su práctica docente. En términos de Turpo Gebera, según citan los autores mencionados anteriormente, los y las docentes, en su ser y quehacer docentes, coexisten pensamientos y acciones que responden a discursos y rutinas internalizadas por la formación docente.

1.9 Antecedentes:

Se han recuperado investigaciones que otorgan aportes significativos para el presente trabajo final de grado. Se presentan diversos estudios sobre las concepciones de educadores respecto a la evaluación de los aprendizajes, las dos últimas investigaciones fueron desarrolladas durante el ciclo lectivo 2020 en situación de pandemia por Covid-19.

En 1999 en España, puntualmente en Granada, los autores Eisman, González y Fernández se propusieron conocer la finalidad que atribuyen los profesores a la evaluación inicial, continua y final, así como a los procedimientos e instrumentos que utilizan para planificarla. En dicha investigación se utilizó una muestra de 228 profesores de educación secundaria elegidos aleatoriamente entre las escuelas de Granada. Para la recogida de datos, confeccionaron un cuestionario formulado en tres partes, en primer lugar los datos de identificación de cada docente, en segundo lugar los momentos, finalidades y procedimientos de evaluación y por último, las necesidades formativas. A partir de los datos se obtuvieron diferencias significativas entre los profesores los cuales, en su mayoría siguen concibiendo a la evaluación, una función sancionadora, determinando a partir de ella, la promoción o no de los alumnos. El seguimiento individual, la autoevaluación, el diálogo u otros instrumentos, sólo se utilizan en materias como educación artística y las referidas a ciencias sociales. Particularmente respecto a la evaluación inicial, aparecen diferencias significativas. Para los docentes de idiomas y lengua y literatura es fundamental indagar los conocimientos previos que los alumnos poseen para partir desde allí. A diferencia de los docentes de matemática, ciencias sociales y educación artística quienes no suelen realizarla.

Por otra parte, desde la Universidad de Girona, España los investigadores, Cabaní y Torres (2008) se propusieron analizar las decisiones y actuaciones de los profesores respecto a la evaluación y su relación con las acciones de los alumnos para estudiar y aprender. El procedimiento de exploración tuvo como objeto obtener indicadores sobre la calidad de los aprendizajes que promueven a través de la evaluación. Para ello se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes que asisten a los institutos de nivel secundario de la provincia antes mencionada, en 4 cursos seleccionados aleatoriamente. A su vez se recolectaron datos de los materiales utilizados por los docentes para evaluar. Los resultados obtenidos en dicha investigación evidencian la diferencia de criterios de evaluación de los docentes los cuales no son independientes de sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo los profesores de primer ciclo otorgan mayor importancia al seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno y planifican la evaluación con el objetivo de preparar a los estudiantes para futuros ingresos a universidades. Los instrumentos más utilizados son las pruebas escritas ya que los docentes le otorgan más objetividad, aun así no se cuestiona la objetividad de las valoraciones obtenidas a partir de esas pruebas. Otro dato a considerar es que la información otorgada a los estudiantes está centrada en los resultados y no en los procesos, en ningún caso se dan a conocer los criterios de evaluación explícitamente ni tampoco los criterios de calidad de aprendizaje. A su vez, los alumnos expresan que la información ofrecida por los profesores reduce la incertidumbre y la sensación de riesgo ante la evaluación,

estudian leyendo los apuntes y los conceptos trabajados durante clases, apoyándose en la confección de esquemas.

A partir de una búsqueda exhaustiva se halló una investigación realizada en el transcurso del año 2020 por los autores Gómez, Miró, Stratta, Mendoza y Zingaretti, quienes desde su trabajo presentaron un análisis comparativo acerca de las medidas sanitarias por COVID-19 y el impacto de la virtualidad en el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje entre universidades de México y Argentina. Realizando para ello, una revisión documental con el objeto de identificar las medidas adoptadas en los dos países y además recolectar información a través de un cuestionario formulado por 20 preguntas enfocadas a los objetivos previstos y aplicadas a 206 participantes, entre ellos, estudiantes y docentes de ambos países. Entre los resultados obtenidos se observa que tanto educadores como educandos de ambos países ratificaron la necesidad de asegurar el encuentro humano a través de las pantallas, comunicarse a través de ellas reconociendo las dificultades y necesidades que pueden presentarse. Además, se observa la necesidad como docentes de desarrollar una capacidad más profunda de contención ante la aparición de estrés y angustia por parte de los estudiantes. Respecto a las instancias de evaluación desarrolladas mediante encuentros virtuales y selección de material y temas específicos también se consideran correctas por parte de las personas investigadas, donde más de la mitad de los sujetos entrevistados están de acuerdo con los procesos evaluativos y las medidas tomadas, entre ellas la readecuación del calendario académico en todas las instituciones educativas de nivel superior y universitarias, la suspensión de clases presenciales en todos sus niveles respetando el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Conllevando a que los docentes, en su mayoría, comenzaron a aprender a enseñar en la virtualidad, desafiando a los mismos a repensar prioridades, contenidos, las estrategias de enseñanza y su actuación. Esto último es concebido por la mayor parte de los docentes entrevistados como un crecimiento positivo. Se expone como conclusión en dicha investigación que el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional tal y como se conoce, no funciona en la actualidad, tomando las medidas necesarias para que, en este medio de encuentro digital los alumnos puedan encontrar roles más participativos, sintiéndose, actores mayormente activos en su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a nuestro país puntualmente, se halló una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) donde Filippi, Lafuente, Ballesteros y Bertone (2020) se proponen detallar el proceso de evaluación de aprendizajes en el desarrollo de su práctica profesional en el escenario de pandemia mundial. El trabajo fue implementado durante el año 2020 en las materias Introducción a la Informática y Programación Procedural de las carreras Analista Programador e Ingeniería en Sistemas que se dictan en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam. Los autores debieron diseñar actividades e instrumentos de evaluación que nos permitieron recuperar los datos necesarios que contribuyan hacia una evaluación progresiva. En dicha investigación se consideraron los aspectos emergentes como la brecha digital, la falta de recursos tecnológicos tanto de las instituciones educativas como por parte de los y las estudiantes. Los autores postulan que la evaluación en virtualidad es un tema controversial y debe visualizarse como un mecanismo que permita recuperar la información necesaria que posibilite al docente ayudar a los estudiantes en su

proceso formativo, realizando las modificaciones pertinentes para lograr los objetivos planteados. Es aquí que el feedback es imprescindible para evaluar todo el proceso formativo. Explicitar y compartir los criterios de evaluación de la actividad y de cada tarea evaluable, y dialogar síncrona o asíncronamente sobre ello con los estudiantes, va a contribuir decididamente a que la evaluación sea más transparente, y que el alumnado la haga suya. Como conclusión de dicha investigación los autores se propusieron llevar adelante una evaluación calificativa, continua y formativa, incorporando durante todo el proceso educativo diferentes actividades como instancias de evaluación, de autoevaluación, de intercambio de información, tareas, etc., que posibiliten la detección de evidencias sobre el accionar del estudiantado. A partir de lo cual proponen que el docente debe dotarse de un sistema de evaluación formativa y de acreditación que sea eficaz para el desarrollo de competencias. Debe dotarse de nuevas herramientas de evaluación apropiadas para tal efecto. El accionar del docente es de suma importancia desde el primer momento en el que se comienza con el diseño tecnopedagógico para llevar adelante el dictado de la asignatura, cumpliendo con las diferentes fases: análisis, planificación, diseño, creación, gestión, docencia y evaluación.

CAPITULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

En el presente capítulo se detallan las características referidas a los aspectos metodológicos que estructuraron la investigación. A continuación se describen en primer lugar, los objetivos tanto general como específicos de este estudio, en segundo lugar el tipo de investigación, en tercer lugar la delimitación del caso, en cuarto lugar algunas particularidades de los participantes entrevistados, en quinto lugar la modalidad en la que se recolectaron los datos y por último, los procedimientos que se utilizaron para realizar el análisis de datos.

2.1 Objetivos general y específicos

El objetivo general que orientó el estudio fue describir las concepciones que poseen directivos y docentes acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (por Covid-19) en espacios curriculares de 7mo año de una escuela secundaria técnica.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las concepciones de docentes y directivos acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio.
- Describir las propuestas de evaluación que plantearon los y las docentes respecto a la nueva situación escolar.
- Indagar cuáles son las dificultades que los y las docentes reconocieron al momento de desarrollar las evaluaciones de los aprendizajes en el contexto actual de emergencia sanitaria.

2.2 Tipo de investigación

El estudio fue planteado desde el paradigma cualitativo. Este tipo de estudio permite recoger datos descriptivos, considerando las palabras de las personas implicadas en la investigación. Abordar los estudios desde enfoques cualitativos implica centrarse en las relaciones que giran en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Taylor y Bogdan, 1986). Tal como señalan Sampieri, Collado y Lucio (2010) la metodología cualitativa y en particular el estudio de caso permite entender cómo los participantes perciben los acontecimientos en su contexto.

La investigación propuesta se abordó siguiendo los lineamientos del estudio de caso (Stake, 1998). Dichos estudios son apropiados para investigaciones educativas a pequeña escala, desarrolladas en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Así, llevar a cabo un estudio de caso nos permitió un acercamiento más real y un conocimiento más profundo

sobre las concepciones de los educadores respecto a los procesos de evaluación llevados a cabo durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, por la pandemia de Covid-19. Es por ello que se trató de un estudio de caso conformado por dos directivos y cinco docentes responsables de diversos espacios curriculares de séptimo año de una escuela técnica de la provincia de Córdoba.

Cabe mencionar que la investigación se focalizó en describir el fenómeno a estudiar tal y como se presentó en la realidad.

Esta investigación, según la dimensión temporal, es de corte transeccional o transversal donde los datos recolectados pertenecen a un solo momento o tiempo único. Su propósito es describir características y analizar su incidencia en un momento dado (Sampieri, Collado y Lucio, 2010). Como se menciona anteriormente, la muestra estuvo conformada por dos directivos y cinco docentes de séptimo año de una escuela agrotécnica. Tomando como referencia los aportes de Sampieri, Collado y Lucio (2010), en dicho estudio la muestra es definida como homogénea, dado que los docentes entrevistados se caracterizaron por presentar características en común vinculadas al tema que se investigó. En este caso, los siete docentes entrevistados se caracterizaron por dar clases y llevar a cabo procesos evaluativos en espacios curriculares de séptimo año en una escuela agrotécnica de la localidad de los Zorros, durante el año 2020, en situación de aislamiento y por lo tanto de virtualidad por pandemia mundial.

2.3 Delimitación del caso

El caso estuvo conformado por directivos y docentes de una institución de nivel medio, particularmente, de un Instituto Provincial de Educación Agrotécnica (IPEA) de una localidad cordobesa ubicada en el departamento Tercero Arriba, a 59 kilómetros de la ciudad de Villa María. En ella viven alrededor de 1200 habitantes contemplando la zona urbana y rural. Está ubicada en un área de producción agrícola en cuanto se encuentran campos aladaños con tambos, siembras y criaderos de animales para venta de carne.

Forman parte de la localidad, entre otras, las instituciones educativas, las cuales cobran gran relevancia debido a que el nivel primario como el nivel secundario cuentan con espacios de albergue para aquellos estudiantes que no pertenecen a la localidad y necesitan de dicho espacio.

La institución en donde se desarrolló la presente investigación, cuenta con una comunidad educativa de 187 estudiantes, dentro de los cuales el 70% (130 estudiantes) asisten al albergue. Se divide en 10 divisiones, en primer ciclo son dos por curso y en segundo ciclo una división por curso. El transcurso del 2020 -año que fue considerado para el presente trabajo de investigación- se caracterizó por clases totalmente virtuales, como se mencionó en apartados anteriores atendiendo a las normativas descriptas.

Este IPEA, regulado por la Ley de Educación Técnica Profesional 26.058 (2005), cuenta con 39 docentes y 22 personas en diversos cargos que trabajan, según la anterior ley, en función de objetivos tales como propiciar la inclusión, permanencia y egreso de los y las estudiantes en óptimas

condiciones, abordando saberes, prioridades y capacidades fundamentales para una adecuada formación profesional. De todo el personal de la institución, se decidió entrevistar para la presente investigación a los directivos a cargo de la institución y a docentes de séptimo año, con el objetivo de focalizar en el último año de cursado.

2.4 Características de los participantes

Durante el primer ciclo lectivo 2021 se trabajó con los y las docentes de séptimo año y con directivos de un Instituto Provincial de Educación Agrotécnica de una localidad cordobesa. El docente a cargo del espacio curricular Producción animal IV: Tambo decidió no participar debido a que durante el ciclo lectivo 2020 estuvo de licencia y no se designó a ningún docente reemplazante, por lo cual consideró no tener información relevante sobre el tema a investigar. Respetando tal decisión se continuó con las demás entrevistas. Es así que se realizaron entrevistas individuales al personal directivo, apoyo de gestión y a cinco docentes que al momento de realizar el estudio, estaban a cargo del dictado de espacios curriculares de séptimo año. Los docentes que se entrevistaron, estaban a cargo de los siguientes espacios curriculares: Marco Jurídico de las Actividades Agropecuarias; Formulación de Proyectos Agropecuarios; Formación en ambiente y trabajo; Higiene y Seguridad laboral, Producción Vegetal IV: Granos; Industrialización de Productos Agropecuarios e inglés.

Las características predefinidas de las entrevistas fueron diferentes según el grupo entrevistado. Es decir, para el grupo de directivos y equipo de gestión algunas de las preguntas fueron distintas a las del grupo de docentes, mientras que otras se mantuvieron en ambos grupos.

Como características del personal entrevistado, corresponde mencionar que del total de los docentes tres de ellos poseen formación docente y dos no. En general, los miembros del equipo directivo y los docentes entrevistados, no superan los 10 años de antigüedad en los cargos que desempeñan, dado que la división fue creada en 2011 en base al decreto n° 1322/11, donde cambia su denominación de IPEM a IPEA otorgando el título de "Técnico en Producción Agropecuaria" y por ello la incorporación de 7mo año.

Vale mencionar que de aquí en adelante los entrevistados se mencionan de la siguiente manera:

Director: D1

Apoyo de dirección: D2

Prof. inglés Técnico: P1

Prof. Formulación de proyectos y Marco jurídico: P2

Prof. Industrialización de proyectos: P3

Prof. Higiene y seguridad nacional y Formulación en ambiente y trabajo: P4

Prof. Producción vegetal (granos) P5.

2.5 Materiales y modalidades de recolección de datos

Para recabar los datos de este estudio, las técnicas que se utilizaron fueron seleccionadas en función de los objetivos propuestos. De esta manera recurrimos a dos tipos de instrumentos cualitativos de recolección: entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

- *Entrevistas semiestructuradas*: En un primer momento, los datos acerca de las concepciones que poseen los educadores sobre el proceso evaluativo en situación de aislamiento por pandemia, fueron recabados mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales según autores como Sampieri, Collado y Lucio (2010) se basan en una guía de preguntas predefinidas donde el entrevistador puede introducir preguntas adicionales para aclarar dudas u obtener mayor información sobre los temas deseados. Es por ello que directivos y docentes entrevistados expresaron sus concepciones sobre la evaluación, permitiendo así obtener información personal y detallada. Es así que se definieron la mayoría de las preguntas con anticipación. Fue en el momento mismo de la entrevista que se fueron generando preguntas emergentes para obtener mayor información sobre lo interrogado (Anexo I y II).

Cinco de las entrevistas se efectuaron mediante encuentros sincrónicos, dos de ellas se concretaron en encuentros dentro de la institución educativa, donde el personal institucional destinó un espacio cómodo para el desarrollo de la misma. En base a los tiempos y a la situación de cada entrevistado y debido a que algunos de ellos se encontraban en aislamiento o en dispensa, tres entrevistas se realizaron a través de plataformas virtuales (videollamadas).

Las entrevistas realizadas de manera asincrónica fueron dos, profesor 4 y profesor 5, debido a la inconveniencia de encontrar momentos comunes de diálogo, por lo que se efectuaron mediante la aplicación WhatsApp.

Todas las entrevistas se efectuaron de manera individual, posibilitando un abordaje y una comunicación apropiada entre entrevistado y entrevistador. Las mismas se registraron mediante grabaciones de audio, lo cual fue acordado previamente con cada directivo y docente, aclarando y procurando la utilización de los datos para usos exclusivamente investigativos. Las grabaciones posibilitaron la transcripción fiel y completa de lo expuesto por cada entrevistado, permitiendo un registro completo.

- *Análisis de documentos*: En segundo lugar, se analizaron documentos personales utilizados por los docentes ante las nuevas estrategias planteadas, considerando la posibilidad de que cada docente haya utilizado metodologías efectivas diferentes (guía de preguntas, registros, rúbricas, entre otros). En tal sentido, para recabar los mencionados documentos, al momento de finalizar la entrevista, se le solicitó a cada docente que comparta su planificación o escritos acerca de una propuesta de evaluación realizada en el marco de su asignatura. Dichos documentos se analizaron considerando aspectos de interés para el presente estudio.

CAPITULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se expondrán los análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas realizadas a directivos de una institución pública de nivel medio y a los y las docentes de 7mo año que ejercieron su labor durante el año 2020. El análisis de documentos y la concreción de entrevistas, fueron recolectados y desarrollados durante los primeros quince días de marzo del año 2021. Se presentan a continuación en forma de cuadro para mayor claridad:

Cuadro explicativo sobre instrumentos utilizados y las dimensiones consideradas para su análisis.

Instrumento de recolección de datos	Dimensiones consideradas para su análisis
Para el análisis de entrevista a directivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad. ● Modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad. ● Conceptualización de evaluación en general y formativa en particular. ● Ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.

<p>Para el análisis de entrevista a docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad. ● Conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes ● Finalidad otorgada a los procesos evaluativos formativos. ● Criterios utilizados para priorizar los contenidos a evaluar en virtualidad. ● Instrumentos y/o recursos utilizados para evaluar los aprendizajes. ● Decisiones/actuaciones/medidas tomadas ante las propuestas planteadas por directivos y entidades gubernamentales, criterios de evaluación. ● Ventajas y desventajas percibidas acerca de las modalidades de evaluación en virtualidad por pandemia.
<p>Para el análisis de los documentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos utilizados para la evaluación. ● Criterios de evaluación planteados. ● Características de las consignas planteadas.

Tabla 1 Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos de las entrevistas fueron organizados según aspectos que estructuraron las preguntas de dicho instrumento. En primera instancia, se explicitan aquellos aspectos considerados para las entrevistas a directivos y en segunda instancia los criterios estructurantes de las entrevistas a docentes. Algunos de ellos se encuentran en ambas instancias, tanto en las entrevistas a directivos como a docentes.

3.1 Análisis de entrevistas de directivos:

Para el análisis de entrevistas a directivos (directivo y apoyo de gestión) se consideraron cuatro principales aspectos estructurantes, a saber:

- Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.
- Modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad.
- Conceptualización de evaluación en general y formativa en particular.
- Ventajas y desventajas percibidas acerca de las modalidades de evaluación en virtualidad por pandemia.

A continuación, se describen y analizan cada uno de los aspectos mencionados.

3.1.1 Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.

El primer aspecto a considerar es respecto al conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad. Para obtener información sobre ello se preguntó cuáles fueron las medidas sobre evaluación otorgadas por el Ministerio de Educación y qué opinión tiene sobre ellas. Ante lo cual una de las entrevistadas expresó:

“Las recomendaciones fueron todas tenidas en cuenta, eso sirvió de marco de referencia, entonces uno iba y venía con esas recomendaciones y orientaciones. Sirvieron, pero después a eso hay que aplicarlo a la realidad institucional entonces no es que todo lo que decían las reglamentaciones se llevaron a cabo...” (Fragmento de entrevista a D1)

Haciendo referencia a los mismos aspectos, otro entrevistado del equipo de gestión aclara:

“Yo creo que esas medidas fueron buenas, porque ayudó a organizarse, a comprender mejor el tema de la evaluación formativa, si bien costó en un principio a los docentes que entendieran, se sigue trabajando...” (Fragmento de entrevista a D2)

Se han encontrado respuestas similares en ambos directivos, los cuales plantean que conocieron las decisiones ministeriales mediante documentos enviados por inspección, encuentros virtuales y contactos telefónicos para esclarecer ciertas dudas. Además, explican que no todo lo que se planteó fue aplicado en la institución debido a las particularidades de la misma. En este sentido, ambos miembros del equipo de gestión manifestaron haber considerado las decisiones ministeriales como marco normativo y trataron de cumplir lo que se vinculaba a la realidad institucional. Vale aclarar que ninguno de los dos hace mención específicamente sobre cuáles fueron las normativas, es decir, dicen conocerlas pero no comentan a qué refieren cada una de ellas.

Se puede observar que se menciona el término evaluación formativa que según Anijovich (2010) tiene el objetivo principal de ofrecer las orientaciones pertinentes a cada estudiante sobre su proceso de aprendizaje y al docente sobre su proceso de enseñanza cuando aún hay tiempo para mejorar dichos aspectos. Una de las medidas propuestas por el Ministerio de Educación (Res. 363/20) fue la implementación de dicha evaluación ante lo cual, ambos directivos expresan haber sugerido su aplicación y acompañar al cuerpo docente en su implementación.

3.1.2 Modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad.

Ante el segundo aspecto vinculado a las modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad se indagó si todas las medidas sugeridas desde el

Ministerio fueron aplicadas a la institución. Por lo que el personal directivo expresa que las decisiones tomadas fueron informar al personal educativo, reenviar los documentos recibidos, generar espacios de reflexión y esclarecimiento de dudas, además de estar en constante comunicación por medio de mensajes telefónicos.

“Se compartieron los documentos tal cual se recibían desde el Ministerio, también a través de síntesis y extrayendo los puntos principales para orientar a los docentes de forma más ilustrativa por medio de correos, documentos enviados por mail o WhatsApp, también a través de reuniones virtuales. Estas fueron muy importantes para consensuar, discutir, aclarar dudas. También a través de reuniones con los jefes de departamento reunidos con el equipo directivo, para previamente hacer una bajada al cuerpo total de los docentes, leer, acordar, analizar y a lo mejor elaborar propuestas acerca de acuerdos y criterios de evaluación, y después ellos lo trabajaban en sus departamentos.” (Fragmento de entrevista a D1)

“Nosotros en este caso acatamos todo lo que vino del Ministerio, trabajamos con todos los documentos que enviaban.” (Fragmento de entrevista a D2)

El mismo directivo amplía:

“En un primer momento se formó un equipo, se convocó a algunos docentes que viendo su forma de trabajar lo estaban aplicando, no exactamente como venía la bajada del Ministerio, pero lo estaban trabajando. Bueno, leímos toda la documentación, hicimos una síntesis, y mediante un póster, un cuadro con imágenes y con texto fue presentado al resto de los docentes y a través de reuniones virtuales también.” (Fragmento de entrevista a D2)

Los procesos evaluativos son concebidos desde diversas maneras, aquí miembros del equipo de gestión expresan que implementaron el diálogo y consenso con los actores escolares, buscando las óptimas maneras de aplicar las modalidades referidas a las sugerencias por parte del Ministerio sobre el proceso evaluativo en situación de virtualidad según las características de la población estudiantil. Esto se vincula con lo que expresan Martínez, Puche y Fernández (2011) quienes consideran a la evaluación como un proceso valorativo e investigador que promueve cambios educativos, de este modo no solo abarca la valoración de los aprendizajes de los alumnos sino también el papel que juegan los docentes, el material y los recursos utilizados.

3.1.3 Conceptualización de evaluación en general y formativa en particular.

El tercer aspecto remite a la conceptualización de evaluación en general y sobre evaluación formativa en particular. Se preguntó cómo definirían la evaluación de aprendizajes, la evaluación formativa y si conocían este último concepto previo a las reglamentaciones ministeriales del año 2020. Es a través de ello que el directivo en sus respuestas refiere al proceso evaluativo como un camino que guía al docente sobre el aprendizaje de los y las estudiantes, como así también para organizar y tomar decisiones sobre la modalidad de enseñanza:

“La definiría como un seguimiento, una atención al proceso de construcción de aprendizajes, una brújula para el docente, para saber no solo cuánto aprendió sino cómo van aprendiendo los chicos y que a su vez eso nos sirva para mejorar, reforzar, afianzar aspectos de la enseñanza y bueno, también evaluar es ese proceso que tiene otro aspecto que es la promoción de los espacios curriculares, estamos en un sistema que evalúa para saber si un estudiante promociona o no, aprueba o no. Pero en el medio existe todo un recorrido donde uno va tomando elementos para poder llegar finalmente a la promoción.”
(Fragmento de entrevista a D1)

El D1 además concibe a la evaluación como característica del sistema que se utiliza como herramienta para corroborar con evidencias si el estudiante está o no en condiciones de pasar al siguiente cuatrimestre, ciclo lectivo o nivel educativo. Como plantea Perrenoud (2008) evaluar implica crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar, ya sea la selección para el ingreso a la enseñanza secundaria o la orientación hacia distintas modalidades de estudio u otras.

Sobre la evaluación formativa en particular, D1 no realiza una definición sino que expresa su conocimiento sobre la misma destacando que no se abordó en la institución hasta el momento de virtualidad por pandemia.

“Se conocía, se intentaba pero como que no había mucha bibliografía o nosotros no la tomábamos, seguramente sí que existía pero es como que en 2018, 2019 ya se empezó a hablar de qué es la evaluación formativa, se empezó a poner el foco en eso y costaba muchísimo, por eso digo que cuando llegó la situación de pandemia como que emergió el tema y se hizo bien visible así que se pudo trabajar con todo ese bagaje teórico, con toda esa bibliografía que teníamos de la evaluación.” (Fragmento de entrevista a D1)

El otro directivo entrevistado (D2) define a la evaluación como un proceso, aunque se encuentra confusa su respuesta sobre si se evalúa qué aprende o cómo se aprende. Deja en claro que es de carácter cualitativo.

“Evaluar aprendizajes sería evaluar el proceso que va teniendo el chico, o sea, no preguntarnos qué aprendió sino cómo lo aprendió, qué aprendizajes hay que afianzar. En realidad la pregunta no sería cuánto aprendió, sino qué aprendió, qué falta de afianzar, cómo fue evolucionando su aprendizaje, no es una evaluación cuantitativa sino cualitativa.”
(Fragmento de entrevista a D2)

El mismo directivo, ante la pregunta sobre la evaluación formativa en particular, responde:

“En las reuniones de PNFS (Programa Nacional de Formación Situada) se venía hablando y trabajando si bien no específicamente en la evaluación formativa, pero si ya se venía trabajando. Se tenía pensado trabajarlo durante todo el 2020 en evaluación formativa.”
(Fragmento de entrevista a D2)

Ambos entrevistados coinciden en que se trabajaron aspectos sobre evaluación formativa en la institución y con los docentes mediante diversos encuentros. D1 aclara que frente a la situación de pandemia, el concepto y abordaje de temas sobre evaluación formativa emergieron asumiendo un rol protagónico en las prácticas educativas.

3.1.4 Ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.

Por último, se preguntó qué dificultades, preocupaciones y ventajas, respecto a los procesos evaluativos, emergieron en la dinámica de trabajo ante la situación de pandemia por COVID-19. Ante lo cual expresaron:

“Creo que trabajar de manera virtual en el 2020 ha sido positivo el hecho de pensar, repensar, revisar, el tema de la evaluación porque nos puso en un lugar donde teníamos que evaluar y preguntarnos, qué evaluar, cómo evaluar, es decir ocupó un lugar central en la virtualidad. Fue positivo, en cuanto a eso, porque se construyeron estrategias, modos, acuerdos para poder evaluar institucionalmente los aprendizajes. Entonces hubo muchos aprendizajes sobre qué es la evaluación formativa, evaluar el proceso, el proceso de cada estudiante, o sea, se puso en cuestión muchos aspectos que hacen a la evaluación, contar con evidencias, ser claros, acordar criterios de evaluación. Me parece que fue muy propicio ese contexto para recuperar algo que nos estaba costando recuperar y cambiar.”
(Fragmento de entrevista a D1)

Sobre las problemáticas emergentes relatan:

“El tema de la heterogeneidad de los estudiantes, el tema de la conectividad también fue bastante difícil, los docentes que tampoco se acostumbraban mucho al tema de la virtualidad, muchos tuvieron que aprender de cero, tuvimos porque también me incluyo. Como dificultades encontramos bastantes. A medida que surgían se trataba de buscarle la vuelta para resolver cada situación.” (Fragmento de entrevista D2)

“esto de qué voy a evaluar fue en forma reiterada que tenía que decirle a los docentes, sugerirles y explicarles que en los criterios de evaluación se tienen que preguntar qué evalúo, pero qué evalúo en función de lo que estoy enseñando, o sea, qué enseño, o bien primero plantearse qué quiero que aprendan los estudiantes, entonces en función a eso armo los contenidos, las actividades, las propuestas.” (Fragmento de entrevista a D1)

El D1 concluye planteando que las ventajas fueron muchas, principalmente el aprendizaje de los docentes sobre cómo evaluar formativamente. Ambos directivos expresan que implicó un arduo trabajo inacabado pero rico en sentido. Así mismo las desventajas y problemáticas fueron bastantes, como las referidas a la conectividad por ausencia de recursos, los horarios dedicados al trabajo, las y los docentes y sus diferentes modos de evaluar, entre otros, por lo que ante ellas se fueron encontrando modos de solucionarlas. Los problemas de conectividad, equipamiento y las dificultades

por el manejo adecuado de las tecnologías especialmente para el aprendizaje fueron características observadas en la mayoría de las instituciones de diversos niveles (Sala, 2020).

Para concluir, se analiza que ambos directivos entrevistados comparten reflexiones, en primer lugar expresando que conocían las reglamentaciones ministeriales (sin mencionarlas específicamente) y cuáles fueron las medidas tomadas por la institución, haciendo alusión a los conceptos de evaluación y evaluación formativa, y por último al expresar las ventajas y desventajas de la evaluación desde la virtualidad. A través de ello, se interpreta cierto trabajo institucional mancomunado o dialogado.

3.2 Análisis de entrevistas a docentes:

Ante el análisis de entrevistas dirigidas a docentes se tuvieron en cuenta seis aspectos, como se mencionó anteriormente algunos de ellos también fueron considerados en las entrevistas a directivos, a saber:

- Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.
- Conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes.
- Finalidad otorgada a los procesos evaluativos formativos.
- Criterios utilizados para priorizar los contenidos a evaluar en virtualidad.
- Instrumentos y/o recursos utilizados para evaluar los aprendizajes.
- Ventajas y desventajas percibidas acerca de las modalidades de evaluación en virtualidad por pandemia.

A continuación, se describen y analizan cada uno de los aspectos mencionados.

3.2.1 Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad.

El primer aspecto alude al conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad por lo que preguntamos cuál era su opinión sobre las mencionadas medidas explicitadas en las Resoluciones creadas por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación. Los y las docentes verbalizan que conocieron las reglamentaciones a través del equipo de gestión de dicha institución, quienes enviaron documentos ministeriales, resúmenes y cuadros para mejor entendimiento, aunque ninguno hace mención particular sobre alguna de las medidas sugeridas. Además, mencionan que el equipo directivo generó espacios de diálogo y reflexión entre educadores para acordar la forma de aplicarlas a la institución y aclarar dudas pertinentes al tema.

Se destaca que el total de docentes entrevistados concordó que dichas normativas fueron confusas, sin planificación previa, cambiantes en periodos cortos de tiempo y pensadas para instituciones con otras características y población diferente a las de este IPEA, expresando que todo ello complicó la organización óptima sobre las prácticas educativas, inclusive el proceso evaluativo. En relación a lo

anteriormente mencionado Aizencang (2009) propone que pensar una escuela implica pensarla con formas de trabajo propias, reguladas por contratos y normas específicas, no solo con una historia construida particularmente sino también en relación al grupo nuevo de sujetos con y para los cuales se enseña.

Al respecto P2 y P5 expresaron:

“A mí me parece que nos largaron al ruedo sin tener conocimiento de nada, arréglensela como puedan, pero todo fue saliendo, por ejemplo las resoluciones, se fueron dando a medida que ellos iban descubriendo cuál era el problema que teníamos nosotros. Nos largaron así, las resoluciones fueron saliendo de acuerdo a las necesidades y muchas veces el que hace las resoluciones no conoce nada de lo nuestro” (Fragmento de entrevista a P2)

“Nos cambiaron la forma de trabajo, en un año tan complicado como fue el 2020, nosotros veníamos trabajando individualmente con nuestras materias y como todas las cosas que hace este gobierno sobre la marcha y te cambian todos los días cosas nuevas, para los docentes y no para los alumnos, nos pidieron que trabajemos como UTP, como unidad técnica pedagógica y sobre un tema teníamos que trabajar todos los docentes. Este cambio, no lo hicieron al principio, lo hicieron a mitad de año, con todo el lío que teníamos salen con este tema que teníamos que dar un tema y todos los docentes trabajarlo. Fue algo nuevo que se impuso, que nos costó horrores, saber cómo adaptarnos para trabajar” (Fragmento de entrevista a P5)

Ampliando lo que anteriormente se describe, los entrevistados exponen que al inicio de la pandemia, con las nuevas normativas regulatorias, continuaron trabajando de manera individual como asignatura pero que a mediados del ciclo lectivo comenzaron a trabajar como Unidad Técnica Pedagógica (Anexo I Res. 434/19, 2020), lo cual implica una organización institucional y pedagógica que permite implementar estrategias para que los y las estudiantes accedan a los saberes técnicos y tecnológicos de un modo más eficaz, respetando los tiempos de aprendizaje de cada estudiante para contribuir a garantizar su trayectoria escolar. En dicha Resolución se propone con respecto a la evaluación, garantizar la misma en procesos y la documentación pertinente al seguimiento de los alumnos y grupos de los mismos en tiempo y forma, como así también las fortalezas y los aprendizajes pendientes del estudiante durante y al final del ciclo. Según el relato de los y las docentes ello implicó, como se menciona, abordar el aprendizaje y contenidos desde una totalidad, de manera integrada, unificando objetivos y criterios. Los docentes expresaron su desacuerdo ante las modificaciones en frases como:

“En principio vi los contenidos prioritarios y prioricé eso, valga la redundancia pero también pasó eso que decíamos antes, que apareció esa resolución que en 7mo se trabajaba así y como que había que acoplarse a todas las materias y bueno como que en algunos casos medios en contra de mi voluntad dije, bueno, sí...lo hago, y bueno incluso en actividades

que yo no quería participar porque era demasiado específico lo que tenía que dar, pero bueno, lo tuve que hacer.” (Fragmento de entrevista a P1)

“Mi actitud fue aceptar y adaptarme a la nueva normativa reconociendo la nueva realidad más allá de no estar de acuerdo con algunas medidas como lo que te decía anteriormente, respecto a ciertas prácticas...” (Fragmento de entrevista a P4)

“No me acuerdo sinceramente de las primeras resoluciones. Si me acuerdo que teníamos que evaluar cómo trabajaban los chicos. Ver cómo respondía a las actividades, pero en sí se nos hacía muy difícil porque a mí no me reflejaba que el chico aprendía o sabía, no me dio garantías. Porque las materias técnicas específicamente son asignaturas que necesitan mucha práctica” (Fragmento de entrevista a P3)

Estos docentes expresaron que ciertas dificultades presentadas frente a las nuevas características de trabajo se relacionaron a no encontrar temas que integraran la totalidad de las materias, por lo que varios espacios no desarrollaron ciertas actividades, como lo aclara P1 de inglés técnico, además expresaron que la mayoría de esos espacios curriculares por ser de 7mo año son de carácter práctico y debido a los cambios esos momentos pasaron a ser virtuales, complejizando los procesos de aprendizaje.

Uno de los debates más frecuentes en la actualidad en torno a los procesos evaluativos suele enfrentar a dos grupos (Monereo y Castelló 2009). El primero, conformado por quienes otorgan a la evaluación una función esencialmente vinculada al aprendizaje, donde la misma debe garantizar que lo enseñado se ha aprendido a un determinado nivel de exigencia. El segundo grupo, integrado por quienes le atribuyen un rol preeminente de control, considerando que la evaluación está al servicio de la institución educativa, seleccionando y certificando a los mejores o dando cuenta de la calidad del sistema de enseñanza.

3.2.2 Conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes.

El segundo criterio a analizar se vincula a la conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes por lo que se preguntó qué conocimientos poseen sobre ello.

Ante dicha pregunta se obtuvieron diversas respuestas, entre ellas, tres docentes aclaran que no conocían el concepto. Uno de ellos expresó que el equipo de gestión se encargó de explicarles cómo trabajar y entre ello cómo evaluar.

“Cuando llegaron esas resoluciones tuvimos reuniones con la directora que nos explicó que implicaba trabajar como UTP, por ahí apuntaba más a eso..” “... la alternativa que se buscó es que hicieran proyectos productivos y los evaluamos desde ahí” (Fragmento de entrevista a P1)

“Por no tener formación docente no tenía conocimientos acerca de la evaluación formativa por lo que tuve que capacitarme con directivos y docentes. No obstante ello una vez que supe de qué se trata sigo con grandes incógnitas respecto a los beneficios de este tipo de evaluación.” (Fragmento de entrevista a P4)

“No conocía el término, nunca me asesoré ni me preocupé demasiado por ver lo de la evaluación formativa, yo seguí trabajando de acuerdo a mi criterio y a mi forma de pensar, no me asesoré ni hice ninguna capacitación con respecto al tema, siempre trabajé con lo que a mí me parecía correcto en función a que el chico aprenda lo que le enseñó” (Fragmento de entrevista a P5)

Otros docentes aclaran conocer el concepto de evaluación formativa describiendo las características de la misma:

“Mínimamente yo sabía de qué se hablaba cuando se decía no pongan número, otras profesoras decían “pero cómo?, yo tengo que poner un número, tengo que calificar al alumno. Bueno, lo que pasa es que cuando se habla de conceptualización vos ahí tenés que evaluar el compromiso, la dedicación, si le gusta o no le gusta la materia, si entendió o no entendió lo que le escribiste” “Sí, sí lo conocía al concepto de evaluación formativa, antes, justamente por eso, por mi formación. Ya lo había visto en materias como didáctica y en materias que tienen que ver con cómo pararte frente al aula.”(Fragmento de entrevista a P2)

“Ya lo conocía por supuesto, es como que uno lo tuvo que afianzar más, prestar más atención y hacer más seguimiento, cosa que antes lo hacíamos pero sin darnos cuenta, ahora como que tuvimos que aferrarnos más... antes había una evaluación formativa pero era espontánea, no nos dábamos cuenta. Por ese mismo hecho que te decía antes, de hacer prácticas, continuamente estábamos haciendo esas evaluaciones formativas” (Fragmento de entrevista a P3)

Una docente aclara:

“Lo que pasa que la evaluación formativa es aquella que te dice qué formado está el alumno. Cómo, por ejemplo, la titulación que tienen ahí los chicos. Ellos van a ser Técnicos en producción agropecuaria y como técnicos ellos tienen que tener la capacidad de saber analizar los entornos.” (Fragmento de entrevista a P2)

Refiriendo a los relatos citados se vincula lo expresado por Anijovich (2010) quien caracteriza a la evaluación formativa como la evaluación *para* el aprendizaje, aclarando que la información que se busca a través de ella tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado.

Es ante este interrogante que se presentaron variadas respuestas, en algunos casos conocían el término por su formación profesional o docente. Entre los y las docentes que no conocían el término se encontraron aquellos que se asesoraron, consultaron y se dispusieron a aplicar aquellas sugerencias recibidas, mientras que otros continuaron evaluando según sus criterios.

3.2.3 Finalidad otorgada a los procesos evaluativos formativos.

A lo que refiere el tercer criterio sobre qué finalidad se les otorgan a los procesos evaluativos formativos se preguntó cuál es la finalidad que le asignan a este tipo de evaluación. A lo cual todos responden aludiendo al mismo sentido. Los siguientes dos fragmentos de entrevistas evidencian este punto:

“La finalidad es tener un feedback constante o estas devoluciones de ver qué es lo que está funcionando y qué no. Yo me acostumbré un poco a trabajar de esa manera y cambiar un poco la evaluación tradicional y no decir termino un tema, evalúo y saco una nota sino de simplemente tomar una actividad como una evaluación, tomar una interpretación de consignas por ejemplo, ver si las consignas que daba estaban claras o no, y me parece que se trata un poco de eso, ¿no? De ir todo el tiempo revisando también cómo vamos planificando nosotros.” (Fragmento de entrevista a P1)

“Entiendo que es evaluar en procesos y fundamentos, estoy de acuerdo. Me queda la duda si en la práctica se mejora algo. Creo que son nuevos enunciados, muy “lindos” que en la práctica no mejoran la realidad de los estudiantes, en cuanto a adquisición de nuevos conocimientos me refiero.” (Fragmento de entrevista a P4)

Las respuestas obtenidas expresan en primer lugar, que los y las docentes, en su mayoría, conocen el concepto y la finalidad de procesos evaluativos formativos, se apropian de ello y lo aplican en su práctica docente ejemplificando que utilizan actividades generales, estimando los procesos individuales y al mismo tiempo revisando su quehacer docente cotidiano. Tanto en las respuestas pertinentes al presente criterio, como en otras preguntas, algunos docentes expresan el descontento sobre ciertos aspectos de la evaluación formativa en vinculación con el área práctica de ciertos espacios curriculares, como se observa en el segundo fragmento. Frente a estos relatos en desacuerdo se infiere que las características de la evaluación formativa, según expresan estos docentes, no es apto para todas las instituciones y para todas las áreas curriculares, sino que en espacios como los preeminentemente prácticos, las particularidades de dicha evaluación no promoverían aprendizajes significativos.

3.2.4 Criterios utilizados para priorizar los contenidos a evaluar en virtualidad.

En función al cuarto aspecto se preguntó qué criterios se utilizaron para priorizar los contenidos a evaluar con el objetivo de indagar sobre las características del trabajo docente referido a evaluación formativa desde la virtualidad, cuáles fueron las decisiones, actuaciones y medidas tomadas. Desde dicho interrogante se evidenciaron dos momentos de trabajo docente durante el año 2020, un primer

momento de trabajo individual y un segundo momento de trabajo colectivo como Unidad Técnica Profesional. Todos los y las docentes responden haciendo alusión a los mismos aspectos, por lo que se seleccionaron algunas expresiones que ilustran las respuestas obtenidas:

“Se aunaron criterios entre todos, no fue al azar, había que cumplir ciertos requisitos, y los chicos también sabían, en el armado del proyecto por ejemplo. Eso fue planteado, escrito. Si bien fue una decisión como docentes hubo muchas cosas que preguntamos al equipo de gestión, a ver, era la primera vez que nos llegó esa resolución sobre el proyecto”
(Fragmento de entrevista a P3)

“Se tomaron en conjunto con el equipo directivo y profesores, en mi caso, no quiero generalizar, la forma de evaluar más allá de los recursos utilizados apuntó a la teoría”
(Fragmento de entrevista P4)

“...tuvimos que trabajar 10 veces más, imagínate vos, todo esto por teléfono, virtual, por WhatsApp, nada presencial, fue una desorganización total, pero bueno, lo armamos. Planteamos un tema y bueno, desde su materia tratábamos de desarrollar” (Fragmento de entrevista P5)

Como se evidencia en los fragmentos anteriores, todos los y las docentes concuerdan en que debieron reunirse por diferentes medios para aunar criterios y temas a enseñar y evaluar. Al funcionar como UTP los contenidos debieron ser seleccionados por todo el equipo docente, al igual que las propuestas pedagógicas. Todo ello fue, además, dialogado con el equipo de gestión con el objetivo de facilitar el trabajo y el cumplimiento de ciertos requisitos nuevos como la elaboración de un proyecto.

3.2.5 Instrumentos y/o recursos utilizados para evaluar los aprendizajes en virtualidad.

En cuanto a las características sobre la metodología que utilizaron los y las docentes para evaluar en proceso de virtualidad expresaron la apertura y adaptación a horarios, días y utilización de plataformas que posibilitaron el encuentro y comunicación con el grupo de estudiantes. Así también, mencionan haber utilizado diversos recursos como clases virtuales, documentos en línea e impresos.

“Se hicieron clases virtuales, no sé, calculá que hicimos encuentros no sé, a las 9 o 10 de la noche para que pudieran estar porque trabajaban” (Fragmento de entrevista a P5)

“Trabajamos en Drive, siempre había un docente en el documento y se veía quien intervenía mucho y quién no. Tuvimos muchos encuentros, nos tuvimos que adaptar a ellos, teníamos encuentros 8 de la noche, por el hecho de que los chicos estaban trabajando, tienen 19, 20 años, trabajan.” (Fragmento de entrevista a P3)

“Para enviarles el material fue más soporte papel, armábamos un pdf entre todos los docentes y para sacarnos dudas eran videollamadas y WhatsApp, utilizamos todos los dispositivos móviles a nuestro alcance.” (Fragmento de entrevista a P2)

Los fragmentos anteriores expresan lo que las y los docentes en su totalidad utilizaron plataformas tecnológicas, algunas creadas y utilizadas antes de la pandemia como WhatsApp, Drive y Zoom las cuales fueron adaptadas en función a las necesidades educativas. La flexibilización y predisposición de los y las docentes fuera de los horarios habituales previos a la situación de pandemia y en algunos casos cuando era requerido y el enviar las actividades impresas a aquellos estudiantes que carecen de conectividad fueron otros aspectos expresados por el grupo de docentes.

3.2.6 Ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.

Sobre el último criterio considerado en las entrevistas a docentes, referido a las ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación se preguntó cuáles fueron las dificultades y los beneficios que emergieron ante la situación de escolaridad por pandemia de Covid-19.

Algunos de los relatos, que hacen hincapié en las desventajas o dificultades, extraídos de las entrevistas son:

“Quizá no tener esa constancia, ese feedback, donde a veces uno mandaba algo y no recibía respuestas. Entonces uno no sabe si se están haciendo, si se está entendiendo, si hay problemas. Entonces cuando no se da esa interacción, esa constancia que en aula se daba obligatoriamente porque siempre estaban ahí. Eso me generaba mucha duda, no sé cómo están avanzando” (Fragmento de entrevista a P1)

“Las más visibles fueron las que te nombré, el no estar presentes por ser materias muy palpables. Ni hablemos de los chicos que no tenían conectividad, ni hablemos. Ahí fue lo más grave, ahí sí que me tenía que conformar con lo que me mandaban con lo poco que nos llegábamos a conectar en algún momento. Ahí no pude dar cuenta de los aprendizajes de los chicos. La conectividad fue la gran preocupación y dificultad que hemos tenido” (Fragmento de entrevista a P3)

“La mayoría son desventajas porque la presencialidad en el colegio técnico es ¡fundamental!” (Fragmento de entrevista a P4)

“La conectividad, el acceso a internet, que en 6to y 7mo ni siquiera una computadora tienen, con teléfonos algunos y se quejaban de pagar los datos, fue muy difícil para ellos y para nosotros también.” (Fragmento de entrevista a P5)

En los fragmentos anteriores los y las docentes comentan que percibieron como gran dificultad la carencia de conectividad lo cual interfirió en el seguimiento e interacción entre docentes y estudiantes

generando incertidumbre. Además, aclaran que la escolaridad virtual, escuela técnica y evaluación formativa no son compatibles frente a las materias que son y necesitan práctica. En la Ley 26.058 (2005) se mencionan los propósitos de la educación técnica como la formación profesional de técnicos y superiores en áreas específicas, en este caso en áreas referidas a lo agro. Dicha formación requiere de prácticas y estrategias organizadas como proyectos, talleres, laboratorio u otras modalidades pedagógico-productivas para el desarrollo de bienes y servicios, habitando espacios prácticos en espacios como tambo, campo, criaderos, entre otros.

Celman (2014) propone separar la evaluación de aquel paso final que sigue luego de una serie de actividades. La autora se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de los objetivos y de contenidos que deben ser sometidos a un acto de control que establezca el grado en que los y las estudiantes los han incorporado. Sino más bien la evaluación debe entrelazarse y constituirse en el interior del proceso total, entendiéndola como un generador constante de interrogantes.

En dos oportunidades los y las docentes entrevistados mencionan el término feedback sobre el cual en el presente trabajo nos referimos como retroalimentación. Según lo mencionado por los y las docentes se relaciona con lo planteado por Correa y Quinteros (2019) quienes describen el proceso de retroalimentación sobre los aprendizajes como el proceso que supone guiar reflexivamente a los educandos para que ellos mismos sean quienes descubran cómo mejorar su desempeño académico, como lo menciona anteriormente P1.

A diferencia de lo anterior, otro docente expresa su preocupación ante la posibilidad de abandono de algunos y algunas de sus estudiantes.

“Una de las preocupaciones que tenía era que los alumnos no dejaran porque es como se sentían muy presionados, pregunté por qué no hacían las actividades, qué les pasaba por dentro. Al principio todo esto de la pandemia nos generó pánico a todos y me tocó tener chicos que habían perdido familiares. (Fragmento de entrevista P2)

Sobre las ventajas o beneficios, los entrevistados mencionan:

“Si bien algunos se aprovecharon de eso, creo que poder manejar los tiempos. El que necesitaba un poco más de tiempo o una explicación extra, tenía la posibilidad que si uno le mandaba un video verlo 10 veces si necesitaba y pasar dos días y entregarlo porque no estaba esa inmediatez. Me parece que la flexibilidad del tiempo favoreció a los chicos que más tienen dificultades o tienen algún problema personal.” (Fragmento de entrevista P1)

De la totalidad de los y las docentes entrevistados, P1 menciona como beneficio la flexibilización y adaptación de los tiempos, más aún para aquellos estudiantes que presentan dificultades, por lo que cada uno podía manejar sus tiempos de trabajo y consultar el material de trabajo y lectura cuantas veces lo necesiten. Otros docentes expresaron como ventaja de la virtualidad el poder conocer los procesos, características y particularidades de cada estudiante y a partir de allí modificar su accionar.

*“La ventaja fue conocer más a fondo a los alumnos, muchos plantearon sus miedos.”
(Fragmento de entrevista P2)*

“Es como que uno empezó también a hacer foco en cada estudiante en particular, le pusimos foco a cada uno, con sus dificultades y con sus habilidades, le poníamos el foco al que le veíamos más dificultad, eso me permitió hacer una evaluación y mejor seguimiento de cada uno, que tal vez en la presencialidad total uno manejaba más el grupo, más trabajos en masa pero acá me permitió trabajar de manera más individual, aprendí a conocer bien las dificultades de cada uno.” (Fragmento de entrevista P3)

Dos docentes al preguntar por las ventajas hicieron hincapié en sus propios aprendizajes haciendo referencia a las nuevas tecnologías y sus manejos.

“Lo único bueno sería que mejoramos el uso de las TICS” (Fragmento de entrevista P4)

“Puedo decir que aprendí mucho la parte tecnológica, a usar herramientas que antes no usaba.” (Fragmento de entrevista P5)

En este último aspecto, se obtuvieron respuestas diversas encontrándose tres aspectos emergentes por las y los docentes entrevistados: en primera instancia la flexibilización de los tiempos y modos de comunicarse; en segunda instancia un mejor conocimiento sobre las particularidades de cada estudiante y la posibilidad de intervenir sobre ello; por último, algunos docentes consideraron como ventaja de la situación de virtualidad, los aprendizajes personales que refieren a la implementación de elementos tecnológicos, plataformas y diversas herramientas que anteriormente no conocían. Como propone Sala (2020) debido a la situación de virtualidad urgente surgieron preocupaciones como la desigualdad en el acceso, la conectividad y el equipamiento, que parecía saldada desde antes con la posibilidad de uso de computadoras e internet en las instituciones pero que resurgió con mucha fuerza al tener que estudiar/trabajar desde su hogar. Incluso recuperando la necesidad de aprender y enseñar, al mismo tiempo, la utilización de las TIC con fines académicos porque que la mayoría de los y las estudiantes, aunque sean jóvenes no garantiza que posean la experiencia en envíos de trabajo, formulación de documentos, participación en foros o encuentros virtuales, entre otros. Además la autora menciona otras preocupaciones docentes como el cansancio de leer en la pantalla, no estar dentro del aula web de la materia por haber pedido la matriculación, el cansancio de hacer diversas actividades a la vez, por mencionar algunos.

Tal y como hemos podido visualizar anteriormente, en las entrevistas a docentes, se han encontrado respuestas similares refiriendo al conocimiento de las normativas ministeriales, sobre los criterios comunes a la hora de enseñar y evaluar desde la virtualidad, además sobre las plataformas o medios de comunicación tecnológicas utilizadas para continuar con las prácticas de enseñanza y evaluación. Así también, la diversidad de respuestas se evidenció en preguntas sobre el conocimiento de la evaluación formativa donde algunos docentes expresan conocerla y otros no, y por último, se encuentran respuestas diferentes sobre las ventajas y desventajas de la modalidad de evaluación

puntualmente sobre el manejo de los tiempos, la implementación de herramientas tecnológicas y el conocimiento más profundo sobre las particularidades de las trayectorias escolares.

3.3 Análisis de documentos:

Respecto a los documentos recabados se consideraron tres aspectos centrales para el análisis de los mismos, los cuales son:

- Instrumentos utilizados para la evaluación.
- Criterios de evaluación planteados.
- Características de las consignas planteadas.

Se recuperaron por un lado, dos documentos sobre actividades organizadas y aplicadas por dos espacios curriculares de manera individual como Inglés Técnico y Formulación de proyectos y Marco jurídico durante el primer momento de escolaridad y pandemia, donde cada docente se abocaba a la planificación de su espacio curricular. Por otro lado, se analizaron tres actividades realizadas de manera conjunta por todos los espacios curriculares y docentes de séptimo año.

3.3.1 Instrumentos utilizados para la evaluación.

Haciendo hincapié sobre el primer aspecto de análisis, instrumentos utilizados para la evaluación, se evidencia la implementación de actividades y producciones escritas, en su mayoría de manera individual como el método utilizado para evaluar durante el ciclo lectivo 2020. En cuanto a su organización, se visualizan diversas características. Se presenta un membrete con la identidad de la institución, una introducción con una breve frase que permite visualizar su organización, además de brindar aliento y motivación para los y las estudiantes, luego aspectos teóricos como textos, links, imágenes y por último, las actividades a realizar.

Se recupera como estrategia y prioridad, en los instrumentos, el sostenimiento de los vínculos en relación a la población escolar y sus educadores, expresando mensajes de aliento y motivación, pero además manteniendo la comunicación, tal como se menciona en la Resolución 363/20 y sus anexos. La imagen que se muestra a continuación ilustra lo mencionado anteriormente.

Fragmento de la actividad 4 otorgada como documento de análisis:

“Producción de leche potenciando la calidad en nuestro establecimiento”

INTRODUCCIÓN:

Una vez más los profesores de 7° estamos enviando una nueva actividad, en esta oportunidad, hemos decidido trabajar de manera conjunta, articulando las asignaturas, con el objetivo de enviar una sola actividad con una temática que se relacione con todas ellas. De este modo, creemos que el trabajo resultará más sencillo para ustedes y les brindará la posibilidad de analizar un mismo tema desde diferentes miradas, logrando un análisis más integrado y profundo.

Confiamos en que pondrán el mismo empeño y dedicación que tuvieron hasta el momento.

Para comenzar les daremos algunas recomendaciones:

- Ø Coloquen nombre y apellido al trabajo.
- Ø Tengan en cuenta la fecha de entrega, ya que con el cumplimiento de la misma se relaciona con la responsabilidad.
- Ø Lean todos los textos de manera minuciosa; es decir, lean pausadamente, prestando atención a toda la información que brindan los textos.
- Ø En caso de que no entiendan alguna consigna o pregunta, **vuelvan a leerla**, y háganse la pregunta ¿qué debo hacer aquí? ¿Qué me solicita esta actividad?
- Ø Intenten elaborar respuestas completas y coherentes, que respondan de manera clara y concisa a las preguntas.
- Ø **Las actividades se encuentran al final del texto.**

Figura 1: Fragmento de actividad 4 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

En algunos de estos documentos, como el fragmento de la actividad que a continuación se expone (Figura 2), la teoría se encuentra intercalada por las consignas, es decir, se presenta la teoría y la tarea pertinente, continua la información y otra consigna referida a la misma, a pesar de aclarar que éstas se encuentran al final del texto. Se ejemplifica con la siguiente figura.

Captura de otro fragmento de la actividad 4:

Utilización de soja dañada por lluvias

Los cultivos de soja que por inclemencias climáticas no se pudieron cosechar o bien, si se cosecharon las semillas tiene baja calidad (poco valor de mercado) son recursos muy propensos a contaminarse, sobre todo si el ambiente es muy húmedo y las condiciones de almacenamiento son inadecuadas. El desarrollo de HONGOS, levaduras y bacterias en los alimentos, potenciales productores de compuestos tóxicos, pondrán en riesgo la productividad y la salud del animal y obviamente la salud humana (en la manipulación del cultivo, algunos hongos de los rastrojos pueden ocasionar problemas alérgicos y respiratorios)

Muchas veces los análisis de laboratorio pueden indicar que desde el punto de vista de su composición química estos recursos son "normales" dentro de su tipo. Sin embargo, desde el punto de vista microbiológico pueden ser altamente riesgosos para ser utilizados en ganado lechero.

ACTIVIDAD 3

1. De acuerdo a lo leído, ¿qué nutrientes aportan los granos de cereales y de soja a la dieta en la alimentación del ganado lechero?
2. ¿Es conveniente dar los granos de maíz enteros? ¿por qué?
3. Mencione las diferentes formas en que podemos entregar la soja al ganado
4. Cuando entregamos en la alimentación del ganado bovino poroto de soja crudo ¿Qué precauciones debemos tener? Y ¿Qué es conveniente hacer para mejorar la digestibilidad y no tener problemas?
5. ¿En el colegio usamos estos elementos en la alimentación de la vaca de tambo? Si lo usamos ¿de qué forma lo hacemos?

Bienestar animal en bovinos de leche: Selección de indicadores vinculados a la salud y producción

La Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE) ha definido al bienestar animal como un término amplio que describe la manera en que los individuos se enfrentan con el ambiente y que incluye su sanidad, su alimentación, sus percepciones, su estado anímico y otros efectos positivos o negativos que influyen sobre los mecanismos físicos y psíquicos del animal. En los últimos años las exigencias de los consumidores en cuanto al bienestar de los animales de producción han crecido al igual que los estudios en esta materia y la lechería bovina no ha sido la excepción.

Figura 2: Fragmento de actividad 4 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

En otros documentos se percibe una forma de organización distinta a las actividades anteriores, donde se encuentran desglosadas por momentos y dentro de ellos se encuentran las actividades. Algunos momentos presentan dos o tres actividades.

Fragmento de actividad 6:

MOMENTO 3

Ahora les proponemos analizar un artículo en inglés relacionado con la higiene en la manufactura de bebidas y alimentos, haciendo principal hincapié en diversos tipos de carne.

Hygiene in Food and Beverage Manufacturing

Hygiene in Food and Beverage Manufacturing – WHY?

Hygiene in food and beverage production ensures that food and beverage products are fit for human consumption. This means that food and beverages are free from levels of hazardous contaminants that could present an unacceptable risk to human health. These include:

- microorganisms, including bacteria, viruses, parasites and moulds
- toxins or metabolites produced by microorganisms
- chemical residues e.g. from cleaning and sanitizing agents, agricultural chemicals and veterinary drugs
- physical foreign matter

The vast majority of food borne illness is caused by pathogenic microorganisms.

Figura 3: Fragmento de actividad 6 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

Otra característica observada en uno de los documentos es la segmentación por espacio curricular, es decir, se inicia con la introducción donde se especifica la planificación articulada entre los espacios curriculares de séptimo año, pero luego en el desarrollo de la misma se presentan desde cada área particular.

“Una vez más los profesores de 7° estamos enviando una nueva actividad, en esta oportunidad, hemos decidido trabajar de manera conjunta, articulando las asignaturas, con el objetivo de enviar una sola actividad con una temática que se relacione con todas ellas. De este modo, creemos que el trabajo resultará más sencillo para ustedes y les brindará la posibilidad de analizar un mismo tema desde diferentes miradas, logrando un análisis más integrado y profundo.”

(Fragmento de Introducción Actividad 4 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.)

Dentro de la misma actividad, párrafos después se detalla:

“En Formulación de proyectos cuando propuse las actividades anteriores comenzamos a desarrollar el tema El Estudio del Sistema Social Regional: Los Tipos Sociales Agrarios, Construcción de tipologías, ahora nos encontramos desarrollando LAS VARIABLES...”

(Fragmento de Introducción Actividad 4 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.)

Se interpreta del fragmento anterior la elaboración individual por espacio curricular de algunas actividades que luego fueron agrupadas en un mismo documento. De los documentos recabados, esto ocurre solo en la actividad 4. Se recuerda que la Resolución 363/20 esclarece considerar la

posibilidad de integración de contenidos en proyectos interdisciplinarios o interáreas; en el caso específico del último año del ciclo básico considerar los propósitos generales del ciclo establecidos para cada área/disciplina.

3.3.2 Criterios de evaluación planteados.

En este punto haremos referencia a los criterios de evaluación como aspecto a analizar. Sobre éste, se puede observar, al finalizar cada uno de los documentos, un cuadro con los contenidos abordados, los criterios de evaluación, qué ha logrado el o la estudiante, qué queda por lograr y las sugerencias de los y las docentes. Este cuadro se repite en todos los documentos, modificándose los contenidos abordados y los criterios de evaluación vinculados a ellos. A continuación, se visualiza uno de los cuadros utilizados en los documentos a modo de ejemplo.

1- Contenido/aprendizajes: Tecnología de cultivo Sorgo para Ensilaje picado fino: máquinas, técnica de confección, procesos de fermentación del material, calidad y aporte nutricional.

2- Qué vamos a evaluar:

- Corrección, compromiso y responsabilidad en la presentación del trabajo.
- Interpretación de consignas y resolución de las actividades.
- Capacidad de observación y recopilación de información relevante.
- Capacidad para interpretar información publicada en lengua inglesa, extrayendo datos necesarios según lo solicitado.
- Precisión en la traducción de términos claves.
- Pensamiento crítico y creativo.
- Interpretación del Manejo Técnico del cultivo de sorgo.
- Capacidad para identificar los momentos y situaciones, dentro del desarrollo del cultivo, en que se debe prestar especial atención.
- Resolver los cuestionamientos sobre la calidad del sorgo usado.
- Resolución de situaciones problemáticas.
- Desarrollo de la habilidad de comprensión del proceso de embolsado y de los aspectos a tener en cuenta para lograr un alimento de calidad.
- Criterio Técnico para comprender el contexto completo de la planificación para la producción de este tipo de forraje, que va desde la elección del lote hasta el suministro del mismo a los animales.

3- Qué has logrado:	Qué debes seguir trabajando:
4- Sugerencias/observaciones	

Figura 5: Cuadro extraído de Actividad 5 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

Sobre los criterios de evaluación Anijovich (2011) postula que frecuentemente no es habitual el hecho de compartir con las y los estudiantes los criterios de evaluación, sin embargo es allí cuando el o la estudiante puede dotar de sentido y autoobservarse con mayor atención frente a los procesos evaluativos. Es esto considerado por la autora como una buena práctica del proceso de evaluación. Los criterios de evaluación tienen el objetivo de evaluar los logros de cada estudiante en función de éstos que fueron previamente establecidos y comunicados (Arredondo y Diago, 2010) permitiendo determinar si cada alumno ha logrado alcanzarlos o no, pero para ello deben estar formulados de manera concreta y clara. Esto último puede percibirse en los criterios a evaluar que describen los y las docentes en el cuadro anterior, donde se detallan cada uno con precisión.

3.3.3 Características de las consignas planteadas.

Continuando con los aspectos de análisis, el tercero y último de ellos refiere a las características de las consignas observadas en las actividades propuestas por los y las docentes a cargo de los espacios curriculares durante el ciclo lectivo 2020.

En este aspecto, se observa como objetivo central de todas las actividades de los documentos recabados, la lectura reflexiva y crítica de textos informativos y la visualización de videos. Posteriormente los y las docentes solicitan responder diversas preguntas vinculadas a la información que fue brindada anteriormente. A continuación, se detallan tres consignas de una de las actividades a modo representativo de lo observado en general:

- “1. *Lee el texto de implantación y manejo de sorgo granífero doble propósito*
2. *¿Qué tipo de tecnología recomendaría para la implantación y siembra del cultivo?*
3. *De acuerdo a lo leído con respecto a la densidad de siembra, ¿cuántos granos es aconsejable sembrar por metro lineal en un sorgo de ciclo medio?”*

Copia textual (fragmento) actividad 5 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

Se advierte de las consignas, el objetivo de recuperar lo leído y visualizado, donde los y las estudiantes deben responder interrogantes para demostrar la comprensión de aspectos teóricos

previamente trabajados. Mediante las preguntas planteadas cada estudiante selecciona lo que considera importante y responde, formando así un breve resumen. En situaciones de escolaridad presencial continúa y completa, las consignas van acompañadas de explicaciones o preguntas orales por parte de cada docente en interacción con los y las estudiantes, pero ante la situación de virtualidad con encuentros asincrónicos y con dificultades en la mantención del vínculo entre docentes y estudiantes, según lo expresado en las entrevistas, las consignas escritas tomaron mayor relevancia.

A continuación, se muestra, a modo de ejemplo, la figura 6 perteneciente a uno de los documentos recabados.

Consignas de actividad 4

ACTIVIDAD 1:

- 1) Realiza una lectura comprensiva del texto que les presentamos anteriormente
- 2) Respecto a las ropa y elementos de protección personal, realiza un resumen escrito destacando desde tu punto de vista, cuál es la finalidad de utilización de los mismos.
- 3) A partir de lo planteado en Marco Jurídico analizar la siguiente situación:

En el tambo del colegio surgió la necesidad de contratar un ayudante para lo cual se presentó una persona de 17 años alumno de nuestra institución aduciendo que necesita el trabajo para ayudar en la economía de su familia.

 - a- Determinar: ¿tiene capacidad para ejercer el trabajo?, ¿Tiene incapacidad? en caso de tener incapacidad explique ¿qué clase de incapacidad tiene? ¿cómo se soluciona la incapacidad?
- 4) En el texto de Formulación de Proyectos leer "variables que delimitan y caracterizan". Teniendo en cuenta las variables intervinientes y tomando como referencia las más relevantes, determinar ¿a qué variable pertenece el tambo de nuestra escuela?
- 5) En cuanto a la variable de las estrategias productivas ¿Con qué recursos cuenta la institución? siempre mirando el espacio formativo "TAMBO" ¿Cómo se relaciona con el mercado?
- 6) A continuación, te encontrarás con cuatro análisis de laboratorio realizados a la leche de nuestro establecimiento con distintas fechas y teniendo en cuenta la lectura que has realizado, te proponemos hacer un planteo de posibles problemáticas que pueden generar dichos resultados y que posibles soluciones propondrías para mejorarlos

Figura 6: Captura de documento Actividad 7 otorgada desde Unidad Técnica Pedagógica.

Anijovich (2011) explicita la necesidad de establecer consignas claras para generar autonomía e independencia en los y las estudiantes, por lo cual mientras más información se brinde sobre lo que se solicita hacer, mejor resultará. La autora aclara aspectos esenciales a la hora de redactar las consignas como el o los desempeños a desarrollar por el o la estudiante, el margen de libertad y sobre qué aspectos tomar decisiones, la forma de producción final, un contexto, un rol, tiempos de trabajo y modo de resolver, grupal o individual, procedimientos, recursos y materiales. Las consignas

de los documentos recabados presentan simpleza y claridad, donde se describe el desempeño a realizar sin aclarar mayores detalles. Las mismas carecen de datos sobre la extensión de las respuestas, qué habilidades o capacidades se promueven con la resolución de las mismas, sobre el tiempo de presentación y si refiere o no a trabajo grupal o individual.

En los procesos evaluativos, la consigna escrita se propone en forma de pregunta que implica, por parte del estudiante, la elaboración de respuestas con diversos grados de complejidad. Propone Anijovich (2011) para que las consignas sean efectivas deben estar vinculadas a los objetivos y criterios de evaluación, que tengan sentido para los y las estudiantes, que habiliten la construcción de nuevos conocimientos y no sean resueltas por cumplir con la tarea.

Tras este análisis, podemos finalizar deduciendo que de los documentos recabados, el instrumento utilizado para evaluar desde la virtualidad fue la concreción de actividades con mayor o menor complejidad, con diferentes organizaciones o metodologías. Las mismas fueron pensadas, como expresan los y las docentes en las entrevistas y según las sugerencias ministeriales, desde criterios para enseñar y evaluar integralmente aunque a la hora de plantearlas, en algunas ocasiones se evidenció la fragmentación por espacio curricular. Por último, las consignas planteadas implican elaboración de respuestas recuperando lo abordado sin necesidad de producción independiente ante las mismas.

CAPITULO IV: CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección se expondrán consideraciones derivadas de la investigación realizada. Para ello se atenderá a tres cuestiones, a saber: en primer lugar, a la síntesis de los resultados obtenidos en referencia a los objetivos planteados; en segundo lugar, aportes del estudio realizado al campo psicopedagógico y, por último, lineamientos para investigaciones futuras.

4.1 Síntesis de resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados

El proceso de investigación llevado a cabo nos permitió cumplir con los objetivos generales y específicos propuestos. Hemos podido conocer las concepciones de directivos y docentes de espacios curriculares de séptimo año acerca del proceso de evaluación en situación de virtualidad en contexto de pandemia por Covid-19, como así también, hemos logrado explorar los conocimientos que estos poseían sobre las propuestas planteadas desde el Ministerio. Así mismo, conseguimos describir las características de las propuestas de evaluación que los docentes propusieron como también hemos indagado sobre aquellas dificultades emergentes en los procesos evaluativos.

En primer lugar, a partir de los resultados emergentes de las entrevistas realizadas, los documentos recabados y haciendo referencia a las concepciones sobre las propuestas planteadas en situación de pandemia por Covid-19, desde las diversas entidades estatales encargadas de regular la evaluación de los aprendizajes se desprenden algunas apreciaciones. Tanto directivos como docentes expresaron haber conocido las reglamentaciones pertinentes y posteriormente se organizó su aplicación a la institución, pocos de ellos hicieron mención específicamente sobre alguna de estas normas y comentaron sobre la evaluación formativa como normativa a aplicar. Las y los docentes explicaron el trabajo informativo del equipo de gestión mediante encuentros virtuales, mensajes, correos electrónicos y demás, enfocados en el entendimiento y esclarecimiento de dudas sobre los documentos ministeriales, además, han expresado el desacuerdo con ciertas normativas definidas como engorrosas, sin planificación previa y descontextualizadas de la institución, pero como se menciona anteriormente no hicieron mención específicamente sobre alguna de esas medidas sino que refieren a aspectos generales y no a singularidades. En ese sentido se enfatiza el trabajo tanto de directivos como docentes en generar espacios de acompañamiento y trabajo conjunto para conocer y aplicar a la institución aquellas sugerencias planteadas. A su vez, se reconoce en el habitar institucional cómo surgieron diversas posturas, modos de accionar e interactuar de cada educador. Es así que los docentes entrevistados fueron construyendo sus propias creencias e ideas diferentes a las de otras personas (Hidalgo y Murillo, 2017). Estas ideas internalizadas acompañan a cada educador en sus decisiones y acciones sobre el quehacer cotidiano como un marco de referencias personales que sirvieron para dar sentido a su práctica profesional, inclusive en los procesos evaluativos.

En cuanto a la evaluación formativa, la mayoría de los docentes manifestaron conocer rasgos y características de ella, como el seguimiento del trabajo del estudiante, dar cuenta de su comprensión e interpretación, realizando un acompañamiento personalizado sobre cada proceso. Por otra parte, como herramienta para revisar la propia práctica docente aun cuando se está a tiempo de cambiar. Tal como lo expresan Arredondo y Diago (2010) la evaluación formativa se constituye en una herramienta que proporciona un doble efecto, porque permite actuar no solo sobre el sujeto que aprende, sino para evaluar a la institución, centro educativo, personal docente o directivos en su quehacer.

En segundo lugar, aludiendo a las propuestas planteadas por los y las docentes sobre evaluación en la situación emergente por pandemia se evidencia que las diversas herramientas metodológicas fueron estipuladas en función de tres aspectos. El primero de ellos, según las reglamentaciones y sugerencias dispuestas por las entidades estatales que las regulan. El segundo aspecto, por las particularidades institucionales y de la población estudiantil. Y por último, según los criterios consensuados por el equipo docente, quienes en primera instancia desarrollaron su labor de manera individual y luego como unidad docente.

Estos instrumentos fueron organizados principalmente ante la finalidad de sostener las trayectorias escolares en sus individualidades, entendiendo el contexto, por lo que se asociaron con flexibilización de tiempos, mayores espacios de diálogo, reflexión y explicaciones, y utilización de plataformas tecnológicas promoviendo los aspectos que antes se mencionan. Los criterios que estructuraron las prácticas de enseñanza y evaluación se vincularon a contenidos prioritarios de cada espacio curricular que posteriormente fueron integrados en diversas temáticas. Los y las docentes mencionaron que para desarrollar dicho trabajo requirieron momentos de encuentro entre ellos y además con el equipo directivo.

En mención al tercer objetivo específico sobre las desventajas encontradas en las nuevas modalidades de abordaje sobre los procesos de evaluación en contexto de pandemia por Covid-19 se evidenció como respuesta recurrente la carencia de conectividad adecuada para desarrollar y sostener las trayectorias. Además, las y los entrevistados expresaron la gran dificultad para llevar a cabo experiencias de enseñanza claras y significativas de los espacios prácticos desde abordajes totalmente virtuales. Filippi, Lafuente, Ballesteros y Bertone (2021) expresan que en tal proceso, emergen situaciones problemáticas nuevas en diferencia con prácticas anteriores, entre las que se destacan la brecha digital, presente a partir de la no disponibilidad de los dispositivos tecnológicos que se necesitan para llevar adelante la formación virtual. Además, un porcentaje importante de estudiantes y docentes no cuentan con computadoras personales y conectividad permanente a internet, requisito ineludible para acceder a este tipo de formación. Al mismo tiempo, no todos los y las docentes tienen las competencias tecnológicas necesarias para configurar su disciplina en la modalidad virtual. Así también, los entrevistados exponen como dificultad la falta de organización sobre las reglamentaciones ministeriales y aquello referido al manejo del tiempo de trabajo, sin

horarios fijos o establecidos y al momento de planificar de manera integral expresando que no poseen las herramientas para dicho trabajo.

4.2 Aportes del estudio al campo psicopedagógico

Sabemos que la intervención psicopedagógica se desarrolla en diferentes ámbitos y se fundamenta en diversos abordajes, ésta se hace necesaria en espacios y tiempos actuales frente a los nuevos interrogantes que atraviesan a todo sujeto que habita las instituciones educativas. En la Ley 7619 (1987) de la Provincia de Córdoba, específicamente en la Resolución 2473/84 (Anexo de dicha Ley) se menciona “Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas, en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y la salud mental” (pág. 1 del Anexo) como uno de los recorridos de la profesión y es allí donde nuestra investigación se focaliza. Partiendo de los datos recabados, se considera que brindar la información óptima para orientar, asesorar y construir herramientas, métodos y técnicas que se desarrollen para abordar los procesos de evaluación en particular y las trayectorias escolares en general, se constituyen en intervenciones propias del campo psicopedagógico.

De aquí lo significativo para el campo psicopedagógico de los datos recabados sobre los procesos evaluativos en contexto de virtualidad por la pandemia Covid-19. A partir del estudio realizado, se observa cómo emergieron dificultades ante las planificaciones curriculares entre todos los espacios, es decir, cómo el equipo docente reconoce que carece de herramientas para el abordaje integral de saberes prioritarios a enseñar y evaluar.

Así también, surge de la presente investigación, como aspecto relevante el sostener vínculos entre docentes y estudiantes mediante la utilización de herramientas tecnológicas o diversos recursos desde la distancia. Cómo docentes acompañan y contienen emocionalmente a los y las estudiantes en sus diversas trayectorias desde la virtualidad en contextos de educación media y técnica, donde las herramientas pedagógicas utilizadas siempre se vinculan a la presencialidad. Ello vinculado a lo propuesto por la misma Ley del ejercicio profesional que describe como una de las tareas a desarrollar desde la psicopedagogía analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje en los ámbitos individual, grupal, institucional y comunitario, proponiendo proyectos de cambios favorables.

Se reconoce la labor psicopedagógica institucional como el conjunto de acciones que posibiliten y optimicen los procesos de aprendizajes del sujeto aprendiente y su contexto mediante análisis, planeamientos y asesoramientos refiriendo a las dinámicas escolares. La tarea psicopedagógica dentro de este ámbito debe ser una alternativa de prevención y luego de intervención permitiendo abordar la realidad y complejidad institucional desde múltiples estrategias y nuevas líneas de trabajo. Entendiendo como preventivo aquellas líneas de acción que investiguen cuáles son las condiciones que generan aprendizajes significativos en ámbitos específicos.

Vale mencionar que el presente trabajo de investigación nos ha permitido conocer un aspecto, no investigado hasta el momento, vinculado a los procesos de evaluación en contexto de pandemia en una escuela técnica de nivel medio. Por lo que los datos obtenidos permiten analizar desde la mirada psicopedagógica los emergentes que intervienen en ello y reflexionar sobre los modos de acción que garanticen condiciones óptimas de aprendizaje y procesos evaluativos virtuales.

4.3 Lineamientos a futuro

Los resultados de este estudio se constituyen como bases para investigaciones futuras vinculadas a los procesos de evaluación. A partir del trabajo realizado emergen nuevos interrogantes que podrían ser investigados posteriormente. Uno de ellos puede orientarse al conocimiento de las concepciones que poseen los y las estudiantes sobre los procesos de evaluación en contexto de virtualidad por pandemia. Otro aspecto a investigar podría relacionarse a qué herramientas son óptimas para diseñar y concretar los procesos evaluativos de espacios prácticos desde la virtualidad, considerando que los y las docentes se han referido a ello como la gran dificultad presentada durante el ciclo lectivo 2020.

Es allí, que desde la investigación psicopedagógica se pueden gestar estudios complementarios que continúen generando respuestas y herramientas ante los desafíos actuales y futuros.

“La conceptualización de la psicopedagogía ha generado logros en los profesionales de estas ciencias, por constituir un asunto clave en los sistemas educativos que se hacen cada vez más complicados y exige que la profesión docente lo sea también. Las postulaciones educativas en el entorno actual, suponen desafíos sustanciales que buscan dar respuestas a las diferentes características de los estudiantes, desde una contemplación a la diversidad, teniendo en cuenta las variadas perspectivas que lo conforman.” (Argandoña, Ayón, García, Zambran, Barcia, 2020 pág. 10)

La actualidad educativa nos exige hoy más que nunca momentos de revisión de prácticas, nuevos enfoques y herramientas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes. Es debido a estos nuevos escenarios y condiciones que se requiere el trabajo conjunto entre docentes y profesionales de la psicopedagogía, encontrando nuevos modos de actuar frente a los interrogantes emergentes.

El presente trabajo ha permitido conocer y escuchar a los y las docentes en el desarrollo de sus prácticas, reconociendo lo arduo de la tarea de aquellos profesionales de la educación del cual la psicopedagogía forma parte también, siendo necesario el abordaje en conjunto y el trabajo compartido, donde las problemáticas se aborden en el diálogo constante y las nuevas herramientas surjan también de esos espacios. La crisis sanitaria por pandemia mundial, en ámbitos educativos, impuso sensaciones cargadas de incertidumbres y miedos, pero así también, sentimientos de acompañamiento, cuidado y sostén, desde allí es que sería interesante que se pensaran nuevos modos de intervenir las prácticas de enseñanza y evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRES, J. y OLMOS, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M. y SIGAL, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- ARGANDOÑA, M.; AYÓN, E.; GARCÍA, R.; ZAMBRAN, Y. y BARCIA, M. (2020). *La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente*. Revista Polo de Conocimiento Edición núm. 47 Vol. 5, No 07 Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1553-8717-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1553-8717-2-PB%20(1).pdf)
- ARREDONDO, S. y DIAGO, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Editorial Pearson educación. Madrid.
- CABANÍ, M. y TORRES, M. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: Análisis de un proceso de cambio*. Revista de Filosofía y Psicología "Límite". Vol. 4. Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/836/83611433005.pdf>
- CORREA, M. y QUINTEROS, S. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. Perú.
- EISMAN, L.; GONZÁLEZ, D. y FERNÁNDEZ, M. (1999). *Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 17. Núm. 1. España. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/122371/114991>
- FILIPPI, J; LAFUENTE, G; BALLESTEROS, C; y BERTON, R. (2021) *Evaluación de los aprendizajes en periodo de pandemia*. Artículos originales Aprendizaje y Percepciones de Docentes y Alumnos. Argentina. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1521/1396>
- GÓMEZ, G.; MIRÓ, M.; STRATTA, A.; MENDOZA, A.; ZINGARETTI, L. (2020) *La educación superior en tiempos de COVID-19: Análisis comparativo México-Argentina*. Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo - GISST. Vol. 2 Núm. 2. Recuperado de: <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- HOFFMANN, J. (1999). *La evaluación: Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Editorial Mediação. Porto Alegre, Brasil.

- HIDALGO, N.; MURILLO, J. (2017) *Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 15. Núm. 1. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965>
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones. Barcelona, España.
- LEY 7619. *Psicopedagogía. Normas para el ejercicio de la profesión*. Provincia de Córdoba. Sanción: 17/11/1987; Promulgación: 27/11/1987; Boletín Oficial 09/12/1987. Argentina.
- MARTINEZ, P; PUCHE, S, y FERNANDEZ, A (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. España
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (2009). *La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/260816385>
- PERRENOUD, P.; (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- RESOLUCIÓN N° 108. Ministerio de Educación. Argentina 2020.
- RESOLUCIÓN N° 188. Anexo I y II. Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. Argentina 2018.
- RESOLUCIÓN N° 434. Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. Argentina 2019
- RESOLUCIÓN N° 363. Anexo I y II. Asamblea del Consejo Federal de Educación. Argentina 2020.
- RESOLUCIÓN N° 2473. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Argentina 1984.
- SAMPIERI, R; COLLADO, C; LUCIO, M (2010) *Metodología de la investigación. Quinta edición*. México.
- SALA, D. (2020) *Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas. La evaluación en contexto de pandemia*. Revista Trayectorias Universitarias. Vol. 6. Núm. 10. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10328>
- STAKE, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Editorial Morata. España.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. México.

TORRICO, J. M. y ZUBIETA C. L. (2007). *La evaluación en el proceso de aprendizaje. Perspectivas*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4259/425942453003>

ANEXOS

Anexo I: Preguntas a directivos de la institución educativa:

Esta entrevista tiene el fin de recabar datos sobre las concepciones que poseen directivos acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes, en particular, referido a la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio durante el año 2020. La misma es de carácter confidencial por lo cual, todo lo dialogado en ella será utilizado sólo para fines investigativos respecto al trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Datos del entrevistado:

Edad:

Cargo que ocupa:

Antigüedad en el cargo:

Profesión:

- Como decíamos al inicio, en este trabajo final de grado se intenta indagar sobre el proceso evaluativo en época de aislamiento social, preventivo y obligatorio. ¿Cuáles fueron las medidas, sobre evaluación, en las Resoluciones otorgadas por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación? ¿Qué opina sobre ellas?
- ¿Cuáles de ellas se aplicaron a la institución?
- ¿Mediante qué modalidades estas medidas sobre evaluación fueron informadas y sugeridas a los docentes de la institución?
- ¿Cómo definiría a la evaluación de aprendizajes? ¿Cree que la situación de la pandemia mundial cambia el sentido de la evaluación? ¿por qué?
- En las normativas y resoluciones otorgadas por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación se hace hincapié sobre Evaluaciones Formativas ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación formativa? Antes de la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio, se hablaba de ello en la institución
- Los docentes de la escuela ¿Poseían experiencias previas sobre la evaluación formativa? ¿En los procesos evaluativos, utilizaban tics o plataformas online? ¿En qué asignaturas se generaban esos procesos evaluativos?
- ¿Qué dificultades o preocupaciones respecto a los procesos evaluativos emergieron en el equipo directivo, en la situación de aislamiento y no presencialidad? ¿Qué expresaron sobre las evaluaciones los y las docentes? ¿Cómo intervino el equipo directivo ante ello?
- He realizado todas las preguntas predeterminadas, ¿desea agregar algo más referido a lo que estuvimos conversando?

- Debo agradecerle por la predisposición, el interés y el tiempo dedicado a la entrevista, muchas gracias.

Anexo II: Preguntas a docentes de la institución educativa.

Esta entrevista tiene el fin de recabar datos sobre las concepciones que poseen docentes, acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes, en particular, referido a la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio durante el año 2020. La misma es de carácter confidencial por lo cual, todo lo dialogado en ella será utilizado sólo para fines investigativos respecto al trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Datos del entrevistado

Edad:

Asignaturas que dicta:

Antigüedad en el cargo:

Profesión:

- Como decíamos al comienzo, en este trabajo final de grado se intenta indagar sobre el proceso evaluativo en época de aislamiento social, preventivo y obligatorio. ¿Qué opina sobre las medidas planteadas, sobre evaluación, en las Resoluciones otorgadas por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación?
- En las normativas y resoluciones otorgadas por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación se hace hincapié sobre Evaluaciones Formativas ¿Qué conocimientos posee sobre la evaluación formativa de aprendizajes?
- ¿Cuál fue su accionar ante las medidas planteadas en cuanto a los procesos evaluativos a nivel institucional por parte del equipo directivo?
- ¿Poseía conocimientos previos sobre la evaluación formativa o le implicó investigar e informarse? ¿Realizó capacitaciones respecto a la evaluación formativa? ¿Mediante qué métodos o plataformas?
- En su materia ¿Qué finalidad le otorga a la evaluación formativa?
- ¿Qué criterios se utilizaron para priorizar los contenidos a evaluar? ¿Fueron decisiones tomadas por usted o sugeridas por directivos y gubernamentales?
- ¿Cuáles fueron los recursos e instrumentos que eligió para evaluar los aprendizajes de los estudiantes? (preguntar por la posibilidad de acceder a algún documento evaluativo que utilizó) ¿En función de qué criterios fueron seleccionados esos recursos? ¿Fueron decisiones personales o sugeridas? ¿Por quienes, otros colegas, equipo directivo, conocidos, amigos?

- ¿Qué dificultades o preocupaciones sobre la evaluación emergieron en la situación de aislamiento y no presencialidad? ¿Cómo intervino ante ello?
- Por último, ¿Cuáles fueron las ventajas y beneficios que se presentaron?
- He realizado todas las preguntas predeterminadas, ¿desea agregar algo más referido a lo que estuvimos conversando?
- Debo agradecerle por la predisposición, el interés y el tiempo dedicado a la entrevista, muchas gracias.

Anexo III: Dimensiones consideradas para el análisis de entrevistas y documentos.

<p>Instrumento de recolección de datos</p>	<p>Dimensiones consideradas para su análisis</p>
<p>Para el análisis de entrevista a directivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad. ● Modalidades de trabajo propias de la institución referidas al proceso de evaluación formativa en virtualidad. ● Conceptualización de evaluación en general y formativa en particular. ● Ventajas y desventajas percibidas acerca de las nuevas modalidades de evaluación.
<p>Para el análisis de entrevista a docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento y opinión acerca de las propuestas planteadas por las diferentes entidades estatales que regulan los procesos evaluativos en virtualidad. ● Conceptualización de evaluación formativa de los aprendizajes ● Finalidad otorgada a los procesos evaluativos formativos. ● Criterios utilizados para priorizar los contenidos a evaluar en virtualidad. ● Instrumentos y/o recursos utilizados para evaluar los aprendizajes. ● Decisiones/actuaciones/medidas tomadas ante las propuestas planteadas por directivos y entidades gubernamentales, criterios de evaluación. ● Ventajas y desventajas percibidas acerca de las modalidades de evaluación en virtualidad por pandemia.
<p>Para el análisis de los documentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos utilizados para la evaluación. ● Criterios de evaluación planteados. ● Características de las consignas planteadas.

