



Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

**UN ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES EN EL NIVEL
SUPERIOR: CASO DE ESTUDIO DE UNA LICENCIATURA EN
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL CONURBANO
BONAERENSE**

Mercedes Arana

Legajo: 28007

Mentora: Graciela Laura Cappelletti

Buenos Aires, noviembre 2020

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a mi mentora Gachy Cappelletti por su incansable acompañamiento a lo largo de estos meses de arduo trabajo y por su incondicional atención a lo largo de estos 4 años de formación.

A Mercedes DiVirgilio que con mucha paciencia y dedicación logró guiarme y acompañarme en este proceso. Son infinitas las veces que me ayudó a sobrepasar bloques, siempre muy dispuesta a juntarse y charlas para evacuar dudas.

A mi familia por su apoyo y contención en el proceso de elaboración de esta tesina y en estos 4 años de formación. Y especialmente a mis padres, quienes me brindaron la posibilidad de seguir mi vocación y de formarme en esta universidad de lujo.

A mis compañeros y amigos de carrera, con quienes recorrimos este camino tan hermoso lleno de emociones, momentos, sensaciones y amistades. Estos 4 años y la elaboración de esta tesina no habrían sido posibles sin su pasión, alegría y energía. Destaco especialmente el apoyo de Cami Aguzzi compañera incondicional de la carrera y de la vida.

Por último, aunque no menos importante, a mis profesores, quienes me abrieron los ojos a este nuevo mundo, el mundo de la educación, transmitiendo su pasión, su esperanza y sus conocimientos. A través de sus ejemplos, me enseñaron que educar es transformar.

Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
METODOLOGÍA	6
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	12
CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN	12
<i>Criterios de evaluación</i>	14
<i>Retroalimentación</i>	15
<i>¿Por qué una evaluación formativa?</i>	16
DEFINICIONES TÉCNICAS PREVIAS A LA EVALUACIÓN	17
LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN	20
CONTENIDOS Y CONOCIMIENTOS	23
CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL	25
PARTICULARIDADES DEL NIVEL SUPERIOR	25
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	25
LA ESCUELA DE EDUCACIÓN	27
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	27
ASIGNATURAS	28
CAPÍTULO IV: UN ACERCAMIENTO A LAS DEFINICIONES PREVIAS A LA EVALUACIÓN:	
DESCRIPCIONES GENERALES	37
EVALUACIONES PARCIALES Y FINALES	37
INSTANCIAS ORALES O ESCRITAS	37
TIEMPO ASIGNADO PARA LA REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES	38
LUGAR DE REALIZACIÓN	38
EVALUACIONES INDIVIDUALES, GRUPALES O MIXTAS	38
EVALUACIONES DE DESARROLLO O DE TIPO TEST	39
CAPÍTULO V: UN ANÁLISIS PROFUNDO DE LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN	42
CAPÍTULO VI: UN ANÁLISIS DETALLADO DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN	64
UNA REFLEXIÓN POSIBLE ACERCA DE LOS ALCANCES DE LA LICENCIATURA Y LAS SITUACIONES DE EVALUACIÓN	69
CONCLUSIÓN	71
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	73
BIBLIOGRAFÍA	74
DOCUMENTOS CONSULTADOS	79
ANEXOS	81

INTRODUCCIÓN

Hace un siglo atrás, las concepciones del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza eran diferentes a las de hoy. A comienzos del siglo XX, predominaba “un modelo de aprendizaje en el que los maestros transmiten el conocimiento y los estudiantes lo absorben” (Shepard, 2006: 15). En este sentido, el conocimiento era concebido como algo cerrado, objetivo e incuestionable. La relación del docente y del alumno era mucho más asimétrica en términos del conocimiento, dado que se consideraba al docente como el portador de la única verdad, que el estudiante debía absorber pasivamente al escuchar al docente. Por ende, se entiende que los procesos de enseñanza y los de aprendizaje eran considerados parte de lo mismo, por lo que se hablaba de “el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Palou de Maté (1998), destaca que esta concepción de evaluación está ligada al proceso de la Revolución Industrial. En esa época se hacía especialmente hincapié en la eficiencia y la cientificidad, el sistema productivo estaba muy articulado con el sistema educativo. Era fundamental que este último respondiera a las necesidades que exigía el sistema productivo. De tal manera, la concepción de evaluación también estaba enfocada en la finalidad de la rendición de cuentas y la verificación científica y precisa de los resultados. Dicha forma de evaluar, relacionada también a la fuerte importancia del marco de cientificidad, tenía la capacidad de legitimar las prácticas docentes, dado que, con esta herramienta de medición, consideran tener pruebas “tangibles” de los aprendizajes de los estudiantes.

Pero a fines del siglo XX, los formatos objetivos de evaluación “ya no eran adecuados para corresponder a las nuevas concepciones del aprendizaje de las materias” (Shepard, 2006: 15). Debido a cambios en el contexto histórico y, sobre todo, la aparición de las teorías constructivistas, se evidencia un cambio en las concepciones del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. La nueva teoría psicológica, deja a un lado la idea del conocimiento cerrado que el estudiante debe absorber pasivamente, para pensar en un estudiante activo que construye el conocimiento junto con el docente quien con estrategias de enseñanza propicia un ambiente de diálogo y reflexión. Con este cambio, también se comienza a interrogar la enseñanza y el aprendizaje, desde una perspectiva que los analiza como procesos relacionados, pero diferentes uno de otro.

Con base en la idea del cambio contextual, Celman (1998) propone que

Vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de evolución y transformación de los conocimientos [...] demandan de los jóvenes y adultos que no solo sean capaces de adquirirlos, sino también de construir las E. de A. [estrategias de aprendizaje] pertinentes a los distintos objetos de conocimiento. (56-57)

Los conocimientos cambian y se transforman tan rápidamente, que los estudiantes necesitan herramientas para poder procesar y adquirir todos esos cambios. Deja de ser útil que el docente le enseñe al estudiante conocimientos cerrados y verdades únicas, si al cabo de un tiempo, esos conocimientos mutan y dejan de tener la misma utilidad. Frente a este contexto, igualmente relacionado con las demandas sociales, se entiende que es necesario que los estudiantes desarrollen las habilidades de ‘aprender a aprender’ (Celman, 1998).

Ahora bien, ¿cómo se relaciona este cambio con el cambio en la concepción de evaluación? En términos de Celman (1998) “[l]as concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos” (51). En este sentido y como hemos discutido anteriormente, por los diversos cambios contextuales, cambian las concepciones de enseñanza y de aprendizaje y, por ende, también las concepciones de evaluación.

La evaluación propone evaluar aquello que se enseñó y aquello que se aprendió. Por lo tanto, la evaluación se encuentra estrechamente relacionada con las estrategias de enseñanza utilizadas y los tipos de conocimiento que los docentes pretenden enseñar (Litwin, et ál., 2003; Carrizo, 2009; Camilloni et ál., 1998). En un pasado, el conocimiento era *entregado* por los docentes de forma cerrada e indiscutible, para que el estudiante *lo absorba*. Es por eso que al concebir los conocimientos de esta manera, resultaba pertinente evaluarlos con instrumentos objetivos y estandarizados.

Hoy en día, con los cambios en las concepciones y paradigmas acerca de la evaluación, y el foco puesto en posiciones alternativas —como el campo de la evaluación formativa—, se considera que el docente es un facilitador de recursos para que el estudiante logre —mediante la investigación y la reflexión—, construir él mismo los conocimientos. De tal manera, el conocimiento es visto como una entidad cambiante, por lo que resulta poco coherente, evaluarlos como si se tratara de verdades únicas. Las evaluaciones pueden contemplar y evaluar no solo los conocimientos, sino que también los procesos cognitivos por los cuales llegan a tales producciones. De este modo, la evaluación podrá procurar identificar si los estudiantes están aprendiendo y, en función de ello, posibilitar que los docentes puedan realizar cambios respecto de su enseñanza. Para lograr, se puede pensar en una evaluación al servicio del aprendizaje, tal como se explicita a continuación.

Perrenoud (2008) y Shepard (2006), entre muchos otros, proponen tipificar las lógicas de evaluación: la evaluación tradicional —al servicio de la rendición de cuentas— y la evaluación al servicio del aprendizaje. Ambos autores reconocen la primera como aquella que surge en los orígenes de la evaluación. Esta lógica, que Perrenoud (2008) llama *evaluación tradicional* o *evaluación sumativa*, es aquella que concibe a la evaluación como un mero instrumento de selección y acreditación de resultados ante terceros. También se relaciona, según Perrenoud (2008), con la evaluación *del* aprendizaje, mientras que la segunda lógica piensa en la evaluación *para* el aprendizaje, es decir, al servicio de los aprendizajes. Esta última se trata de concebirla como una *instancia formativa*, como parte del proceso de aprendizaje. Al respecto, Shepard (2006) propone que la evaluación para el aprendizaje permite el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la sumativa es una instancia separada de la enseñanza que no tiene ningún otro impacto que la selección. Sin embargo, tanto Shepard (2006) como Ceman (2009), proponen que ambas concepciones no son completamente contrapuestas. De hecho, plantean que ambas deben respaldarse mutuamente, para que la evaluación sea coherente con el proceso de aprendizaje (Shepard, 2006). De tal manera, se podrá utilizar el proceso de evaluación como una respuesta al sistema que exige calificaciones, pero sin desmerecer ni desvalorar la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Un punto clave a destacar es que diversas investigaciones (Au & Entwistle, 1999; Camilloni y Cols, 2010; Gibbs y Simpson, 2005; Miller y Parlett, 1974) resaltan el rol fundamental que tiene la evaluación sobre el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del docente. Esta importancia está marcada por la gran incidencia que puede tener el proceso de evaluación en el enfoque de estudio que elige el estudiante, el aprendizaje que efectúa y la profundidad de ese aprendizaje. Estos son detalles no menores a la hora de evaluar la calidad de la educación.

En el marco del debate acerca de la evaluación de los aprendizajes, en este trabajo abordamos las prácticas de evaluación en el nivel superior. Esta tesina se propone indagar en las características que poseen las evaluaciones (parciales y finales) utilizadas en asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en una universidad privada del conurbano bonaerense. Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿Qué contenidos evalúan? ¿Con qué objetivo? ¿Qué herramienta consideran apropiada para evaluar? ¿Qué evidencias de aprendizaje esperan relevar los docentes en la evaluación? Al indagar será posible analizar la finalidad de las evaluaciones en este universo.

En este marco, esta tesina se propone describir las características de los procesos de evaluación de las asignaturas seleccionadas teniendo en cuenta sus objetivos, los instrumentos elegidos y la relación de los mismos con los contenidos de los programas de las asignaturas. A fin de avanzar en el desarrollo de este propósito, el trabajo prevé:

- caracterizar los procesos de evaluación de las asignaturas seleccionadas;
- identificar y describir los objetivos, los contenidos y los instrumentos de evaluación de las asignaturas a considerar, e
- analizar la relación entre las evaluaciones y las propuestas de los programas de cada asignatura.

Se considera de suma importancia analizar esta problemática, dado que puede aportar información sobre las herramientas de evaluación utilizada por los profesores y sus finalidades. Esto permitirá entender cómo se está evaluando hoy en una carrera de una universidad privada del conurbano bonaerense y así indagar cómo se posicionan los profesores de estas asignaturas en el debate existente en torno a la evaluación formativa a partir de las decisiones tomadas respecto de la evaluación.

El caso de estudio es la Licenciatura en Ciencias de la Educación, uno de los programas formativos de la Escuela de Educación. Según la información provista en la página web oficial de esta universidad acerca de la carrera, “un profesional en Ciencias de la Educación necesita una visión interdisciplinaria con conocimientos teóricos y prácticos que le permitan comprender, intervenir y modificar los fenómenos educativos, mejorando la realidad de muchas personas”. Se puede inferir entonces, que intenta preparar educadores críticos que estén al tanto de las discusiones más actualizadas acerca de la educación, y es necesario que también se muestre receptiva de las discusiones sobre la evaluación. Si diversos autores, entre otros, Anijovich y Cappelletti (2018), Perrenoud (2008), Camilloni et. ál. (1998) y Shepard (2006), aluden a utilizar la evaluación como una instancia formativa, una instancia al servicio del aprendizaje, ¿se lleva adelante esta perspectiva en las asignaturas de la licenciatura? Esta cuestión es el foco a indagar en este trabajo de tesis.

El trabajo está estructurado en 7 capítulos. El primero, sistematiza investigaciones que se han realizado en el marco de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. En segundo lugar, se encuentra un capítulo dedicado al marco teórico que reúne las definiciones de conceptos centrales para el análisis del universo relevado en la tesina. El tercer capítulo es el marco contextual, en el cual se recupera información relevante sobre el contexto de la presente investigación. Luego, continúa la tesis con tres capítulos de

análisis: el primero contiene un mapeo de los instrumentos de evaluación recolectados para el análisis; segundo, el análisis de las consignas de evaluación propuestas por los docentes en las asignaturas; el tercero es el análisis de los programas de cada materia. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria de enfoque cualitativo, más específicamente, de un estudio de casos que pretende indagar en “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman y Quaranta, 2006, en Kazez, 2009: 1). Se trata del programa de formación denominado “Licenciatura en Ciencias de la Educación” de una universidad privada del conurbano bonaerense. La muestra está representada por las siguientes asignaturas dictadas durante el año 2018:

- Currículum I
- Currículum II
- Currículum III
- Teorías de la Educación
- Sociología de la Educación
- Educación Comparada

El proceso de selección de casos se realizó de acuerdo con el siguiente criterio: la presencia de dos asignaturas de cada año del plan de estudios que se hayan dictado en el año 2018.

Para la realización de esta tesina se propone llevar a cabo un análisis documental: los instrumentos de evaluación y los programas de las asignaturas.

En el análisis se incluyen, en primer lugar, las distintas instancias formales de evaluación escrita¹, tales como los parciales (a mitad de la cursada) y finales (al finalizar la asignatura). Luego, se indagan los programas de las asignaturas, haciendo especial foco en los objetivos y la modalidad de evaluación que se expliciten en los mismos.

Analizamos los materiales mencionados considerando las siguientes preguntas: ¿En qué lógica/concepción de evaluación es posible ubicar las evaluaciones utilizadas? ¿Están al servicio de los aprendizajes? ¿De qué modo se ubican en las discusiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior? ¿Existe coherencia entre las consignas de evaluación y los programas? ¿Las evaluaciones promueven la reflexión

¹ Por cuestiones metodológicas, se decidió excluir las evaluaciones orales del análisis, dado que a diferencia de los exámenes escritos, los orales no siempre cuentan con consignas explícitas y documentadas. Es decir, en dichos casos, no será posible analizar las preguntas con las que los docentes evalúan a sus estudiantes.

y el pensamiento crítico? De este modo, es posible considerar si la evaluación está (o no) concebida en relación con el aprendizaje.

Además del análisis documental, se incluirán entrevistas² con los docentes, como segunda técnica para abordar los objetivos del presente trabajo. Se pretende indagar las decisiones acerca de la evaluación y de los instrumentos diseñados.

Quedan por fuera de esta indagación, las retroalimentaciones ofrecidas por los docentes. Si bien en la revisión de la bibliografía se observa la importancia de esa instancia para que una evaluación sea formativa, la investigación acerca de la retroalimentación excede el alcance de la presente tesina.



Universidad de
San Andrés

² Se trata de entrevistas semiestructuradas.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

En el presente capítulo, se plantea una revisión de aquellas investigaciones que aportan conocimientos sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.

Luego de un recorrido por las investigaciones que se enmarcan en la temática específica de la presente tesina, se pueden identificar dos categorías que agrupan y organizan las investigaciones. Por un lado, se encuentran las investigaciones orientadas al análisis de la posición del docente frente a la evaluación, como entre otros, Marton Saljos (1976), Carless (2013), Gil-Flores (2012) y Hattie (1987). Por el otro lado, se encuentran aquellas investigaciones que se proponen indagar sobre los efectos de la evaluación en los estudiantes (Miller y Parlett, 1974; Gibbs y Simpson, 2005; Camilloni y Cols, 2010; Au & Entwistle, 1999; Barragán Sánchez, 2005). Ambas categorías permiten comprender la complejidad del proceso de evaluación.

Las investigaciones que ponen el foco en el rol del docente frente al instrumento de evaluación pueden, a su vez, categorizarse desde una perspectiva temporal: el “antes”, el “durante” y el “después” de la evaluación. En primer lugar, los trabajos que investigan sobre aquello que sucede antes de que el estudiante sea evaluado, proponen que la evaluación está fuertemente relacionada con la enseñanza (Gil-Flores y Padilla Carmona, 2008). En esta línea, Carless (2013) señala que la confianza es un factor fundamental para el buen aprendizaje del estudiante y para que la evaluación interpele el proceso de aprendizaje. El autor refiere que es difícil lograr dicha confianza especialmente en el nivel superior por el escaso tiempo y espacio del cual dispone el profesor. Incluso, Gil-Flores y Padilla Carmona (2008) plantean que la participación del estudiante es fundamental. Argumentan que el estudiante debe ser un actor activo de su propio proceso de aprendizaje y que por ende también estar involucrado en la elaboración de las evaluaciones. Los autores retoman también las ideas de Carless (2006) y de Bloxham y West (2004) mencionando que los estudiantes no solo sean informados de las reglas de juego sino que sean ellos mismos quienes las construyan junto con los docentes. En el marco de un rol participativo del estudiante es posible, por ejemplo, la elaboración —junto con el docente y sus pares— de los criterios de evaluación con los que serán evaluados.

En referencia al tiempo específico de la evaluación, el “durante” la evaluación, diversas investigaciones hacen foco en instrumentos y acciones que favorezcan evaluaciones formativas. En primer lugar, Caygill y Eley (2001) dan cuenta que diversos formatos de evaluación, presentan diferentes oportunidades de demostrar conocimientos

y habilidades. De esta manera, reconocen la importancia de elegir y elaborar los instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes de los estudiantes considerando este aspecto. En esta línea, autores como Argos, Osoro, Salvador y Castro, 2013; Chansarkar y Raut-Roy, 1987; Conway et ál., 1992; Gibbs y Lucas, 1997; Hernández, 2012, concluyen que una evaluación formativa es aquella que evalúa trayectorias de aprendizajes en vez de contenidos específicos y memorísticos. Basándose en la percepción de los estudiantes, como es el caso de Argos, Osoro, Salvador y Castro (2013) y el de Chansarkar y Raut-Roy (1987), o basándose en los rendimientos (Gibbs y Lucas, 1987), refieren que las evaluaciones continuas que evalúan trayectorias favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo esta línea, la investigación de Barragán Sánchez (2005) propone el uso de portafolios como instrumento que permite realizar evaluaciones formativas fuertemente vinculadas con en los objetivos de aprendizaje y en la evaluación de procesos en vez de contenidos cerrados.

También se relevaron investigaciones que se enfocan en lo que sucede después de que el estudiante haya sido expuesto al instrumento de evaluación. Estas investigaciones indagan en el “después” de la evaluación, es decir en el seguimiento y el feedback que los docentes ofrecen a los estudiantes. El hecho de que se investigue al respecto, denota la importancia que para los investigadores tiene la intervención del docente respecto del trabajo del estudiante. En este sentido, tanto Gil-Flores (2012) como Hattie (1987) plantean que la retroalimentación es una instancia fundamental en el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje del alumno. Proponen que una evaluación, para ser formativa, cuente con una devolución del docente que le permita al estudiante revisar sus aprendizajes para mejorar y fortalecer su proceso de aprendizaje. Al respecto, Jarero Kumul, et ál. (2013) con las contribuciones de Contreras (2002), plantean que la evaluación debe alinearse a la enseñanza, es decir utilizar la retroalimentación como parte de sus estrategias de enseñanza. Para facilitar el proceso de retroalimentación, Saíz Manzanares y Bol Arreba (2014) investigan la utilidad de las rúbricas, considerando que se trata de un instrumento que logra cambios en el proceso de autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes y facilita el desarrollo de aprendizajes más significativos.

Las investigaciones presentadas hasta ahora permiten considerar el valor de las decisiones y de las tareas que realizan los docentes para el proceso de evaluación. Otras líneas de investigaciones se proponen indagar los efectos que tienen las evaluaciones en las tareas de los estudiantes, dado que es una de las grandes cuestiones que permiten justificar por qué unos instrumentos de evaluación son más adecuados que otros en

términos formativos. En primer lugar, Gibbs y Simpson (2005) proponen que se necesita de la evaluación para que los estudiantes se comprometan verdaderamente con el aprendizaje, entendiendo a la evaluación como dispositivo motivador del aprendizaje. Al respecto, investigaciones como la de Conway et ál. (1992), Camilloni y Cols (2010), Au & Entwistle (1999) y Struyven, Dochy & Janssens (2005), señalan que hay evaluaciones que propician un enfoque de estudio más profundo en los estudiantes. Por ejemplo, dependiendo del instrumento de evaluación, se promueven diversas oportunidades de demostrar conocimientos y habilidades y cambia la forma en que los estudiantes encaran su estudio y así su aprendizaje (Caygill y Eley, 2001). Au y Entwistle (1999) refieren a diversos enfoques de estudio: el “enfoque superficial” —basado en la memorización—, el “enfoque profundo” —que se basa en la búsqueda del sentido y el entendimiento exhaustivo— y el “enfoque estratégico” —que combina el enfoque superficial con el profundo—. Los autores proponen que el último es el enfoque que los estudiantes del nivel superior mayormente usan para obtener mejores resultados, dado que se basan en el esfuerzo y la buena organización del estudio. Struyven, Dochy y Janssens (2005) mencionan que los exámenes de elaboración escrita son los que propician un enfoque profundo de aprendizaje, a diferencia de las evaluaciones de formato “selección de respuestas”. Utilizando estos conceptos, Camilloni y Cols (2010) proponen que el aprendizaje depende del enfoque de estudio que elijan los estudiantes, por lo que resulta pertinente destacar que un enfoque profundo de estudio favorece un aprendizaje más profundo, mientras que un enfoque superficial propicia un aprendizaje más superficial y poco significativo. Respecto del aprendizaje profundo, Conway et ál. (1992) refiere que es la evaluación continua la que más incentiva un aprendizaje más profundo en el estudiante, sobre todo cuando se trata de una evaluación acompañada con retroalimentación.

Por último, Barragán Sánchez (2005), analiza el uso de los portafolios como instrumento de evaluación continua, y plantea que estos fortalecen el aprendizaje de los estudiantes dado que invitan a la reflexión y a la crítica que les permite entender la complejidad de los contenidos. Al respecto, Sandler (1983) y Gil-Flores (2012) plantean que es indispensable que los estudiantes sean capaces de realizar juicios de valor y logren un pensamiento reflexivo, dado que se trata de una habilidad fundamental para el nivel superior y, sobre todo, para el futuro laboral de los graduados.

A modo de cierre, retomamos que el recorrido y la revisión de la literatura en torno a la evaluación en el nivel superior, puede habilitar la comprensión de diversas cuestiones:

En primer lugar, se entiende que la evaluación cuenta con el “antes” —el ambiente de enseñanza que el docente recrea y la elaboración del instrumento de evaluación —, el “durante” —la administración de la evaluación— y el “después” —la corrección y la retroalimentación—. De tal manera se comprende la complejidad de la evaluación y de los diversos momentos en los que es importante indagar para comprender los rasgos de los procesos de evaluación en cada asignatura. Observamos que la evaluación y las elecciones del docente en torno a la misma, están estrechamente relacionadas con la enseñanza y con el programa. Es por eso que se justifica la inclusión del análisis de las evaluaciones en relación a los programas y los alcances de la Licenciatura. Únicamente se podrá hablar de una evaluación formativa si las características de las mismas se encuentran alineadas con los criterios de evaluación, los objetivos de la asignatura explicitados en el programa y los alcances de la Licenciatura explicitados en el Anexo II de la Resolución N° 769.

Además, la revisión de la literatura permitió comprender el impacto que puede tener la evaluación en los estudiantes. Pudimos ver que el tipo de evaluación afecta no solo el enfoque de estudio que elige el estudiante, sino que también afecta su aprendizaje. Incluso, la evaluación puede propiciar diversas competencias como la reflexividad y el pensamiento crítico. Estas dos son competencias fundamentales para la formación de los estudiantes. Este punto es clave para este trabajo, dado que se entiende que la evaluación no es solamente una instancia que cierra un ciclo, sino que es una instancia de continuidad de sus aprendizajes, donde puede (o no) repensar, revisar y vincular con otros saberes. De tal manera, resulta apropiado para este trabajo de tesis, analizar, de qué modo las evaluaciones promueven el pensamiento crítico y reflexivo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo, se pretende realizar un recorrido teórico por los diversos conceptos y teorías en los que se enmarca la investigación. Este recorrido permitirá comprender las bases teóricas que sustentan el trabajo y la perspectiva desde la cual se analiza la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. En primer lugar se retoma las concepciones de evaluación, dado que presentan las funciones y finalidades. Se indaga con mayor foco en la evaluación formativa, que serán centrales para la investigación. Segundo, se realiza un recorrido por las definiciones técnicas previas a la evaluación, que permiten entender las diversas decisiones generales que los docentes toman al elaborar una evaluación formativa. Luego, comenzando a profundizar aún más en lo que respecta a los instrumentos de evaluación, las consignas de evaluación y los saberes que se propone evaluar.

La evaluación de los aprendizajes

Teniendo en cuenta que la tesina tiene como objeto de estudio a la evaluación de los aprendizajes, comenzaremos por abordar esta conceptualización. La evaluación es un proceso por el cual los docentes recolectan información para la posterior toma de decisiones (Ceman, 2009; Toranzos, 2014; Camilloni, 1998). En otras palabras, la evaluación es la práctica de documentar y dar cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cambios, logros y carencias de los mismos (Litwin et ál., 2003; Toranzos, 2014). Con el mismo, se pretende dar cuenta de “capacidades, competencias, habilidades y hasta actitudes, pudiendo revelar problemas tanto en el proceso de aprendizaje como en la enseñanza misma” (Carrizo, 2009: 63). La evaluación de los aprendizajes puede llevarse adelante considerando distintos instrumentos: puede ser, por ejemplo, con un examen escrito y/o considerar las observaciones que realizan los docentes, entre muchos otros modos (Camilloni, 1998). Sin embargo, en este trabajo, se analizan únicamente aquellas instancias de evaluación formal llamadas “evaluación parcial” y “evaluación final” —conceptos que serán definidos más adelante.

Concepciones de la evaluación

Entendemos que la evaluación de los aprendizajes es el proceso de recolección de información acerca de los saberes alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, la finalidad de la evaluación puede variar considerando las concepciones de los docentes

acerca del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Celman, 1998). Entonces, la concepción de evaluación está condicionada por la finalidad de la misma, es decir, por la respuesta que los docentes le dan a la pregunta de “¿para qué evalúo?”. En el marco de esta tesis, tomamos posición por el paradigma de la evaluación formativa. Diversos autores discuten sobre la idea de una evaluación que esté al servicio del aprendizaje. Autores como Perrenoud (2008), Camilloni (1998) y Toranzos (2014), utilizan el concepto de *evaluación formativa*, mientras que otros —como Shepard (2006) y Stobart (2010)— refieren a *evaluación para el aprendizaje*.

La evaluación formativa, es aquella que se encuentra no sólo al servicio del aprendizaje, sino que también al servicio de la enseñanza (Litwin et ál., 2003). Se trata de un proceso que permite no solo identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje del estudiante, sino que también le permite al docente, una vuelta reflexiva que le permite identificar cambios en la enseñanza. Ahora bien, para que esto suceda, es fundamental que las prácticas evaluativas sean consistentes con las prácticas de enseñanza, es decir, que los objetivos de evaluación estén alineados con los objetivos del curso. Para dar un ejemplo, si un docente en su proceso de enseñanza pretende que *los estudiantes reflexionen sobre las concepciones de la alianza familia-escuela*, resultaría incoherente que la evaluación se realice con un instrumento que tenga por objetivo que los estudiantes reproduzcan de memoria la definición de alianza familia-escuela de un autor en particular. En suma, dicho de forma sintética y técnica, es necesario que el programa de evaluación se encuentre alineado con el programa de dicha materia (Camilloni, 1998).

Entonces, cabe aclarar que cuando hablamos de un programa de evaluación, nos referimos al conjunto de instrumentos de evaluación que utiliza el docente para recolectar información acerca de los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, no es únicamente el momento en el cual los estudiantes se encuentran respondiendo a la evaluación administrada por el docente, sino que también se considera la elaboración por parte del docente y la instancia de retroalimentación —aunque esto último no será analizado en la tesina. Se entiende entonces, que los programas de evaluación requieren diversos momentos: la instancia previa, la evaluación per se y la instancia posterior. Al respecto, diversos autores (Camilloni, 1998; Litwin et ál., 2003; Shepard, 2006) especifican qué debe suceder en cada instancia de la evaluación, para poder propiciar el aprendizaje.

A su vez, el programa de evaluación, se encuentra enmarcado en el Programa de cada asignatura (En adelante, “programa” o “programas”). Los programas de cada

asignatura son documentos elaborados por cada profesor/a que visibilizan el sentido de lo que quieren enseñar. Especifican los objetivos, los propósitos, los contenidos, el cronograma y el programa de evaluación del curso. Es aquello que planifica el docente previamente al curso, por lo que anticipa las definiciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Retomando la temática en cuestión, es fundamental que el programa de evaluación sea elaborado en el marco del programa de enseñanza, permitiendo un mejor ajuste del primero al segundo (Camilloni, 1998; Gil-Flores y Padilla Carmona, 2008). Esta cuestión remarca, como lo hacen Toranzos (2014), Carrizo (2009) y Camilloni (1998), la importancia del momento previo a la administración de la evaluación a los estudiantes. Este momento previo requiere que el docente considere qué va a evaluar (objeto), para qué (objetivo), de qué manera (métodos e instrumentos) y cuándo (Carrizo, 2009).

Criterios de evaluación

La explicitación de los objetivos de evaluación, en términos de aquello que el docente se propone que alcancen los estudiantes, es lo que se denomina criterios de evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017). Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2017) mencionan que para la elaboración de los criterios, como instrumento para la búsqueda de evidencias del aprendizaje de los estudiantes, sería conveniente que los docentes se formulen la siguiente pregunta: “¿qué es lo que importa que aprendan?” (70). Estos criterios pueden ser expresados de formas variadas pero requieren ser presentados a los estudiantes. Según Toranzos (2014) y Litwin (1998), estos mismos servirán para orientar a los estudiantes y hacer transparentes los juicios de valor de los docentes que los formulan. Además, se sugiere que los criterios que acompañan la consigna de evaluación, guarden relación con los objetivos explicitados en el programa de la asignatura. Entendiendo que las evidencias de aprendizaje que el docente busca en las producciones de los alumnos, tendrían que ser coherentes con los objetivos propuestos en el marco de la asignatura.

Diversos autores (Anijovich y Cappelletti, 2017; Carless, 2013; Laguna, 2018; Litwin, 1998) hacen hincapié en que los criterios que acompañen a la evaluación sean públicos, y compartidos. Según Shepard (2006), esta comprensión puede ser lograda a través de compartirlos con los estudiantes pero también se podría pensar en una construcción conjunta de criterios (el docente junto con los estudiantes). De tal manera, se logrará que los criterios sean claros, comprensibles y explícitos (Anijovich y Cappelletti, 2017). En

esta misma línea, Shepard (2006) propone el concepto de “mapa de progreso”, dado que con esa representación de mapa, los estudiantes tienen en claro lo que se espera y pueden entender aquellos aspectos en los cuales pueden mejorar. De tal manera, los estudiantes podrán entender y apropiarse de las mejoras propuestas por los docentes a partir de la evaluación. Entonces, es cuando los criterios son públicos, claros y construidos de forma conjunta, que permiten no solo orientar al estudiante, sino que también permiten que la revisión y calificación pueda ser lo más justa y transparente posible.

Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2017) y Saíz Manzanares y Bol Arreba (2014), entre otros, proponen que tales criterios sean elaborados y sistematizados considerando el uso de rúbricas. Según Andrade y Atorresi (2010),

(u)na rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que deben tenerse en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito, o ‘lo que cuenta’ (...); además articula las gradaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente” (160).

De tal manera, los estudiantes tendrán acceso a las decisiones que implican cómo será juzgada la calidad de sus producciones. Además de aportar claridad y explicitación a la evaluación, la rúbrica es también “una oportunidad para ejercitar la autoevaluación y la evaluación entre pares” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 109), procesos de metacognición que son fundamentales para que la evaluación se encuentre al servicio del aprendizaje.

Retroalimentación

Hasta ahora se desarrolló en este trabajo el concepto de evaluación formativa como aquella que está al servicio del aprendizaje y de la enseñanza, pero para ello es fundamental el momento posterior a la administración de la evaluación (Gil-Flores, 2012; Hattie, 1987). Esta instancia es el momento de análisis y devolución del docente al estudiante, es decir, de retroalimentación (Anijovich y Cappelletti, 2017; Anijovich comp., 2010). Es el momento reflexivo en el que se retoman los resultados de la información recogida para la toma de decisiones (Toranzos, 2014). Este es el momento dialéctico en el cual el docente comunica al estudiante informaciones acerca de sus producciones para “promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía.” (Anijovich y Cappelletti 2017: 85). En términos de Anijovich y otros (2004), en esta instancia el docente se propone “brindar información, orientar, formular preguntas y valorar las tareas que realizan los estudiantes, sus productos, sus desempeños” (66). Las autoras destacan que se trata de una instancia en la cual se puede involucrar al estudiante, en la revisión de su propio proceso de aprendizaje. Esto significa que a diferencia de una concepción sumativa, se trata de una

interacción dialogada formativa que promueve en el alumno el reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y, sobretudo, sus posibilidades de mejora (Anijovich y Cappelletti, 2018). Es mediante la práctica de retroalimentación que los estudiantes pueden “revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes” (Anijovich y Gonzalez, 2011). Dicha práctica puede tomar diversas formas, presentan diversos protocolos que “ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios y los diálogos para ofrecer retroalimentaciones” (33).

¿Por qué una evaluación formativa?

Resulta pertinente presentar los aportes de autores que sostienen el valor de que las evaluaciones sean formativas. En primer lugar, porque favorecen el proceso de aprendizaje y de hecho, de un aprendizaje más profundo y significativo para el estudiante (Anijovich y Cappelletti, 2018; Anijovich y Gonzalez, 2013; Camilloni et ál., 1998; Shepard, 2006). Se trata de una comprensión mucho más profunda, dado que el trabajo mismo que exige la evaluación es una instancia más de aprendizaje. Segundo, la evaluación al servicio del aprendizaje “aumenta la confianza de los docentes en las posibilidades y capacidades de todos sus alumnos para aprender” (Anijovich y Gonzalez, 2013: 11). Tercero, los estudiantes le encuentran mayor sentido a las evaluaciones formativas, lo cual legitima el proceso y la motivación al producir sus respuestas. Además, es con estas evaluaciones que los estudiantes aprenden a autoevaluarse, aceptando y trabajando con sus errores, para fortalecer su aprendizaje. Esto permite que los estudiantes sean más independientes y con un rol activo respecto a su proceso de aprendizaje (Anijovich comp., 2010; Stobart, 2010). Por último, se puede argumentar que las evaluaciones formativas no sólo reúnen información valiosa para la mejora del aprendizaje, sino que también constituyen un aporte fundamental para la recolección de información que permitirá realizar ajustes y mejoras en la enseñanza de los docentes y su propio aprendizaje sobre su oficio (Carrizo, 2009; Litwin et ál., 2003).

Así las cosas, nos proponemos indagar en las particularidades de los instrumentos de evaluación: las definiciones técnicas previas a la evaluación, las características propias de las consignas y los contenidos que se evalúan. Indagar en dichas cuestiones permite considerar qué conocimientos y habilidades se están poniendo en juego. En términos de Barclay (2016), “la calidad de la evaluación formativa depende, primero, de la calidad de las consignas y, por ende, de la comprensión que los alumnos tengan de las mismas” (22). En este punto, retomamos lo propuesto por diversos autores (Conway et ál., 1992;

Camilloni y Cols, 2010; Au y Entwistle, 1999 y Struyven, Dochy y Janssens, 2005), quienes afirman que la forma en la que los docentes evalúan, cambia la forma en la que los estudiantes encarar sus estudios y su aprendizaje.

Definiciones técnicas previas a la evaluación

La primera característica a considerar en las evaluaciones del nivel superior es si se trata de una evaluación parcial o una final. En el caso de las evaluaciones parciales, son considerados aquellos que no se realizan evaluando la totalidad de los contenidos de una asignatura, son aquellos que evalúan un recorte de los contenidos. Por lo general, en el caso de la universidad relevada, estas evaluaciones parciales se encuentran en la mitad de la asignatura. A su vez, las evaluaciones finales son aquellas que evalúan la totalidad de los contenidos trabajados en la asignatura y son aquellos que se realizan al finalizar el curso. Sin embargo, estos últimos pueden integrar la totalidad de los contenidos abarcados o únicamente un recorte.

En caso de tratarse de una evaluación final integradora que evalúe la totalidad de la asignatura, aparece la alternativa de los portafolios entre otros posibles. Este instrumento es descrito por diversos autores (Anijovich y Gonzalez, 2013; Barregán Sánchez, 2005; Conway et ál., 1992; Gibbs y Lucas, 1997), que plantean que se trata de una forma de evaluación continua que favorece el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de un instrumento que colabora con la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, que reúnen una colección de los trabajos que van realizando y corrigiendo a lo largo de la cursada de la asignatura. Por ende, “permite integrar conocimientos y la mirada sobre un proceso de aprendizaje a lo largo de un lapso prolongado” (Anijovich & González, 2013: 110). En este sentido, se trata de una herramienta que promueve la autonomía de los estudiantes y los invita a reflexionar y a ser libres para “realizar búsquedas y elegir caminos alternativos, contemplar soluciones provisionarias y puntos de vista diferentes” (110). Además, el portafolios le permite al estudiante ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje y los logros de las metas propuestas. Sin embargo, la presencia de un rol mucho más activo del estudiante, no significa que el trabajo del docente esté en segundo plano. De hecho, Barragán Sanchez (2005) plantea que el buen uso de la práctica del portafolios requiere una planificación y un dominio pedagógico mucho más exigente por parte del docente. Otro aspecto fundamental, según la autora es “un plan didáctico bien estructurado y una atención individualizada del alumnado” (137).

Otra característica que puede tener una evaluación es el formato en el que se invita a los estudiantes a producir, es decir, si se trata de una evaluación oral o una escrita. En el caso de una evaluación oral, se trata de una instancia en la cual los estudiantes expresan sus ideas y responden a las consignas del docente hablando. Al respecto, Carrizo (2009), plantea que estos instrumentos resultan poco válidos y poco objetivos, si no se generan protocolos o grillas que puedan dar cuenta de sistematizaciones posibles. En el caso de las evaluaciones escritas, el estudiante es invitado a elaborar sus respuestas de forma escrita, ya sea en papel o en computadora.

Otro aspecto que diferencia a las evaluaciones es el momento definido para la producción de los estudiantes. En algunos casos, se trata de evaluaciones con un horario específico y un tiempo reducido en el cual los estudiantes elaboran las respuestas a las consignas que son entregadas por el docente. Sin embargo, hay otros casos en los cuales los docentes proponen las consignas con una fecha prevista de entrega para que ellos decidan el momento en el cual producirán y también el tiempo que decidirán dedicarle a dicha producción. Este aspecto se encuentra estrechamente relacionado con el lugar de producción de los estudiantes. ¿Se trata de una evaluación presencial o domiciliaria? La primera refiere a la evaluación que se realiza en la institución educativa, mientras que la segunda es aquella que se puede realizar en el lugar a elección. El lugar y el tiempo de producción se encuentran estrechamente relacionados, dado que una evaluación presencial es también una evaluación que tiene un horario específico, mientras que en las evaluaciones domiciliarias los estudiantes tienen mayores posibilidades de decidir sus condiciones de realización.

Otra decisión técnica previa a la evaluación, es si se va a tratar de un trabajo individual, grupal o mixto. En el caso de un trabajo individual, cada estudiante trabajará sin la colaboración de sus compañeros, desarrollando ideas con autonomía, sin ser influidos por el trabajo del otro (Johnson y Johnson, 2013). Aquí la responsabilidad está muy presente, dado que el estudiante es el único responsable de su propia producción, por lo que debe aprender a gestionar sus propios tiempos para realizar el trabajo solicitado.

En el caso de los trabajos grupales nos referimos a la elaboración colaborativa en conjunto con una o varias personas. Estas son instancias que hacen énfasis en el valor de la interacción social. En términos de Camilloni (2010), el trabajo en grupos

brinda al estudiante múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con las de los otros miembros del grupo. A través de la discusión con sus pares, pueden establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. Les es posible (...) evaluar, aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros, justificar sus propias

posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo. (152)

Son momentos en los cuales se invita a los estudiantes a debatir, compartir ideas, recursos y aprendizajes con los demás, para elaborar en conjunto una producción grupal. Además, también se requiere adaptación respecto de los tiempos y formas de trabajos de los demás integrantes del equipo, la responsabilidad de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda, etc. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). El valor de las evaluaciones grupales considera la posibilidad de que los estudiantes puedan enfrentarse a ideas y perspectivas diferentes y nuevas, a desacuerdos y a la búsqueda de acuerdos, cuestiones que no están presentes en los trabajos individuales. El debate y diálogo en torno a los trabajos grupales, promueven el desarrollo de habilidades de escucha, de comunicación de ideas y de negociación. Además, los trabajos en grupos tienden a generar mayor motivación y compromiso con las consignas propuestas (Camilloni, 2010). Son también una oportunidad para trabajar con contenido complejo, dado que los estudiantes pueden apoyarse y ayudarse mutuamente para dar sentido y comprender el contenido (ibid).

Ahora bien, los trabajos en grupos pueden tomar diversas formas y propiciar aprendizajes diferentes. Johnson y Johnson (2013) utilizan el término “aprendizaje cooperativo” para referirse al uso didáctico del trabajo grupal en el cual el foco está puesto en la cooperación. En este tipo de trabajos los estudiantes desarrollan habilidades para trabajar y aprender con otros, lo cual es reconocido por Furman, Larsen y Weinstein (2020) como una capacidad fundamental para el desarrollo personal y profesional del estudiante. Al respecto, Johnson y Johnson (2014), plantean que las habilidades que promueve el aprendizaje cooperativo, son claves para enfrentar los grandes retos del siglo XXI, relacionados a la globalización, a las relaciones interpersonales, a la democracia, etc. Cabe señalar que en diversas ocasiones, los autores aclaran que una gran diferencia entre el trabajo cooperativo y el trabajo individual es el nivel cognitivo que los estudiantes involucrados alcanzan. Los trabajos grupales —adecuadamente planteados—, promueven un nivel cognitivo más alto y profundo que los trabajos individuales (Johnson y Johnson, 2013).

Ahora bien, sería posible pensar que el trabajo cooperativo tiene ciertos aspectos específicos para poder propiciar todo lo que fue discutido anteriormente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Las consignas requieren invitar a la interacción, es decir, al diálogo, debate y reflexión de los estudiantes durante y también anterior al proceso de producción. El docente puede asegurar también, la presencia de la interdependencia

positiva, es decir, que los estudiantes entiendan que el esfuerzo que cada integrante hace lo beneficia a él mismo y también a los demás integrantes (Johnson y Johnson, 2013). Por último, es primordial que el docente brinde las herramientas (técnicas interpersonales y de equipo) necesarias para que puedan trabajar cooperando y estructurando de forma adecuada el trabajo. También es necesario, que el docente se mantenga atento a la dinámica de trabajo y de las actividades de cada integrante del grupo.

La última definición técnica que será presentada es, en el caso de las evaluaciones escritas, la decisión respecto a si se realizará una evaluación de desarrollo o una evaluación de tipo test estructurado. La segunda, también es denominada prueba objetiva y es utilizada para evaluar conocimientos factuales, concluyendo en aprendizajes memorísticos (Ahumada Acevedo, 2005). Este tipo de tests facilitan la tarea de corrección por parte del docente y se realizan entendiendo que ese proceso permite calificaciones más justas, y de objetividad presunta. Sin embargo, tienen la gran desventaja que es que “solo alcanzan a medir conocimientos declarativos” (Ahumada Acevedo, 2005: 76) y que no propician un aprendizaje profundo. Incluso, Wiggins (1994) plantea que las evaluaciones de tipo test, no contemplan factores externos que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes a la hora de resolver la evaluación, como por ejemplo, la suerte/casualidad o algún malestar del momento. El ejemplo más común de las pruebas de tipo test son las pruebas de elección o selección múltiple. Por el contrario, las evaluaciones de desarrollo, pueden promover un enfoque de aprendizaje mucho más profundo y significativo (Struyven, Dochy y Janssens, 2005)

Las consignas de evaluación

Como se ha mencionado, “la calidad de la evaluación formativa depende, primero, de la calidad de las consignas y, por ende, de la comprensión que los alumnos tengan de las mismas” (Barclay 2016, pág 22). ¿Qué se entiende por la consigna de evaluación? Anijovich (2004), en Anijovich y González (2013), las define como “la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar, favoreciendo su autonomía” (92). Según estos autores, pueden presentarse en forma de pregunta/s, de propuesta/s, de reflexión, etc., exigiendo respuestas en diferentes niveles de complejidad. Ellos señalan como característica relevante a la claridad. Que una consigna sea clara o no, impacta en la tarea que se propone al estudiante. En este sentido, tanto Anijovich y González (2013) como Laguna (2018), proponen que las consignas sean claras y brinden la información lo más completa posible, para que el estudiante tenga claro lo que se espera de él y no dependa

del docente para clarificar su tarea. De tal manera, aparece la idea de autonomía mencionada, el estudiante puede construir autonomía resolviendo la tarea de forma independiente. Además, la información completa que brinda el docente promueve que el estudiante comprenda el sentido de la actividad. Para Carlino (2004), sería posible pensar que la consigna incluya no solo la tarea que se pide a los estudiantes, sino que también modelos de respuestas y “pautas detalladas sobre qué se espera” (13) de en su producción. Estos colabora con la construcción de sentido y favorece la autonomía para los estudiantes.

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), Anijovich y otros (2004) y Wiggins (1989, 1990), las consignas pueden promover o no un desafío cognitivo para el estudiante, es decir, tienen la posibilidad, según cómo se construyan, de ser significativas y auténticas. Entonces, para lograr que se desempeñen reflexiva y críticamente, las consignas requerirían potenciar esas habilidades (Laguna, 2018). En términos de Anijovich y Cappelletti (2017), una consigna auténtica es aquella que

propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes. (120)

Se trata de situar a los estudiantes en determinados contextos para que la evaluación no pierda legitimidad y para que pongan en juego aquello que aprendieron (Anijovich y Cappelletti, 2017). Se trata entonces de utilizar y trabajar con los saberes previos, no de repetir los contenidos trabajados en las clases. Dichas consignas proponen un trabajo de reflexión, problematización y toma de decisiones que favorecerá el proceso de aprendizaje del estudiante (Barclay, 2016). Se habla de evaluaciones significativas, porque tienen sentido para los estudiantes, y les permite tener aprendizajes profundos. Además, con evaluaciones situadas que intentan recrear condiciones similares a las reales, los estudiantes desarrollan habilidades para su futuro desarrollo profesional (Anijovich y Cappelletti, 2017). Esto es especialmente relevante para el nivel superior en el cual se pretende preparar a los estudiantes para su futuro profesional. Además, si las evaluaciones son auténticas y significativas, van a poder proporcionar información valiosa tanto para la mejora de los aprendizajes como la mejora de la enseñanza.

Como ya hemos mencionado en el estado del arte, las tareas que las evaluaciones proponen a los estudiantes, promueven el desarrollo de ciertas habilidades (Conway et ál., 1992; Camilloni y Cols, 2010; Au y Entwistle, 1999; Struven, Dochy y Janssens, 2005; Caygill y Eley, 2001). Las consignas pueden ser reflexivas y permitir que el estudiante elabore juicios de valor fundamentados o bien pueden ser consignas que exigen

una mera repetición de los contenidos abordados en clase. Al respecto, Doyle (s/f) propone una categorización del tipo de tareas académicas: tareas de memoria, tareas de rutina o de procedimiento, tareas de comprensión o entendimiento y tareas de opinión.

Primero, las tareas de memoria, son tareas en las que los estudiantes puedan reproducir la información que fue trabajada en la clase. Este tipo de tareas “no necesariamente lleva a la comprensión” (Doyle, s/f: 8), por lo que se trata de un aprendizaje más superficial. La segunda, las tareas de rutina o de procedimiento, refiere a aquellas en las cuales los estudiantes deben aplicar una fórmula estandarizada. Se trata de utilizar una rutina estándar para producir, por lo que tampoco promueve un aprendizaje del todo profundo o significativo (Doyle, s/f). En las tareas de comprensión o entendimiento se espera que los estudiantes apliquen los conocimientos que aprendieron a nuevos problemas y situaciones, reconociendo en primer lugar la situación, para luego problematizar e inferir, poniendo en juego los saberes previos. Con este tipo de tareas, los estudiantes se involucran en un proceso constructivo que les permite comprender el sentido de los procedimientos y el sentido más profundo de los conceptos (Doyle, s/f). En este sentido, se trata de un aprendizaje mucho más profundo por parte de los estudiantes y es el tipo de aprendizaje que desarrollará habilidades más complejas y valiosas para el desarrollo profesional de los estudiantes del nivel superior, dado que les permite la comprensión profunda de aquellos conceptos y procedimientos propios de sus prácticas profesionales. Por último, las tareas de opinión, proponen que el estudiante tenga una preferencia por algo, es decir, que elija y seleccione entre opciones en función de un análisis crítico (Doyle, s/f).

Hasta el momento, hemos retomado diversas cuestiones respecto a las particularidades de las consignas. Consideramos pertinente mencionar el enfoque de “aulas heterogéneas” y enseñanza en la diversidad (Anijovich y otros, 2004). Este enfoque teórico, parte de la base de que el alumnado es diverso y que por eso, es posible pensar que los docentes garanticen lo común, pero también pensar en diversas formas de enseñar y trabajar un mismo contenido (Anijovich y otros, 2004). Teniendo en cuenta que una evaluación formativa es aquella que se incluye y alinea con el proceso de aprendizaje y de enseñanza, es fundamental analizar los procesos de evaluación en este marco. En este sentido, es posible que las evaluaciones, al igual que los trabajos en las clases, tomen en cuenta a la diversidad del alumnado, proponiendo consignas con alternativas para que cada estudiante tenga cierto margen de libertad para elegir la producción que quiera realizar (Anijovich y Gonzalez, 2013; Anijovich y otros, 2004). De este modo no solo se

promueve la autonomía de los estudiantes a la hora de tomar una decisión, sino que también como mencionan los autores, se trata de una cuestión de justicia y equidad. En este sentido, la evaluación podría ofrecer diversas consignas para que el estudiante elija, como también ofrecer una única consigna pero que tenga un margen de libertad para su respuesta. Es así como el docente puede atender a la diversidad, considerando “que todos los sujetos que aprenden lo hacen de modos distintos, a ritmos distintos, en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y de desarrollo muy diferentes” (Katzkowicz, 2010: 106).

Contenidos y conocimientos

Según Edwards (1993), “(1)os contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento y la escuela el espacio específico donde éste es reconstruido y definido” (2). Complementando lo dicho por la autora, se puede pensar que es este ‘particular modo de existencia social’ el que se pretende evaluar con los diversos instrumentos de evaluación. Los contenidos académicos que el docente pretende evaluar pueden variar. A modo de ejemplo, pueden ser exclusivamente los trabajados en clase o pueden ser contenidos que los estudiantes son invitados a investigar y problematizar. La decisión respecto a los contenidos, impacta en el tipo de tareas que se pide a los estudiantes y en la evaluación per se.

Los contenidos pueden ser de distintos tipos. En términos de Edwards (1993), las situaciones de enseñanza que el profesor diseña pueden promover tres tipos de relaciones del estudiante con el conocimiento —el conocimiento tópico, el conocimiento como operación y el conocimiento situacional—. Estas decisiones configuran una relación diferente entre el estudiante y el contenido y también entre el estudiante y los profesores. Tanto con el conocimiento tópico como con el conocimiento como operación, se produce una relación de exterioridad (Edwards, 1993), lo que quiere decir que “el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le parece como problemático o inaccesible” (4).

En el caso de los conocimientos tópicos, son presentados por el profesor/a como verdades absolutas, únicas e incuestionables, por lo que las respuestas por parte de los estudiantes a las preguntas de los docentes son textuales y únicas. Si bien el conocimiento operacional no es tan extremo, también es delimitado por el docente que mediante pistas va guiando el camino del alumno hacia ese conocimiento dado (Edwards, 1993).

Ahora bien, el conocimiento situacional produce una relación de interioridad, dado que permite que los estudiantes construyan el conocimiento, sin la fuerte presencia

del profesor/a como “portador de verdades”. En este sentido, el docente propicia el conocimiento, pero permitiendo que los estudiantes construyan dicho conocimiento de a pares, involucrándose a sí mismo en la búsqueda de dicho conocimiento (Edwards, 1993). De tal manera, el sujeto logra significar e implicarse con el conocimiento, y de este modo, alcanza un valor intrínseco para el sujeto.

El presente marco teórico comienza analizando las concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes. Dentro de las concepciones de evaluación, se hizo especial hincapié en la evaluación formativa considerándola un proceso que puede promover el aprendizaje y la mejora en la enseñanza. Es desde esta perspectiva que analizaremos algunas de las instancias de evaluación de los aprendizajes de una universidad en el conurbano bonaerense.



CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL

Antes de comenzar con el análisis de los materiales seleccionados, realizamos un recorrido que permita entender las particularidades tanto de la institución en la que se enmarca la investigación, como de la carrera de grado y las asignaturas seleccionadas para el análisis.

Particularidades del nivel superior

Al tratarse de una tesina enfocada en el nivel superior, cabe aclarar que se trata de un nivel educativo con particularidades, especialmente en términos de evaluación de aprendizajes. Se trata de un nivel que pretende preparar a sus estudiantes para que puedan desempeñarse en el futuro laboral, un nivel en el cual se pretende formar un perfil de graduado con conocimientos, capacidades y, sobre todo, habilidades específicas vinculadas con la licenciatura en cuestión.

La institución educativa

La institución educativa en la que se enmarca la presente investigación es una universidad privada reconocida por su calidad académica en Argentina. Se trata de “un proyecto educativo sin fines de lucro y laico, que ofrece una formación amplia y multidisciplinaria” (Universidad, 2019f). La universidad fue creada en 1988, luego de haber investigado y concluido que no había una “satisfacción con la educación superior disponible en el país” (Universidad, 2019f). Según expresa la universidad, si bien se trata de una universidad con valores presbiterianos, su educación es laica y promueve la libertad de pensamiento, el respeto por y la valoración de la diversidad y el cuidado de las minorías. Además, promueve el debate y diálogo en búsqueda de la verdad.

El modelo pedagógico de la institución propone el desarrollo de capacidades intelectuales de indagación, razonamiento crítico y comprensión profunda de los contenidos. De tal manera, plantearon un currículum que concibe “los estudios de grado como una educación académica y no meramente como una capacitación profesional” (Universidad, 2019f). Desde su creación, se pretendía que la universidad fuera un lugar en el cual los alumnos y docentes puedan desarrollarse intelectual, cultural y espiritualmente de forma dedicada y comprometida con la institución. Para ello, se creó un campus con todo lo necesario para que los alumnos efectúen sus estudios con

dedicación exclusiva, incluyendo una biblioteca, un campo de deportes y diversos espacios de estudio.

La institución tiene la misión de ponerse a disposición de todas aquellas personas con ganas de formarse y superarse, para conformar una comunidad académica capaz de contribuir en la mejora del país y de sus habitantes (Universidad, 2019f). Por eso es que aspira a formar ciudadanos líderes, comprometidos con su comunidad, solidarios, respetuosos, abiertos de mente y moralmente íntegros. Pretende reunir personas dedicadas, con aptitudes intelectuales y serviciales, sin importar sus recursos económicos, por lo que se caracteriza por ser “la universidad con mayor proporción de alumnos becados de la Argentina” (Universidad, 2019f).

En el año 2019, cuando se realizó esta indagación, la institución contaba con 2 escuelas³ y 5 departamentos⁴, que a su vez ofrecen once (11) carreras de grado⁵ y más de 20 programas de posgrado⁶. Además, teniendo en cuenta que la universidad propone una educación generalista, incluye un ciclo curricular común a todas las carreras de grado, llamado “Ciclo de Fundamentos”. El mismo, incluye un aproximado de 12 asignaturas “provenientes de las humanidades, las ciencias experimentales, la lógica y la matemática, las ciencias sociales, y las artes” (Universidad, 2019a).

En 2018, la institución educativa en cuestión contaba con un total de 545 docentes —de dedicación completa, dedicación parcial, dedicación simple y auxiliares— siendo un 65% de los mismos, docentes de dedicación simple (Frenkel, 2019). Además, en 2018 contaba con 1170 alumnos de grado (Madou, 2019). La carrera más elegida dentro de las ofrecidas por la universidad, es la de Administración de Empresas que reúne 23.32 por ciento del alumnado de la institución (Madou, 2019).

El campus de la universidad se ubica desde los comienzos hasta la actualidad en el conurbano bonaerense. A partir del 2019, la institución cuenta con una sede adicional, que se encuentra en Capital.

³ La Escuela de Negocios y la Escuela de Educación.

⁴ Estos son: el Departamento de Ciencias Sociales; el Departamento de Derecho; el Departamento de Economía; el Departamento de Humanidades; y el Departamento de Matemática y Ciencia.

⁵ Las mismas son: Abogacía, Administración, Ciencia Política y Gobierno, Comunicación, Contador Público, Diseño, Economía, Educación, Finanzas, Humanidades y Relaciones Internacionales.

⁶ Doctorado en Economía; Doctorado en Educación; Doctorado en Historia y Maestría en Investigación Histórica; Maestría en Administración de Negocios (MBA); Maestría en Administración y Políticas Públicas; Maestría y Especialización en Derecho Empresario; Maestría en Economía; Maestría y Especialización en Educación; Maestría y Especialización en Finanzas; Maestría en Estudios Organizacionales; Maestría en Gestión Cultural; Maestría en Marketing y Comunicación y Especialización en Marketing; Maestría y Especialización en Gestión de Servicios Tecnológicos y de Telecomunicaciones; Maestría en Periodismo; Maestría en Política y Economía Internacionales; Maestría y Especialización en Recursos Humanos; Maestría y Especialización en Derecho Penal; Maestría en Propiedad Intelectual e Innovación; Especialización en Educación en Ciencias; Especialización en Organizaciones sin Fines de Lucro; Profesorado Universitario; Programa en Cultura Brasileña.

La Escuela de Educación

Para la investigación se ha seleccionado la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que es un programa de formación de grado de la Escuela de Educación de la universidad. fue creada en 1996 con el fin de contribuir a la mejora educativa del país. Con los años fue creciendo, llegando en la actualidad a ofrecer la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuatro (4) programas de posgrado⁷, una Diplomatura en Dirección Escolar para la Transformación Educativa, un Postítulo de Actualización Docente y diversas propuestas en el Área de Extensión⁸ (Universidad, 2019e). La escuela cuenta con 58 docentes: 4 de dedicación completa, 6 de dedicación parcial, 29 de dedicación simple y 19 auxiliares.

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La carrera de grado que será tomada para el análisis de la presente temática, es la Licenciatura en Ciencias de la Educación, creada en 2003. La misma tiene el objetivo de formar “a los nuevos educadores y educadoras que se sumergen en teorías e ideas profundas para salir transformados y ser capaces de dejar su huella en este mundo” (Universidad, 2019, Noviembre 4). La Licenciatura propone formar profesionales “de alguno de los diversos ámbitos educativos para transformar la educación con una rigurosa racionalidad científica, sentido de justicia y equidad social, visión innovadora y propositiva” (Universidad, 2019c). Para lograr esto, la carrera ofrece trabajar por proyectos, en espacios colaborativos, utilizando la tecnología, investigando sobre diversas temáticas y buscando soluciones a los problemas educativos.

Con la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los graduados tendrán las herramientas que necesitan para enfrentar el cambiante fenómeno de la educación. Para ello, el estudiante se formará en “una visión interdisciplinaria con conocimientos teóricos y prácticos que le permitan comprender, intervenir y modificar los fenómenos educativos, mejorando la realidad de muchas personas” (Universidad, 2019b). Además, comprometidos con la educación y con una mentalidad abierta, podrán “desempeñarse en diversos campos laborales (ONGs, Ministerios, proyectos propios autogenerados,

⁷ Los programas son: la Maestría/Especialización en Educación, la Especialización en Educación en Ciencias, el Doctorado en Educación, y el Profesorado Universitario.

⁸ Ofrece: la Propuesta de Formación Continua, el Programa Directivos líderes en acción, el Programa Educación para la Sustentabilidad y diversas actividades, capacitaciones y cursos independientes.

experiencias sociales, escuelas, empresas, entre otros)” (Universidad, 2019d) sin dificultades.

El perfil y las competencias del graduado, se encuentra expresado en los Alcances del título de Licenciado en Ciencias de la Educación vigentes en 2018, presentes en el Anexo II de la Resolución N° 769⁹ del Ministerio de Educación. En la misma, se plantea que un graduado Licenciado en Ciencias de la Educación deberá haber desarrollado competencias para poder realizar 14 “actividades”. Estas son, entre otras, planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje en los diversos niveles y formatos educativos; diseñar, dirigir y evaluar programas de capacitación, programas de investigación educativa y otros programas o proyectos relacionados; y asesorar la formulación de políticas públicas, de normas jurídicas, a instituciones educativas y comunitarias, etc.

En 2018, la Licenciatura tiene una duración de 8 semestres, o 9 en caso de elegir la doble titulación (Profesorado) y una carga horaria total de 3082 —3116 en caso de elegir la doble titulación (Anexo I de la Resolución N° 13/14). El plan de estudios de la Licenciatura está conformado por 32 asignaturas, un Seminario Obligatorio de Temática Optativa y el Taller de Trabajo de Licenciatura. De las mismas, 12 pertenecen al Ciclo de Fundamentos y 20 al Ciclo de Especialización de la carrera. El plan de estudios cuenta con 4 asignaturas obligatorias de temática optativa y un seminario obligatorio de temática optativa. Los requisitos de graduación son la aprobación de todas las asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura y la aprobación del Trabajo de Licenciatura (Anexo I, Resolución N° 13/14).

Desde los comienzos de la Licenciatura hasta el 2018, 15 cohortes, con un promedio de casi 10 alumnos por camada, transitaron o estaban transitando la carrera (J. Blanco, comunicación personal, 4 de diciembre, 2019). En total, se contó en 2018 con 59 licenciados en Ciencias de la Educación matriculados en la universidad. En 2018, había 55 alumnos en la Licenciatura, siguiendo el plan de estudios que se desprende de la Resolución N° 13/14, aprobada el 21 de abril de 2014.

Asignaturas

Si bien la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con 20 asignaturas en el Ciclo de Especialización de la carrera, la presente tesina, tomará únicamente 6

⁹ La Resolución N° 769 fue aprobada el 10 de septiembre del 2001.

asignaturas, 2 de cada uno de los últimos 3 años. Las mismas son: Currículum I, Currículum II, Currículum III, Teorías de la Educación, Sociología de la Educación y Educación Comparada. A continuación, se realizará una presentación de cada una de las asignaturas elegidas, recuperando la información de sus programas. Esto implica retomar no solo la presentación del programa de cada asignatura, sino que también los objetivos, los contenidos mínimos, la modalidad de trabajo y el proceso de evaluación.

Currículum I: Problemas teóricos de la enseñanza

La asignatura *Currículum I*, fue llevada a cabo en el primer semestre del 2018 a alumnos que se encontraban en el segundo año de la carrera. La misma cuenta con una carga horaria de 5 horas semanales, de las cuales 3.2 son dedicadas a clases magistrales y 1.4 a tutoriales (dictadas por otra profesora). Como bien describe el programa, la asignatura se plantea como un espacio para reflexionar sobre las relaciones que existen entre las diversas teorías, la práctica docente y las políticas educativas. Además, propone abordar la didáctica desde una perspectiva analítica, investigativa y más integral.

El objetivo general de *Currículum I* es que los alumnos comprendan las principales características de la didáctica, teniendo en cuenta las diversas perspectivas y corrientes de pensamiento que hacen al concepto. Este objetivo se desagrega en diversos objetivos específicos. En primer lugar, uno de dichos objetivos es que los alumnos logren familiarizarse y puedan dar uso del vocabulario y las categorías específicas de la didáctica. Se espera que los estudiantes reflexionen y realicen juicios sobre las problemáticas de la enseñanza. En este sentido, otros objetivos específicos son que los alumnos logren buscar y seleccionar bibliografía y que también sean capaces de analizar producciones del campo y producir conocimiento.

Los contenidos mínimos de la materia se dividen en 5 Unidades didácticas. La primer unidad se propone una primera apertura a las discusiones teóricas acerca de la didáctica y la enseñanza. La segunda unidad introduce a los alumnos a las dicotomías y paradojas de la realidad educativa y específicamente la realidad áulica. La Unidad 3 pretende abordar el vasto campo de las teorías del currículum, posicionando debates en la esfera pública. Luego, la cuarta unidad propone mirar la complejidad y profundidad de la clase y reinterpretarla con ojos críticos y reflexivos. Por último, la unidad 5 retomará los conceptos y debates propuestos a lo largo del semestre, centrándose esta vez en los actores y políticas. El foco estará puesto en las problemáticas específicas del nivel

superior, haciendo dialogar sus particularidades con las de los demás niveles de escolaridad.

El profesor a cargo propone abarcar dichos contenidos tanto con clases expositivas, como con lecturas, material audiovisual, simulacros de situaciones de enseñanza y trabajos en grupos. Parte de la modalidad de trabajo también incluye momentos de reflexión, como el armado grupal de bitácoras —que den cuenta del recorrido conceptual que los alumnos transitan a lo largo del semestre— y la producción de una reseña crítica de una clase —con el objetivo de ir recolectando reseñas de forma virtual durante todo el semestre, que permita continuar debates, abrir preguntas y destacar contenidos. De tal manera, la modalidad de trabajo propone tanto instancias participativas como instancias más pasivas. Además, cabe aclarar que la presente asignatura contiene 3 instancias de evaluación: un parcial, una instancia de final y la asistencia a al menos 75% de las clases teóricas y tutoriales del semestre.

Teorías de la Educación

Teorías de la Educación, ubicada en el plan de estudios en el segundo año de la carrera, fue dictada en el primer semestre de 2018. La carga horaria es de 5 horas semanales (3.2 horas magistrales y 1.4 horas tutoriales). El recorrido de la materia propone un constante trabajo sobre los grandes interrogantes de la pedagogía, tal como “¿Qué desafíos pedagógicos debemos afrontar para educar a los niños en la actualidad?”. Con tal disparador se promueve un trabajo reflexivo sobre los conceptos básicos, debates, preguntas, dicotomías y mitos de la disciplina, para poder comprender el complejo funcionamiento del campo educativo. Sin embargo, para poder alcanzar la profundidad, de enfrentará a los alumnos a problemas teóricos y las múltiples perspectivas y enfoques que abarcan la complejidad del fenómeno educativo.

A lo largo del semestre, se pretenden cumplir los siguientes objetivos: que los alumnos comprendan las principales categorías que caracterizan y conforman la acción educativa; que “conozcan y comprendan las principales transformaciones de los procesos educativos y escolares”; y que desarrollen la capacidad de analizar crítica y teóricamente los problemas que en la actualidad enfrenta el fenómeno educativo. Estos objetivos serán trabajados en las clases con diversas dinámicas y estrategias de enseñanza. El principal recurso será “hacerse preguntas”, para poder debatir con profundidad y sin descuidar la complejidad de los conceptos presentados. Además de la dinámica de debate y diálogo, se promueven diversas experiencias de aprendizaje, tales como el análisis de

casos/películas/instituciones, la visita y observación de instituciones educativas y los trabajos en equipo.

Para el alcance de dichos objetivos, el docente formuló 3 unidades que engloban la totalidad de los contenidos de la asignatura. La primer unidad se enmarca en la pregunta “¿Qué es la educación?” para indagar los conceptos fundamentales de la educación, tales como el concepto de “educación”, “infancia”, “enseñanza” y “escolarización”. En dicha unidad se trabajará sobre los mitos e hipótesis que surgen de dichos conceptos. Una segunda unidad propone la siguiente pregunta: “¿Qué es la escuela?”. En torno a dicho interrogante, se propone complejizar el concepto de “escuela”, identificando sus particularidades, su funcionamiento y profundizando sobre el fenómeno del “declive de la máquina escolar”. También se indagará la gramática escolar y el oficio y compromiso docente dentro de dicha institución. Por último, la unidad 3 propone trabajar sobre la pregunta “¿Para qué sirve la pedagogía?”, repensando las preguntas trabajadas a lo largo del semestre y planteando nuevos debates respecto a los problemas pedagógicos contemporáneos. La propuesta de esta unidad es reforzar la mirada crítica y reflexiva frente a los grandes debates pedagógicos.

Los alumnos serán evaluados mediante dos trabajos prácticos, el examen parcial y el final. No obstante, la aprobación de la asignatura también requiere de la asistencia al 75% de las clases tanto magistrales como tutoriales.

Currículum II: Estrategias de enseñanza en la Escuela

Currículum II es una asignatura que forma parte del tercer año de la Licenciatura. Fue dictada en el primer semestre de 2018, por una docente, una tutora y dos ayudantes de cursada. La misma contaba con una carga horaria de 5 horas, siendo 3.2 horas magistrales y 1.4 tutoriales. *Currículum II*, que parte de los contenidos aprendidos en *Currículum I*, se presenta como una materia en la cual los alumnos comprendan la Didáctica como una ciencia social productora de teorías que expliquen el fenómeno de la enseñanza. Alrededor del trabajo sobre los grandes interrogantes de la disciplina, la materia propone un recorrido reflexivo —y enmarcado en los enfoques teóricos— sobre: los contenidos a enseñar, la complejidad del aprendizaje de los alumnos, el rol docente, las estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, los niveles de escolaridad, etc. Además de un acercamiento al concepto de didáctica de forma integral, los alumnos aprenderán a diseñar la enseñanza y analizarla críticamente.

La presente asignatura tiene diversos objetivos para que los estudiantes alcancen. En primer lugar, pretenden que los estudiantes analicen la problemática de la enseñanza en sus contextos, de forma reflexiva y estratégica, para que logren una comprensión profunda del fenómeno educativo. Segundo, que reconozcan aquellos factores que influyen en las decisiones didácticas, integrando diversas perspectivas para complejizar lo que sucede en el aula. Tercero, que los alumnos aprendan a diseñar sus propias propuestas didácticas, favoreciendo el aprendizaje significativo de sus alumnos. Además, la asignatura propone que los alumnos reflexionen y entiendan los marcos metodológicos y dispositivos pedagógicos y didácticos, que posibiliten el diseño, el desarrollo y la evaluación de propuestas didácticas auténticas para diversos niveles de escolaridad. También, proponen el análisis de paradigmas en relación con la formación docente. Por último, la asignatura tiene como objetivo que los alumnos comprendan la relación que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En cuanto a los contenidos mínimos de la materia *Currículum II*, los mismos se dividen en 5 unidades. La primera pretende retomar lo visto en *Currículum II*, profundizando en las conceptualizaciones y los enfoques históricos y corrientes de la enseñanza. En esta unidad se indaga la enseñanza en aulas heterogéneas y la enseñanza para la comprensión. La segunda unidad propone un recorrido por diversos modelos de formación docente, comprendiendo y reflexionando sobre las tensiones que en la misma habitan. También se reflexiona sobre el rol docente y la importancia de la reflexión de la práctica. En la presente unidad, los alumnos aprenderán a realizar observaciones, registrando y comentando las mismas. La tercera unidad retomará lo conceptualizado hasta el momento, para poder entender los diversos niveles de escolaridad y sus particularidades. Cuarto, la unidad pretende identificar la diferencia entre el qué y el cómo enseñar, reflexionando sobre las diversas estrategias de enseñanza que un docente puede utilizar en su práctica. Por último, en la unidad 5 se comprenderá la complejidad de la evaluación de los aprendizajes, identificando sus características y los diversos instrumentos que utilidad para evaluar a los alumnos.

Con una modalidad de trabajo teórico-práctica, las docentes proponen la participación activa de los alumnos en el análisis y la discusión de diversos materiales y recursos. Asimismo, se evaluará a los alumnos de diversas maneras. Para la certificación del curso, los alumnos deberán asistir al 80% de las clases, en las que deberán participar de forma activa. El cumplimiento de los trabajos prácticos es fundamental. Además, se requiere de la aprobación tanto del parcial, como del portafolio final.

Sociología de la Educación

La materia *Sociología de la Educación*, propuesta para el tercer año de cursada de la licenciatura, fue dictada en el segundo semestre de 2018. El equipo docente incluye dos docentes: un profesor de magistral y uno de tutorial. Al igual que las demás asignaturas mencionadas, la presente también cuenta con una carga horaria de 5 horas semanales. En la asignatura se trabaja sobre las principales corrientes sociológicas, analizando sus límites y oportunidades para entender el fenómeno educativo. Para ello se utilizarán los enfoques para entender las relaciones sociales y el funcionamiento de la sociedad y la educación.

Para ello, el equipo docente planteó un listado de objetivos. Un primer objetivo es que los alumnos examinen el lugar que ocupa la sociología en la educación y las principales corrientes teóricas de la Sociología de la Educación. También se pretende que identifiquen las perspectivas sociológicas que se asocian a los problemas educativos. Otro objetivo de la asignatura es que los alumnos reúnan las herramientas metodológicas y las habilidades analíticas que les permitan comprender y explicar los problemas educativos desde la perspectiva de la disciplina.

La asignatura se estructura en 5 unidades. La primera, en calidad de introducción a la disciplina y a las interpretaciones sociológicas de la educación, se estructura en torno a la pregunta “¿Sociología para qué?”. La segunda unidad, indaga el enfoque funcionalista, preguntándose: ¿Debe la escuela preparar para el trabajo? ¿Puede hacerlo? Frente a dicho enfoque se discutirán los conceptos de función social, socialización, capital humano, meritocracia, estratificación ocupacional, etc. La tercera unidad, introduce al enfoque marxista y la pregunta de si la educación debe o no ser un bien público. Al respecto se debatirá sobre la cuestión de la reproducción social, la reproducción económica y la educación como violencia simbólica. La siguiente unidad se propone discutir el enfoque postestructuralista para pensar en quién puede enseñar, poniendo foco sobre la cuestión de discurso y poder en la educación. Por último, la quinta unidad indaga la experiencia escolar y la construcción de sujetos. La pregunta que enmarca la unidad es la siguiente: ¿Que hay en la caja negra escolar?

La modalidad de trabajo de la asignatura será de constante debate y diálogo. Para favorecer la comprensión de los complejos planteos, se pretende que los alumnos se comprometan a realizar la lectura previa de la bibliografía destinada a cada clase. Además, deberán elaborar para cada lectura, es decir, para cada clase, un *reaction paper*

sobre el cual se discutirá al comienzo de cada clase. Es por eso que la modalidad de clase requiere de la participación activa de los alumnos.

Por último, cabe aclarar que la asignatura será evaluada con un parcial, un final, la presentación del final, la participación en clase y la elaboración de *reaction papers*. Igualmente, se requiere que los alumnos asistan a un 80% de las clases magistrales y tutoriales, para la aprobación del curso.

Currículum III: La enseñanza más allá de la escuela

La tercera materia troncal que retomará la tesina, es *Currículum III*, que forma parte del cuarto año de la carrera. La misma fue dictada por dos docentes (una a cargo de las magistrales y otra a cargo de las tutoriales) en el primer semestre de 2018 y cuenta con una carga horaria de 5 horas semanales (3.2 magistrales y 1.4 tutoriales). Nuevamente, construyendo sobre las bases asentadas tanto por la materia *Currículum I*, como *Currículum II*, la presente materia se propone que los alumnos logren analizar las modalidades, dispositivos, planes y programas orientados a la formación y el desarrollo de competencias para el mundo laboral. Por ende, en la materia se profundizará sobre los diseños curriculares y de programación de actividades de formación, teniendo en cuenta tanto la formación docente como la educación no formal, capacitaciones en empresas, evaluaciones institucionales y evaluaciones de programas y proyectos.

La docente propone diversos objetivos para la materia: analizar las tendencias y transformaciones en las demandas del campo educativo; acercarse a diversas herramientas conceptuales para analizar dispositivos institucionales, planes curriculares y programas de formación; propiciar el desarrollo de capacidades de diseño y programación curricular; y debatir sobre conflictos, intereses y desafíos implicados en las políticas, programas y propuestas de formación.

La asignatura está dividida en 5 unidades. La unidad 1 se propone como introducción al sistema de formación docente en la Argentina, enfocándose en las principales tendencias, los lineamientos curriculares, los dispositivos y las líneas de investigación. La segunda unidad, se enfocará en el concepto de “Educación no formal”, indagando la planificación y gestión de la misma. Durante la presente unidad se proponen análisis de casos y sus propuestas educativas. La unidad 3 plantea una profundización sobre las capacitaciones en las organizaciones, identificando las características de sus funciones, la gestión, la planificación, su evaluación y la inclusión de la tecnología.

Dichos contenidos serán abarcados con diversas dinámicas de trabajo. A lo largo del semestre las clases consistirán en exposiciones tanto de docentes como de los alumnos. También se proponen actividades de análisis, reflexión, producción y debate sobre diversos temas. Además, los alumnos serán evaluados en diversas etapas. Por un lado se evaluará tanto la asistencia a un mínimo de 75% de las clases, como la participación y el cumplimiento de las actividades que se realicen en las clases, como la asistencia. Por otro lado, se evaluarán los trabajos prácticos propuestos, el portafolios final y el coloquio final.

Educación Comparada

Por último, la tesina también analiza la asignatura *Educación Comparada*, propuesta para el cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La misma se dictó por dos docentes (uno de magistrales y otro de tutoriales) el segundo semestre de 2018 y contó con 5 horas semanales (3.2 magistrales y 1.4 tutoriales). Con una perspectiva comparada, la materia propone abarcar a la educación como un fenómeno que trasciende las instituciones y procesos locales. Identificando procesos locales y globales, entendiendo la globalización y cómo afecta en nuestras vidas y en los procesos educativos actuales. De tal manera, se propone la indagación del fenómeno educativo inmerso en contextos políticos, culturales, económicos y sociales. Además, se hará un especial foco en dos cuestiones particulares de la sociología: el problema del conocimiento y el de la cohesión social.

En la asignatura se propone, en primer lugar, el objetivo de que los alumnos incorporen una perspectiva comparada con la cual pensar los fenómenos educativos. También se propone que los alumnos entiendan la relación entre los procesos de globalización, la circulación del conocimiento y los fenómenos educativos. Por último, se espera que al finalizar el curso, los estudiantes puedan relacionar los cambios sociales con las formas que adquieren las instituciones y los procesos educativos.

Para lograr dichos objetivos, la asignatura se organiza en torno a los conceptos del conocimiento y de la cohesión social. El primero es considerado la materia prima de los procesos educativos y propone explorar cómo distintas culturas en distintas épocas definen aquello que entienden como ‘buen conocimiento’. En este punto, también se hará hincapié en el conocimiento pedagógico y sus particularidades. El segundo concepto — La cohesión social— es considerada como una de las grandes funciones que debería cumplir la institución escolar. Se pretende complejizar el concepto, entendiendo cómo

llevaron a cabo este rol los sistemas educativos en el tiempo y el espacio. En definitiva, se realizará un estudio analítico de la relación entre educación y cohesión social en distinto tiempo y espacio. Atravesando estos dos temas, la asignatura plantea el análisis de dos grandes transiciones sociales de gran impacto en los modos en que se produce, se transmite y se distribuye el conocimiento. Estos son, por un lado, la transición del mundo tradicional a la modernidad; y, por otro lado, la transición de la modernidad a la posmodernidad.

La modalidad de trabajo que se desarrollará en las clases se compone de diversas dinámicas. Por lo general las clases comenzarán con la exposición del docente acerca del tema particular de la clase. Luego se dará espacio al diálogo reflexivo y al debate conjunto, o al análisis profundo de algún texto utilizando una guía de lectura provista por el docente previo al encuentro. Se hace especial hincapié en el trabajo sobre casos, para situar y contextualizar las discusiones teóricas de la asignatura. En cualquier caso, las dinámicas requieren de la preparación previa del alumno (lectura y reflexión), para lograr que el mismo participe de forma activa en cada clase. La evaluación del curso consistirá en: la participación activa de los alumnos en las clases y en el campus virtual, trabajos prácticos, un parcial y un final.

CAPÍTULO IV: UN ACERCAMIENTO A LAS DEFINICIONES PREVIAS A LA EVALUACIÓN: DESCRIPCIONES GENERALES

En el presente capítulo, se presenta un recorrido y una sistematización de lo hallado en las evaluaciones de las asignaturas a analizar. El foco estará puesto en las definiciones técnicas que el docente podrá considerar al pensar una evaluación. A continuación se presentan las diferentes categorías ordenadoras que se desglosan de lo discutido en el marco teórico. El recorrido *panorámico* por las instancias de evaluación permitirá un mayor entendimiento general de las evaluaciones de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la universidad del conurbano bonaerense en la que se ubica este trabajo de tesis.

Evaluaciones parciales y finales

La primera categoría a discutir es la distinción entre evaluaciones parciales y finales. Como también fue aclarado en el apartado metodológico, la presente investigación incluye las instancias de evaluación formal de 6 asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Debido a las reglamentaciones de la universidad en cuestión, que indican que cada asignatura debe incorporar dos instancias formales de evaluación, se tomaron 12 instancias de evaluación —6 parciales y 6 finales—. Sin embargo, también se destacó en el apartado metodológico que se analizarán únicamente las evaluaciones escritas, por lo que hay una instancia de evaluación que será excluida del análisis¹⁰. Por ende, la presente tesina analiza un total de 11 instancias de evaluación: 6 parciales y 5 finales.

Resulta pertinente aclarar que a continuación, la categoría de parcial/final, será utilizada como ordenadora de las demás categorías, para facilitar la lectura.

Instancias orales o escritas

La segunda categoría que permitirá sistematizar las evaluaciones, es la dicotomía oral-escrita. La diferencia entre estas dos definiciones técnicas de evaluación son la forma en la que los estudiantes elaborarán sus producciones. En el caso de una instancia oral, se propone a los estudiantes, valga la redundancia, elaborar sus respuestas de forma oral. A

¹⁰ Esta cuestión se retoma en el próximo apartado.

su vez, las instancias escritas son instancias en las cuales se invita a los estudiantes a escribir sus producciones.

Como ya se adelantó en el apartado metodológico, la presente tesina excluye del análisis a las evaluaciones orales, debido a la dificultad del análisis de las mismas. En primer lugar, se seleccionaron 6 asignaturas con 2 instancias de evaluación formal cada una. Sin embargo, se excluyó la evaluación final de A1 en la que el docente se decidió por realizar una instancia oral. Es por eso que la totalidad de las evaluaciones analizadas en este trabajo son evaluaciones escritas.

Tiempo asignado para la realización de la evaluación por parte de los estudiantes

En el marco teórico se presentó la distinción entre aquellas evaluaciones que establecen un horario y tiempo específico en el cual se plantea que los alumnos resuelvan/respondan la evaluación, y las evaluaciones que permiten que cada estudiante elija el momento en el cual quiere producir y la cantidad de tiempo que le quiere dedicar. Al respecto, observamos que de las 11 instancias de evaluación analizadas, la totalidad proponía flexibilidad en el momento de producción de los estudiantes.

Lugar de realización

Otra categoría interesante es la que distingue el lugar físico en el cual los alumnos elaborarán las evaluaciones. Esta categoría considera la siguiente pregunta: ¿Se trata de una evaluación a realizar en la institución o una evaluación sin restricciones respecto al lugar de realización?

En este punto, vemos nuevamente que todas las instancias de evaluación analizadas son instancias de evaluación domiciliaria que permiten que el estudiante opte por realizar sus producciones en el lugar de su preferencia, sin la necesidad de encontrarse en la institución bajo la supervisión de un representante de la misma.

Evaluaciones individuales, grupales o mixtas

Ya hemos abordado las diferencias entre las tareas individuales y las grupales, que favorecen el desarrollo de habilidades distintas, por ende resulta interesante analizar dicha categoría en las evaluaciones tomadas para el trabajo.

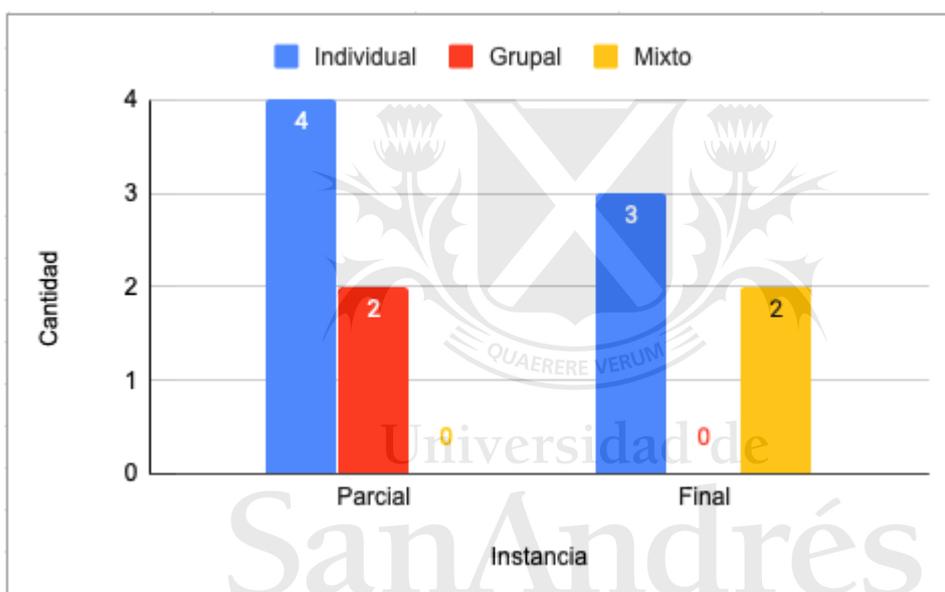
Tabla 1: Instancias individuales, grupales o mixtas

Materia	Parcial	Final
---------	---------	-------

	Individual	Grupal	Mixto	Individual	Grupal	Mixto
A1		X				
B1	X			X		
C1		X				X
A2	X					X
B2	X			X		
C2	X			X		

Fuente: elaboración propia

Figura 1: Instancias individuales, grupales o mixtas



Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se observa que en la instancia parcial, 4 (A2, B1, B2 y C2) de las 6 asignaturas fueron evaluadas de forma individual, mientras que las otras 2 en instancias grupales. Indagando ahora en las instancias finales, 3 (B1, B2 y C2) de las asignaturas que habían presentado evaluaciones individuales en el parcial, mantienen esa característica en el final. Sin embargo, en la instancia final se presentan dos evaluaciones de modalidad mixta en la cual se presentan tanto tareas individuales como grupales. Estas dos asignaturas son A2 y C1, la primera haciendo un cambio de una modalidad grupal a una mixta y la segunda de una modalidad individual a una mixta (ver Tabla 1).

Evaluaciones de desarrollo o de tipo test

Una categoría muy interesante que fue retomada en el marco teórico, es la categoría que distingue entre evaluaciones de desarrollo y evaluaciones de tipo test. Las primeras son evaluaciones en las cuales los estudiantes elaboran respuestas formulando oraciones, textos, etc. En cambio, las evaluaciones de tipo test son aquellas en las que los estudiantes no son invitados a escribir, sino que a seleccionar las respuestas correctas de un listado de opciones. Al indagar en las instancias de evaluación en cuestión, podemos afirmar que la totalidad de las instancias, tanto parciales como finales, proponen que los alumnos desarrollen sus respuestas, en vez de, por ejemplo, seleccionar la respuesta correcta de un cuestionario.

Este análisis de las definiciones técnicas que el docente considera al diseñar una situación de evaluación fue un primer acercamiento a las evaluaciones de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la universidad del conurbano bonaerense en la que se realiza este trabajo de tesis.

En todas instancias de evaluación analizadas los docentes optaron por permitirle cierta flexibilidad a los estudiantes en el momento de elaboración de sus respuestas. También optaron por evaluaciones domiciliarias. ¿La flexibilidad en el tiempo y el espacio de elaboración de los trabajos es un indicio de evaluación formativa? ¿La flexibilidad en el espacio y el tiempo puede promover un mejor aprendizaje de los estudiantes? ¿Será que la flexibilidad en el tiempo permite que cada estudiante pueda tomarse el tiempo para reflexionar y elaborar respuestas más profundas?

Otra categoría en la cual se observa unanimidad es respecto a la pregunta de si los docentes optan por evaluaciones de desarrollo o de tipo test: las 11 instancias analizadas eligen tareas relacionadas al desarrollo escrito de sus respuestas. Nuevamente nos preguntamos, ¿se trata de un indicio de evaluación formativa? ¿Es posible afirmar que una evaluación en la cual los estudiantes son invitados a poner en palabras sus reflexiones, puede favorecer en los estudiantes aprendizajes más significativos que las evaluaciones en las que la tarea de los estudiantes consiste en seleccionar una opción dentro de un acotado listado de posibles respuestas?

Una única categoría analizada que no presentó uniformidad, es la categoría “Evaluación individual, grupal o mixta”. En la mayoría de las instancias de evaluación (7 de 11), se observan evaluaciones individuales. Sin embargo, hay 2 que son grupales y 2 que son mixtas (parte grupal y parte individual). ¿La grupalidad puede ser un indicio de

evaluación formativa? ¿Qué hipótesis se ponen en juego en la resolución grupal de una evaluación? Intentaremos avanzar en este análisis en el capítulo siguiente.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO V: UN ANÁLISIS PROFUNDO DE LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN

En el presente capítulo se analiza en profundidad las consignas de evaluación de las 6 asignaturas seleccionadas para el estudio de caso. El análisis está ordenado por asignaturas y, al interior de las mismas, por 6 categorías.

La primera categoría refiere a la claridad de las consignas de cada instancia de evaluación formal. En el marco teórico se indicó que diversos autores (Anijovich y Gonzalez, 2013; Carlino, 2004; Laguna, 2018) destacan la importancia de que las consignas resulten claras para que los estudiantes puedan realizar la tarea con autonomía. Una consigna es clara cuando brinda la información necesaria para que el estudiante entienda tanto lo que se espera de él, como el sentido de dicha actividad. A modo de ejemplo, una consigna que incluye modelos de respuestas, pautas y criterios, muestra indicios de claridad.

En segundo lugar, se toma la categoría de las consignas significativas y auténticas. Estas son aquellas que presentan desafíos reales que los estudiantes podrán resolver poniendo en juego los conocimientos trabajados (Anijovich y Cappelletti, 2017; Barclay, 2016; Wiggins, 1989, 1990). Esta categoría permite indagar en las habilidades que se potencian con las consignas: ¿Promueve la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes?

En tercer lugar, se considera la categoría de Doyle (s/f) quién propone que existen 4 tipos de tareas —tareas de memoria, tareas de procedimiento/rutina, tareas de comprensión y tareas de opinión— que potencian diversas habilidades en los estudiantes. Cuarto, se indaga en la atención que la consigna presta a la diversidad del alumnado. Esta categoría se refiere al enfoque de aulas heterogéneas y a la inclusión de la diversidad en las consignas (Anijovich y Gonzalez, 2013; Anijovich y otros, 2004). En torno a la presente categoría, surge la siguiente pregunta: ¿La consigna ofrece una única consigna para todos los estudiantes o permite que los mismos elijan una consigna de un listado de opciones?

Luego, se explora la categoría de análisis de los contenidos y la relación de los estudiantes con el conocimiento. En esta categoría se analiza si las instancias de evaluación proponen un trabajo únicamente con contenido trabajado en clase o si incluye contenidos nuevos que los estudiantes pueden explorar de forma autónoma. Además, se indaga en la relación que propicia entre el estudiante y ese conocimiento. Esta relación puede ser de interioridad (de tipo situacional) o de exterioridad (de tipo tópico o de tipo

operacional). En la primera, el estudiante se involucra con el conocimiento, es decir, en su búsqueda y su construcción; mientras que en la relación de exterioridad, el estudiante no se involucra activamente con el conocimiento, dado que el mismo es presentado como ajeno por parte del docente quién es el portador del conocimiento único.

Por último, el análisis incluye una categoría para explorar la continuidad que se puede evidenciar entre la consigna del parcial y la del final. Esta continuidad permite entender a la evaluación de una asignatura como una unidad y no como dos instancias de evaluación desconectadas entre sí. Esto es pertinente, dado que ambas instancias se desarrollan en diferentes momentos del curso —uno en la mitad del semestre y el final al concluir del curso.

Teniendo en cuenta estas categorías, procedemos a indagar en cada asignatura y sus instancias de evaluación formal: instancia parcial e instancia final (con excepción de A1). Antes de comenzar el análisis, resulta fundamental aclarar que no es la intención juzgar las decisiones de los docentes a cargo de las asignaturas en cuestión, dado que el objeto de análisis es limitado y que, si bien se entrevistó a los profesores, entendemos la enseñanza y la evaluación situadas, con las características particulares de cada contexto y grupo de alumnos.

A1

En primer lugar, analizamos la asignatura A1, indagando en la instancia parcial. Dicha asignatura es cursada por los estudiantes que se encuentran en el segundo año de la licenciatura.

Consignas claras

Primero, indagamos en la claridad de la consigna de la evaluación parcial, es decir, si la instancia cuenta con toda la información que el estudiante necesita para realizar la tarea con autonomía. Se puede destacar que no hay un documento que explicita esta consigna, dado que la misma fue informada y discutida con los estudiantes en la clase de forma oral (Brailovsky, 2019). Este es un indicio de falta de claridad, dado que los estudiantes tendrán que confiar en las notas que tomaron de la comunicación oral con el docente para realizar la evaluación. Sin embargo, como no es posible saber de qué manera se realizó dicha comunicación, no es posible tampoco concluir respecto a la claridad de la consigna. En la comunicación del docente a los estudiantes puede haber habido información sobre los criterios de evaluación, ejemplos, etc.

Consignas significativas y auténticas

En la instancia parcial de la asignatura A1, se propone a los estudiantes:

“1. armar una red conceptual integradora de conceptos centrales de la materia, 2. desarrollar un “nodo” de esa red por escrito, profundizando algunos conceptos relacionados entre sí y ampliando, 3. formular unas cuantas preguntas que podrían haber formado parte de esa evaluación, y elegir una para responder” (Brailovsky, 2019)

Si bien la elaboración de una red conceptual desafía a los estudiantes a tender relaciones entre diversos conceptos, no parece ser una consigna muy auténtica que permita indagar en el aprendizaje profundo de los estudiantes. Además, tampoco incluye una situación real que los desafíe a poner en juego los conocimientos aprendidos.

Tipo de tareas

La presente categoría, tomada de Doyle (s/f), propone la distinción de cuatro tipos de tareas: tarea de memoria, tarea de procedimiento, tarea de comprensión y tarea de opinión. Los estudiantes, al realizar una red conceptual y profundizar en un nodo, ponen en juego los conocimientos que aprendieron en las clases (Brailovsky, 2019; 2020). Si bien no se trata de una consigna que favorece un aprendizaje muy profundo, sí se trata de una consigna en la cual se invita a los estudiantes a relacionar conceptos y profundizar en algún nodo de dicha red, utilizando autores e ideas trabajadas a lo largo del semestre. Para desempeñar dicha tarea, los estudiantes requerirán de, entre otros, comprender los conceptos y la relación entre los mismos. Por ende, podemos considerar que es una tarea de comprensión que los estudiantes no pueden desempeñar si conocen los conceptos de forma superficial.

Atención a la diversidad

Entendemos que en la instancia parcial de la asignatura A1 hay una única consigna para todos los estudiantes. Sin embargo, se trata de una consigna muy abierta que permite que los estudiantes puedan elegir ciertas cuestiones. En primer lugar, la consigna pide, por un lado, que los estudiantes realicen una red conceptual, la cual pueden realizar de la manera que quieran. Por otro lado, la segunda parte de la consigna pide que los alumnos elijan un nodo para profundizar en él, dándoles la posibilidad de elección del nodo en el que ellos prefieran profundizar. En el caso del último punto, en el cual se propone la formulación de preguntas y elección de una para responder, nuevamente hay una atención a la diversidad y posibilidad de elección para los estudiantes.

Contenidos y relación del estudiante con el conocimiento

Las consignas de evaluación pueden proponer la elaboración únicamente con los contenidos trabajados en clase o puede proponer la investigación o indagación en nueva bibliografía, en casos de estudio, etc. La consigna de la instancia parcial, propone un trabajo en torno a contenidos trabajados a lo largo de las clases, es decir, que no propone una investigación adicional de casos o bibliografía (Brailovsky, 2020).

Ahora bien, respecto a la relación del estudiante con el conocimiento, se podría argumentar que la instancia parcial de A1 propone una relación de interioridad de los estudiantes con los conocimientos. Esto implica que los mismos se involucran en la búsqueda y construcción del conocimiento. Podemos referir a una relación de tipo situacional, dado que si bien el docente está presente brindando la información necesaria a los estudiantes, se aparta del rol de portador de conocimiento para que los mismos estudiantes se involucren, entre otros, tendiendo relaciones entre los conceptos centrales de la asignatura.

A2

A continuación, analizamos en profundidad las dos instancias de evaluación formal (parcial y final) de la asignatura A2, que los estudiantes suelen cursar en el segundo año del plan de estudios de la licenciatura.

Consignas claras

En ambas instancias de evaluación, la consigna incluye criterios de evaluación y sugerencias que aportan a la claridad de las consignas (Ver Anexo I y Anexo II). La consigna, en las dos instancias, incluye indicaciones precisas del máximo de palabras de respuesta, mínima cantidad de bibliografía utilizada, etc. Estos, además de ser pautas formales de entrega, son considerados criterios de evaluación.

En el caso del parcial, la consigna incluye un ejemplo que sirve para orientar a los estudiantes y ayudarlos a entender qué es lo que se espera de sus producciones (Ver Anexo I). De forma resumida, la consigna de la evaluación parcial es la definición de dos conceptos centrales de la asignatura: “educación” e “infancia”. El ejemplo que incluye la consigna es la definición del concepto de “autoridad”, respetando todas las indicaciones, sugerencias y criterios que la consigna presenta. En el caso del final, la consigna no incluye un ejemplo. Sin embargo, una de las dos tareas que propone la consigna es

nuevamente la definición de conceptos centrales, por lo que la misma producción de los estudiantes en el parcial y la devolución del docente será un ejemplos de dicha tarea.

Consignas significativas y auténticas

Para analizar la presente categoría en la las evaluaciones de A2, comenzaremos por la instancia parcial, que propone la definición de 2 conceptos centrales de la asignatura. Primero, entendemos que desafía a los estudiantes a abarcar la complejidad del concepto a definir, realizando una “integración y puesta en discusión de los conceptos e ideas de los autores trabajados en la materia” (Anexo I). Segundo, la misma consigna presenta una situación profesional en la que podrían encontrarse los estudiantes en un futuro:

Han sido contratados para escribir algunas entradas a publicarse en un libro de Introducción a la Pedagogía (edición 2018) que adoptará el formato de un glosario. Dada su formación y *expertise*, les han solicitado que sean los autores de las siguientes entradas: **educación** e **infancia**. (Anexo I)

Por estas razones, es posible argumentar que se trata de una evaluación que permite favorecer e indagar en el aprendizaje profundo de los estudiantes respecto a los conceptos trabajados.

En la instancia final, la consigna propone—además de definir dos conceptos al igual que en el parcial— elaborar de forma grupal una producción desmitificando y analizando un mito. En esta segunda parte de la consigna podemos ver indicios más claros de una consigna auténtica. La consigna establece lo siguiente:

les pedimos que seleccionen dos de los siguientes “mitos” de la educación y los analicen en no más de 2000 palabras. Su análisis debe estar orientado a “desmitificar”, precisar conceptualmente, profundizar posibles interpretaciones, discutir, interrogar y sospechar. (Anexo II)

Dicha consigna es auténtica dado que propone un trabajo de análisis profundo sobre mitos que actualmente rigen en la sociedad. Además, puede considerarse auténtica porque desafía a los estudiantes a trabajar con diversas temáticas y diversos autores, tendiendo relaciones para lograr derribar el mito. En este punto, cabe aclarar que al tratarse de una tarea grupal, también requiere de una discusión y debate entre los integrantes del curso, lo cual implica no solo un desafío sino que también un aprendizaje significativo.

Esta consigna no solo es desafiante y auténtica, sino que también es significativa para los estudiantes que en un futuro profesional se enfrentarán con este tipo de afirmaciones sin sustento académico, que se ponen en juego en la sociedad.

Tipo de tareas

Tanto en el caso del parcial como en el caso del final, la asignatura A2 propone tareas de comprensión en las cuales los estudiantes se involucran en un proceso constructivo de comprensión profunda de los contenidos.

En la instancia parcial, en la cual la consigna propone definir los conceptos “educación” e “infancia”, los estudiantes necesitan comprender los conceptos en profundidad para poder definirlos. Además, al tratarse de conceptos tan amplios y complejos, son invitados a tender relaciones entre diversos conceptos, autores y perspectivas teóricas para poder desempeñar dicha tarea (Guevara, 2019). Por ende, es posible referirse a una tarea de comprensión en el caso de la evaluación parcial.

La instancia final, que además de proponer la definición de otros dos conceptos propone también la “desmitificación” de dos mitos, también es una tarea de comprensión. En el caso del trabajo en torno al mito, es evidente que los estudiantes tienen que comprender los conceptos en profundidad, para tender relaciones entre los mismos y lograr desempeñar la tarea de desmitificar. Además, no hay que olvidar que se trata de un trabajo grupal, en el cual se propone debatir y discutir la respuesta para poder elaborar una única pieza de respuesta. Retomando lo mencionado en el marco teórico, los trabajos grupales pueden favorecer una mayor comprensión de los contenidos (Johnson y Johnson, 2013). Esto nos permite reafirmar que se trata de una tarea de comprensión.

En suma, en ambas instancias de evaluación formal, las consignas proponen tareas de comprensión en las cuales no alcanza con conocer o replicar contenido, sino que comprender el sentido más profundo de los contenidos aprendidos.

Atención a la diversidad

En A2 no parece haber mucha atención a la diversidad en las consignas de evaluación. En la instancia parcial, hay una única consigna para todos, es decir, que todos los estudiantes tienen que elaborar la definición de los mismos dos conceptos. En este punto, no solo es una consigna única, sino que tampoco permite flexibilidad en la producción, por lo que no atiende a la diversidad

En el caso del final, que incluye nuevamente la definición de dos conceptos pero agrega la desmitificación de un mito, sí muestra un indicio de flexibilidad y posibilidad de elección para el alumnos. En la segunda parte de la consigna, se le ofrece a los estudiantes un listado de mitos, de los cuales pueden elegir uno para ‘desmitificar’ (Ver Anexo II). Esta posibilidad de elección está contemplando que cada alumno es diferente y que quizás prefiere trabajar sobre un mito diferente a su compañero. Entonces, el hecho

de que puedan elegir el mito a discutir, da cuenta de una puerta de entrada diferente, es decir, da cuenta de la diversidad presente en el alumnado.

Contenidos y relación del estudiante con el conocimiento

En el caso de A2, en ambas instancias de evaluación formal, los estudiantes pueden trabajar únicamente con los contenidos y la bibliografía revisada y discutida en las clases.

Respecto a la relación del estudiante con el conocimiento, propuesta en la consigna de evaluación, se pueden discutir diversas cuestiones. Por un lado, la consigna de la instancia parcial y la primera parte de la evaluación final, es decir, la definición de los conceptos “educación” e “infancia” y “oficio docente” y “escuela”, proponen una relación tópica con el conocimiento. Esto quiere decir que la relación del estudiante con el contenido podría ser de exterioridad. Al tratarse de una consigna que pide la definición de dos conceptos con el uso de la bibliografía trabajada, se entiende que el conocimiento es presentado por el profesor, quién se apoya en diversos autores, cuyas producciones son consideradas como verdades únicas y absolutas. Tal como surge de la entrevista realizada, el propósito es favorecer la comprensión de los estudiantes sobre los temas planteados (Guevara, 2019). La profesora propone discusiones que intentan profundizar en cada uno de los conceptos. En la evaluación, se propone la reconstrucción conceptual considerando los autores. Si bien los recorridos personales de cada uno de los estudiantes pueden favorecer reconstrucciones conceptuales con distintos niveles de interioridad o exterioridad, en relación con el conocimiento, la propuesta parece promover una relación de exterioridad.

Por el otro lado, en la segunda parte de la consigna final, donde los estudiantes trabajan en torno a un mito, se puede identificar una posible relación del estudiante con el conocimiento más de interioridad. La tarea de desmitificación, provoca que los estudiantes realicen un proceso de construcción de conocimiento, dado que hay que elegir un mito según sus intereses y el modo de interrogar al mito pretende recuperar los conceptos aprendidos de un modo particular desde quien lo responde. Para responder a dicha consigna, se propone que los estudiantes usen distintos argumentos y, además, no hay una única respuesta correcta, por lo que los mismos estudiantes deberán construir el conocimiento utilizando lo aprendido. Se trata de una relación de tipo situacional, dado que el profesor da lugar a que los estudiantes, sin la presencia constante del profesor como portador de verdades únicas, construyan el conocimiento, desmitificando el mito. El papel

del profesor sigue siendo de importancia, dado que propicia los conocimientos que son necesarios para que el estudiante pueda construir el conocimiento. En este caso particular, el docente debió transmitir gran cantidad de conocimiento, para que luego los estudiantes puedan avanzar en la resolución de la tarea, retomando todos los conocimientos trabajados en las clases.

Parcial y final: ¿continuidades?

El último aspecto a analizar de la consigna de evaluación es la continuidad entre la consigna del parcial y la propuesta para el final. Como ya fue mencionado en repetidas ocasiones, el parcial plantea la definición de dos conceptos centrales a la asignatura, mientras que el final plantea que los estudiantes también elaboren dos entradas de glosario para otros dos conceptos centrales, pero esta vez incluyendo una segunda parte en la cual se plantea que los estudiantes “derriben” dos mitos de la educación (Ver Anexo I y Anexo II). Resulta pertinente destacar que el parcial propone un primer acercamiento a los contenidos, mientras que en el segundo se profundiza aún más, con tareas aún más complejas. La “desmitificación” de los dos mitos es una tarea que requiere el buen manejo de los conceptos centrales de la asignatura, por ende, la primera consigna es necesaria para la segunda. En este sentido, el parcial es un paso preparatorio para que los estudiantes puedan realizar la evaluación final, dando cuenta de cierta continuidad entre ambas instancias formales de evaluación.

B1

La siguiente asignatura a analizar es B1, la cual forma parte del tercer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Consignas claras

En el caso de la asignatura B1, se trata de consignas (parcial y final) muy detalladas que incluyen diversos pasos y actividades que ordenan la producción de los estudiantes. En el caso del parcial, los estudiantes debían, entre otros, “presentar el registro de la primera o segunda observación que realizaron [en una institución educativa] con los datos de identificación de la institución en la que lo hicieron” y luego “elaborar un análisis en base a las evidencias que aparecen en el registro” (Ver Anexo III). Dicha observación había sido realizada y corregida con anterioridad a la evaluación, es decir, que los estudiantes, a lo largo de la primera mitad del semestre, debieron realizar una

observación, entregarla y revisar las correcciones para la instancia parcial (Cappelletti, 2020). Además de la corrección de los docentes, los mismos estudiantes realizaron una evaluación por pares utilizando la misma rúbrica con la que se los evaluará en el parcial. Estos pasos previos a la evaluación formal, son un indicio de claridad que permite que los estudiantes puedan enfrentar la evaluación parcial con mayor autonomía. Incluso, otro indicio de claridad es que la consigna específica la extensión que tendrá que tener la respuesta, orientando a los estudiantes en su producción.

En el caso del final, se trata de un portafolios que incluye diversas preguntas orientadoras e información respecto a la importancia y utilidad de la herramienta de evaluación llamada portafolios (Ver Anexo IV). Esto permite que los estudiantes comprendan el sentido de la evaluación propuesta por los docentes. Un detalle no menor, es que tanto en la instancia parcial como en la final, las consignas de evaluación son presentadas a los estudiantes junto con la rúbrica de evaluación con la cual serán evaluados. Esto aporta un mayor grado de claridad a la consigna, permitiendo que los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos.

Consignas auténticas y significativas

Respecto a la autenticidad de la consigna, observamos que tanto en la instancia parcial, como la final, se proponen tareas que incluyen situaciones reales a analizar y resolver poniendo en juego los conocimientos aprendidos. En el caso del parcial, se trata de un análisis de una observación de clase (Ver Anexo III). La consigna propone primero enfrentarse a una situación real, para luego mirarla crítica y reflexivamente, utilizando los conceptos centrales de la asignatura.

En el caso del portafolios final, sucede algo muy similar, donde los estudiantes se enfrentan tanto a situaciones reales como a simulaciones en las cuales realizan tareas típicas de un Licenciado en Ciencias de la Educación. En ambos casos, la consigna es auténtica y significativa, dado que proponen un trabajo analítico y profundo del estudiante. Además, tanto la evaluación parcial como la final, incluyen un apartado de metacognición, donde las consignas proponen:

- a. Elegir y transcribir un fragmento de la bitácora personal que de cuenta del trayecto educativo que están transitando y del proceso de conformación de su identidad profesional.
- b. A partir de la lectura y relectura del fragmento seleccionado, escribir una reflexión personal sobre el propio registro y sobre lo que les genera leerlo unos días más tarde de haberlo escrito. Algunas preguntas que pueden orientarlos son: ¿Por qué eligieron este fragmento? ¿De qué “habla” el fragmento?, ¿Se relaciona con la elección de la carrera?, ¿Cómo se vincula con la especialidad de un Licenciado en Ciencias de la Educación? ¿Qué te genera leer esto hoy? ¿Pensás lo mismo? Si

cambió algo, ¿qué fue? ¿Qué preguntas, comentarios e inquietudes te surgen al respecto? (Anexo IV)

Este tipo de propuesta de metacognición es un claro indicio de una consigna auténtica y significativa, dado que le permite al docente indagar en los aprendizajes del alumno y permite al estudiante desempeñarse crítica y reflexivamente frente a su propio proceso de aprendizaje.

Tipo de tareas

De los cuatro tipos de tareas propuestos por Doyle (s/f) —tareas de memoria, tareas de procedimiento, tareas de comprensión y tareas de opinión—, B1 propone tareas de comprensión. En ambas instancias de evaluación (parcial y final), los estudiantes son enfrentados a situaciones reales en las cuales tendrán que poner en juego sus saberes previos para, entre otros, analizar y evaluar dichas situaciones que podrían enfrentar en su futuro profesional. A modo de ejemplo, en una de las tareas del portafolios final, consiste en elaborar:

[1] la planificación de **dos versiones de una misma clase** con variedad de estrategias. Para ello, contemplen: el nivel de escolarización, los propósitos, objetivos, contenidos y por lo menos 2 estrategias de enseñanza. (Anexo IV)

En el presente caso, los estudiantes se involucran en un proceso constructivo, frente a esta nueva situación que tendrán que resolver poniendo en juego los conocimientos aprendidos a lo largo de la asignatura. Para poder planificar “dos versiones de una misma clase con variedad de estrategias” (Anexo IV), los estudiantes requieren, entre otros, de una comprensión profunda de lo que son las estrategias de enseñanza, de qué son los propósitos y su diferencia con los objetivos de una clase. Este tipo de evaluaciones permiten aprendizajes más profundos y significativos para el futuro profesional de los estudiantes. Para poder realizar las tareas propuestas por las consignas parciales y finales de B1, es necesario que los estudiantes tengan comprensión profunda de los contenidos a utilizar. Por ende, se trata de tareas de comprensión.

Atención a la diversidad

En el caso de B1 sucede algo muy parecido a A1. Tanto en el parcial como en el final, los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre diversas consignas o formas de producir. Pero, en ambas instancias, se trata de consignas con un margen de “elección” que permite que los estudiantes dirijan su producción al lugar que ellos deseen. En el caso del parcial, los estudiantes pueden elegir la institución, el grado y la clase en la cual desean

realizar una observación. En el portafolios final, también hay elecciones similares a la del parcial. Un claro ejemplo de esto es la primera producción que a realizar en el portafolios, que es:

Alguna producción personal que el estudiante considere pertinente, donde vincule los conceptos abordados en el libro que eligieron para la lectura con el análisis reflexivo de una película que seleccionen para tal fin (película, serie o cualquier formato audiovisual). (Anexo IV)

Se destaca la posibilidad de elección que tienen los estudiantes, quienes pueden elegir qué forma darle a dicha producción personal y qué recurso audiovisual utilizar para la producción. Esto permite que cada alumno, con sus particularidades, elija cómo direccionar sus respuestas.

Contenidos y relación del estudiante con el conocimiento

Teniendo en cuenta que tanto en el parcial como en el final, discutimos que se trata de tareas que presentan situaciones reales, se puede destacar también que se trata de consignas en las cuales los estudiantes tienen que trabajar con los contenidos trabajados en las clases, pero incluyendo también contenidos nuevos. En este sentido, los estudiantes pueden explorar contenidos nuevos, investigar sobre temáticas desconocidas y visualizar materiales que no fueron discutidos con el docente.

Respecto a la relación que esta consigna propone entre el estudiante y el conocimiento, podemos destacar que se trata de una relación de interioridad. Nuevamente, esto se relaciona con lo discutido acerca de las situaciones nuevas. Los estudiantes se enfrentan a situaciones y contenidos nuevos, que por sí solos tienen que analizar, discutir y procesar para lograr construir conocimiento. El docente propicia ciertos contenidos que permitirán que luego los estudiantes, con autonomía, elaboren sus respuestas. De tal manera, los estudiantes se involucran en la búsqueda del conocimiento como activos creadores del mismo, estableciendo una relación de interioridad con el conocimiento.

Parcial y final: ¿continuidades?

Por último, respecto a la continuidad entre el parcial y el final, podemos destacar que esta continuidad existe, dado que la evaluación parcial forma parte del portafolios final. Una particularidad de esta continuidad es que para la entrega final, se espera que los estudiantes revisen y profundicen el análisis de la consigna parcial. En la primera instancia los estudiantes realizarán un análisis de una observación, la cual es corregida

por las docentes teniendo en cuenta que los estudiantes están recién comenzando a trabajar con los nuevos conceptos (Cappelletti, 2020). Además de una profundización en el análisis de la consigna parcial, el portafolios propone una serie de tareas más complejas

B2

La siguiente asignatura a analizar, es B2, dictada en el tercer año del plan de estudios de la licenciatura.

Consignas claras

En esta asignatura hay diversos indicios de claridad en las consignas. En primer lugar, en la evaluación parcial, la consigna incluye una rúbrica de evaluación que ayuda a que los estudiantes comprendan qué es lo que se espera de ellos (Ver Anexo V). Además, hay indicaciones claras respecto a la extensión máxima de palabras que puede tener cada respuesta, lo cual orienta la producción de los estudiantes.

Ahora bien, en el caso de la evaluación final, los estudiantes elaboraron un artículo académico y lo enviaron a una revista académica elegida por el estudiante. En este sentido, la entrega final (vía mail) incluía la versión final del artículo académico junto con una captura de pantalla del mail enviado a la revista académica. En dicha instancia, nos encontramos con varias cuestiones. Por un lado, destacamos que no hay un documento que explicita dicha consigna, dado que la misma fue discutida de forma oral y presencial (Gomez Caride, 2020). En el punto 4 de la consigna parcial, se adelantan algunas cuestiones respecto a la elaboración de un artículo académico, pero estas no pueden ser tomadas como consigna dado que no son completas. Sin embargo, los docentes aclaran que cada estudiante puede elegir una revista a la cual mandar su artículo una vez terminado y tomar los criterios que la misma explicita para orientar su producción. En este sentido, si bien la claridad no se encuentra en la formulación de la consigna per se, sí se puede derivar de los criterios y requisitos que cada revista académica proponga. Además, es importante destacar que las tutoriales de una gran parte del semestre fueron destinadas a la realización del artículo (Gomez Caride, 2020). En dichos espacios se discutía toda la normatividad y el esquema de cómo se hace un artículo con esas características, por lo que los estudiantes contaban con información completa para escribir un artículo académico. Entonces, cabe aclarar que se trata de un trabajo que se irá

produciendo a lo largo de la cursada, permitiendo que los estudiantes sean acompañados en el proceso de escritura.

Consignas auténticas y significativas

En la instancia parcial, que se compone de diversas tareas, hay algunos indicios de autenticidad, aunque pocos. En los puntos 1 y 2 de la consigna —que pide que los alumnos indiquen “con precisión cuáles son los documentos a ser analizados para la elaboración del artículo [en la instancia de evaluación final]” y luego analicen “los documentos seleccionados” (Anexo V)— se destaca la autenticidad. Allí, los estudiantes trabajan con una documentación real (ej: documentos curriculares, sitios web de instituciones, etc.) y analizarla poniendo en juego los conocimientos aprendidos.

En el caso del final, resulta claro que se trata de un enorme desafío para los estudiantes. Para la elaboración de un artículo académico, los estudiantes son desafiados a investigar sobre un tema específico, analizar documentos reales y reflexionar sobre los mismos, formulando hipótesis, conclusiones y teorizando con los contenidos trabajados en la asignatura. Esto es un claro indicio de consignas auténticas y significativas para los estudiantes. Además, es una tarea que posiblemente los estudiantes realicen en su futuro profesional. Se trata de una consigna que potencia habilidades importantes para su desarrollo profesional. Por eso, se podría referir a esta consigna como una auténtica y significativa para los estudiantes.

Tipo de tareas

Al igual que las asignaturas ya discutidas, SE también propone tareas de comprensión tanto en la instancia de evaluación parcial como en la final. La instancia parcial propone diversos puntos en los cuales los estudiantes ponen en juego los contenidos aprendidos, entre otros, discutiendo conceptos y analizando documentos (Ver Anexo V). Para dichas tareas, no alcanza con tener un conocimiento superficial o memorístico de los conceptos sino que una comprensión que les permita llevar los conceptos a nuevos problemas y situaciones.

La evaluación final, también parece ser una tarea de comprensión. En dicha instancia, la consigna propone la elaboración de un artículo académico sobre una temática a elección pero que retome y ponga en juego las grandes perspectivas teóricas trabajadas en clase. Dicho proceso de investigación y elaboración de hipótesis y conclusiones, es un proceso constructivo que llevará a aprendizajes profundos y significativos para los

estudiantes. Es necesario que los estudiantes comprendan en profundidad las perspectivas teóricas trabajadas en clase para poder relacionarlas con la temática elegida para el artículo académico.

Atención a la diversidad

En la instancia parcial de B2, hay cierta elección para el estudiante, pero dentro de una consigna única. Esto quiere decir que si bien los estudiantes pueden elegir dentro de algunas opciones dadas por los docentes, sigue tratándose de una misma consigna para todos los estudiantes. A modo de ejemplo, el punto 1 propone “Destacar al menos un aporte que consideres que te ayuda a pensar de manera más aguda y compleja el fenómeno educativo, de cada una de las 3 corrientes: funcionalismo, marxismo, postestructuralismo” (Anexo V). En este sentido, si bien se trata de una única consigna para todos, se evidencia cierto margen de posibilidad a la hora de elaborar la respuesta. En el caso del final, la atención a la diversidad está un poco más presente. En dicha instancia, los estudiantes producen un artículo académico del tema que ellos quieran. Esto significa que se está teniendo en cuenta que cada estudiante tiene intereses diferentes y se permite que cada uno investigue y elabore el artículo de acuerdo a esos intereses. Entonces, si bien hay que respetar la estructura de un artículo académico, el margen de elección en torno a la consigna es muy grande, permitiendo reconocer una cierta atención a la diversidad del cuerpo estudiantil.

Contenidos y relación de los estudiantes con el conocimiento

Respecto a los contenidos, se observa que ambas instancias son muy diferentes. En el caso de la evaluación parcial los contenidos a trabajar son mayormente los trabajados en clase. En el comienzo de la consigna, los docentes aclaran:

ahora no es el momento de buscar y leer toda la bibliografía existente sobre el tema elegido para su artículo; ni el momento de alcanzar una comprensión profunda y exhaustiva de algún marco teórico de su interés. El examen consiste en avanzar con el análisis de la documentación elegida y el desarrollo del artículo (Anexo V).

Sin embargo, si bien no es momento de indagar en nueva bibliografía, sí se puede destacar que el punto 2 y 3 proponen tareas que incluyen el análisis de documentos que no fueron trabajados en las clases junto con los docentes.

Ahora bien, en el caso de la elaboración del artículo académico, queda claro que si bien los estudiantes toman los contenidos y perspectivas sociológicas para realizar la

tarea, son incentivados a incluir mayormente bibliografía nueva sobre el tema elegido. En este caso, los contenidos son mayormente nuevos y no trabajados en clase con el docente. Respecto a la relación de los estudiantes con el conocimiento, propuesto por las consignas, se podría discutir que se trata de una relación de interioridad. Esto es muy claro en el caso del final, en dónde los estudiantes tienen que investigar, hipotetizar y concluir de forma autónoma. Entonces, se trata de una relación de tipo situacional, en la que los estudiantes van construyendo y buscando el conocimiento, sin la fuerte presencia del docente.

En la evaluación parcial también se pueden destacar algunos indicios de una relación de interioridad con el conocimiento. Sobre todo en la consigna 2 y 3, es evidente que los estudiantes construirán el conocimiento utilizando sus saberes previos (Ver Anexo V). En este sentido, los estudiantes se implican con el conocimiento para poder construirlo y elaborar una respuesta a las consignas.

Parcial y final: ¿continuidades?

En el caso de B2, hay una continuidad que permite entender al parcial como un paso necesario para la realización del final. En la instancia parcial, se plantea un trabajo en torno a las perspectivas sociológicas trabajadas en clase y un primer acercamiento a los materiales que luego son el objeto de estudios del paper académico a realizar para la instancia final. La elaboración del final propone un trabajo aún más profundo que retoma los conceptos trabajados en el parcial. En otras palabras, en la elaboración del paper académico, los estudiantes indagan en una temática nueva, a elección, utilizando como marco teórico a las perspectivas sociológicas discutidas en el parcial, lo cual da cuenta de una continuidad entre ambas instancias de evaluación.

C1

A continuación, analizamos las consignas de evaluación parcial y final de la asignatura C1, la cual forma parte del cuarto/último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Consignas claras

C1 presenta tanto en la instancia parcial como en la final, consignas contextualizadas que proponen tareas muy similares a las que los alumnos ya realizaron en clase de forma conjunta (Savransky, 2020). En este sentido, se trata de consignas que

proponen tareas con las que los estudiantes ya se encuentran familiarizados. Además, las consignas son detalladas e incluyen, entre otros, una contextualización e indicaciones sobre el formato de entrega que orientan al estudiante en su producción. Un claro ejemplo es el caso del parcial que comienza así:

Situación: Forman parte de un grupo de evaluadores de planes de estudio de formación docente, que trabajan como asesores para el Instituto Nacional de Formación Docente. Desde distintas provincias, y con la norma aprobada jurisdiccionalmente, les envían planes de estudio para ser analizados y evaluados y determinar su validez nacional. Pero lo más importante, es que deben realizar a todos ellos (aun cuando se les otorgue la validez nacional), recomendaciones de mejora (Anexo VI)

En este fragmento se identifica una contextualización muy clara que permite que el estudiante comprenda el sentido de las tareas y el sentido que tiene para su futuro profesional. Esto es un indicio de una consigna clara que orienta al estudiante para que pueda elaborar la respuesta con autonomía.

Consignas auténticas y significativas

En la asignatura C1, se pueden destacar indicios de autenticidad muy similares a los de la asignatura B1. Tanto en el parcial como en el final, se formulan consignas que invitan a los estudiantes a ponerse en situaciones reales que podrán desempeñar en su futuro profesional. Un claro ejemplo es la consigna II del portafolios que dice:

- 1: Elección/selección del área de impacto
- 2: Establecer contacto con quien va a ser el informante. Acordar horarios, averiguar si necesita de algún requisito formal como por ejemplo carta de presentación u otra.
- 3: Indagación previa:
Búsqueda de materiales disponibles sobre el área de incumbencia (por ejemplo, la producción editorial) y sobre el lugar de desempeño (por ejemplo, editorial x), de modo de favorecer la comprensión profunda del tema.
- 4: En la visita:
Aspectos a considerar:
 - a. Funciones, misiones, objetivos de la institución
 - b. Cargo/tareas que desarrolla el entrevistado (si aplica)
 - c. Destinatarios de la propuesta en la que se desempeña
 - d. Historia /fundamentos de la propuesta pedagógica. (Anexo VIII)

Esta es una evidencia de la autenticidad de las consignas de C1. También es evidente en el caso de las demás consignas, dónde se proponen tareas que pueden desempeñar los Licenciados en Educación: asesoría pedagógica, evaluación de programas y proyectos, etc. Esto no solo es un indicio de autenticidad, sino que también implica que son evaluaciones que promueven un aprendizaje significativo en los estudiantes. Se trata de consignas que permitirán que los estudiantes comprendan en mayor profundidad las implicancias de las tareas que en un futuro podrán desempeñar como graduados de la licenciatura.

Tipo de tareas

De los 4 tipos de tareas que propone Doyle (s/f), las consignas de C1, proponen tareas de comprensión. Como ya fue discutido en las demás categorías, en las instancias de evaluación, la consigna invita a los estudiantes a enfrentarse a situaciones nuevas y reales, las cuales tienen que analizar y discutir utilizando sus saberes previos, aprendidos en la asignatura. Se trata de tareas en las cuales los estudiantes realizan un proceso de aprendizaje profundo de los contenidos, para lograr comprender la complejidad y el sentido de los conceptos. Con dichas tareas, los estudiantes logran alcanzar aprendizajes más profundos y muy significativos.

Atención a la diversidad

Si indagamos en la atención a la diversidad de las consignas de C1, observamos algo muy similar a B1. Si bien las consignas son las mismas para todos los estudiantes, sí hay cierto margen de elección a la hora de elegir, entre otros, la organización de educación no formal, el plan de estudios de formación docente o el fragmento audiovisual que quieran analizar.

Es importante destacar que en el caso de la consigna V del portafolios, sí se puede identificar una elección de la consigna que se quiera desarrollar. La opción A propone “[d]iseñar una propuesta de evaluación de un programa o proyecto educativo”, mientras que la opción B es “[r]ealizar una propuesta de mejora a la evaluación de monitoreo y seguimiento del Plan Sarmiento” (Anexo XI). Resulta interesante, que son dos consignas muy diferentes que proponen un trabajo diferente en torno a la evaluación de programas y proyectos. Esto quiere decir, que si bien se trata del mismo contenido y las mismas habilidades, se promueve la elección de los estudiantes atendiendo a la diversidad en el marco del enfoque de aulas heterogéneas.

Contenidos y relación del estudiante con el conocimiento

Tanto en la instancia de evaluación final como la parcial, las consignas proponen el trabajo de los materiales trabajados en clase, sumando también algunos contenidos nuevos. En el caso del parcial se incluye el trabajo con un plan de estudios de formación docente inicial y en el caso del portafolios final se propone el análisis de, entre otros, fragmentos audiovisuales y otros documentos nuevos (Ver Anexo VI y Anexo VII).

Teniendo en cuenta que en las consignas de ambas instancias, se incluyen materiales nuevos para los estudiantes, materiales que serán discutidos y analizados

utilizando los conocimientos aprendidos en la asignatura, se puede referir a una relación de interioridad del estudiante con el conocimiento. En este sentido, si bien el docente brinda información que le servirá al estudiante para elaborar su respuesta, éste se aparta del rol de “portador de verdades”, para que el estudiante realice una búsqueda y construcción del conocimiento de forma autónoma. Entonces, se trata de un tipo de relación situacional en el cual los estudiantes se involucran activamente con el conocimiento.

Parcial y final: ¿continuidades?

En C1, sucede algo muy similar a B1, donde la consigna del parcial forma también parte del portafolios final. En este sentido, en la entrega final, se recupera el trabajo realizado para el parcial, el cual se espera que el estudiante revise y profundice el análisis realizado. Además, en el parcial se plantea un análisis de una observación en la cual los estudiantes esbozan sus primeros juicios de valor fundamentados acerca de la enseñanza. Ahora bien, en el final, teniendo en cuenta que los estudiantes ya elaboraron y revisaron la evaluación parcial, se invita a los estudiantes a ir un paso más y tomar el rol de diseñadores y creadores de dichas instancias de enseñanza. Esto da cuenta de una continuidad entre ambas instancias de evaluación analizadas en dicha asignatura.

Universidad de

C2

Por último, analizamos las instancias de evaluación de C2. Dicha asignatura es cursada por los estudiantes en su último año de carrera, es decir, el 4to año.

Consignas claras

En la instancia parcial, la consigna propone “(d)efinir los conceptos que se presentan debajo en un máximo de 300 palabras cada uno, vinculándolos con la educación a partir de la bibliografía abordada en el seminario” (Anexo XII). Si bien la consigna no incluye criterios o ejemplos, no significa que se trata de una consigna poco clara, dado que la tarea no es desconocida para los estudiantes. Lo que sí se puede identificar, son algunos criterios de formato, como la extensión de palabras, el tamaño de la letra, etc.

La consigna final, consta de 3 productos —“(1)Una micro clase [...] (2)un informe de análisis de caso [...] [y] (3)una pieza de divulgación” (Anexo XIII)— que tendrán que elaborar en torno a un caso real de estudio. El documento que explicita dichas tareas se desarrolla cada punto con detenimiento, incluyendo al final, una matriz de evaluación con

los criterios para la entrega del trabajo de fin de curso. Los criterios permiten que los estudiantes orienten sus producciones y le agrega sentido a sus tareas.

Consignas auténticas y significativas

La evaluación parcial plantea la elaboración de definiciones breves de diversos conceptos centrales para la asignatura. La limitación de palabras de cada definición dificulta la reflexión más profunda de cada concepto. Este primer abordaje no estaría dando cuenta de las condiciones de autenticidad propuestas por Wiggins (1989, 1990).

Ahora bien, en el caso del final, en la cual se plantea un estudio de caso, sí podemos destacar indicios de autenticidad. Se trata de una consigna en la cual los estudiantes son invitados a investigar el caso real y analizarlo poniendo en juego los conocimientos aprendidos en clase. Se trata nuevamente de una tarea que los estudiantes podrán desempeñar como profesionales de la educación, por lo que la instancia final de C2 podría ser considerada una evaluación auténtica y significativa.

Tipo de tareas

Retomando la categoría tomada de Doyle (s/f), hay 4 tipos de tareas: tarea de memoria, tarea de procedimiento, tarea de comprensión y tarea de opinión. En la asignatura C2, tanto la instancia parcial como la final, proponen tareas de comprensión. La consigna parcial, que consiste en elaborar la definición de 16 conceptos en 300 palabras, es una tarea que involucra a los estudiantes en un proceso constructivo de comprensión profunda de los contenidos (Ver Anexo XII). Cada uno de los 16 conceptos, son conceptos muy complejos. Para poder elaborar una definición completa que logre abarcar con profundidad los sentidos del concepto en tan solo 300 palabras, es necesario un proceso de comprensión y aprendizaje profundo por parte de los estudiantes.

En el caso de la consigna final, también es posible destacar indicios de una tarea de comprensión. La consigna propone “que los estudiantes pongan en juego algunos de los conceptos y temas centrales del seminario en el análisis de un caso real” (Anexo XIII), por lo que se trata de una tarea en la cual los estudiantes tendrán que llevar adelante un proceso constructivo para comprender el sentido más profundo de los contenidos. Es este tipo de tareas el que le permitirá al estudiante alcanzar aprendizajes profundos y significativos respecto a los contenidos de la asignatura.

Atención a la diversidad

La asignatura EC presenta escasos indicios de libertad de elección en las consignas. La consigna del parcial, plantea que todos los estudiantes definan los mismos 16 conceptos en una cantidad específica de palabras (Ver Anexo XII).

En la instancia final, las consignas son las mismas para todos los estudiantes. Pero, se resuelven en torno a un caso que cada estudiante elige en el marco de las restricciones del listado ofrecido por el profesor (Ver Anexo XIII). En este punto, es posible observar cierta posibilidad de atención a la diversidad en la elección, aunque muy poca.

Contenidos y relación del estudiante con el conocimiento

La siguiente categoría a discutir es respecto a los contenidos y conocimientos. La consigna del parcial de C2, propone, en primer lugar, un trabajo con contenidos en clase junto con el docente. Los estudiantes tienen que elaborar las definiciones de conceptos que fueron discutidos en clase, haciendo uso de la bibliografía específica trabajada. En la presente instancia, los estudiantes tienen una relación de exterioridad con el conocimiento, dado que trabajan únicamente con contenidos trabajados en clase. Se podría hablar de una relación tópica con el conocimiento porque es el profesor y los autores de la bibliografía, quienes ocupan un rol de portador de verdades únicas. No hay lugar para que el estudiante se involucre en la búsqueda y construcción del conocimiento, por lo que es posible identificar una relación de exterioridad del estudiante con el conocimiento.

Ahora bien, el caso de la instancia final es muy diferente, dado que propone un trabajo con la bibliografía y los contenidos discutidos en clase, pero en torno a un caso real, no discutido en clase. En este sentido, la consigna propone el trabajo con contenidos nuevos (Beech, 2019). Además, esto nos da indicios de una relación de interioridad de los conocimientos. Incluso, se puede hablar de una relación de tipo situacional, dado que los estudiantes se involucran activamente con los contenidos para poder analizar el caso real propuesto por la consigna.

Parcial y final: ¿continuidades?

La última categoría a analizar de la asignatura C2 es la continuidad entre la evaluación parcial y la final. En el parcial, la consigna plantea la definición de 16 conceptos centrales de la asignatura. A su vez, en la evaluación final final, se propone una tarea mucho más compleja, que es un estudio de caso. En dicho trabajo, se invita a los estudiantes a analizar un caso a la luz de los conceptos y temas trabajados en la

asignatura. Es entonces, que se puede observar cómo los conceptos que los estudiantes revisan para realizar la evaluación parcial, son conceptos centrales para la elaboración del estudio de caso final, dando cuenta de una continuidad entre ambas instancias de evaluación formal.

A modo de cierre

En términos generales, luego de realizar un recorrido por las consignas de evaluación de las 6 asignaturas que forman parte de la presente investigación, podemos concluir que, con algunas excepciones, las consignas de evaluación siguen los mismos principios.

En términos de claridad, las consignas tienden a incluir diversas indicaciones que favorecen la autonomía de los estudiantes a la hora de elaborar sus trabajos. En la mayoría de las instancias, se incluyen indicaciones sobre la extensión que deberá tener el trabajo, los criterios con los cuales serán evaluados y otra información de utilidad para los estudiantes. Sin embargo, en dos de las 11 instancias de evaluación analizadas, no había una consigna explícita, dado que la misma fue explicitada en clase, lo cual es una amenaza a la claridad de la consigna.

La autenticidad de las consignas también aparece en diversas asignaturas que, en muchos casos, plantean el trabajo en torno a situaciones que en un futuro podrán enfrentar como Licenciados en Ciencias de la Educación. En 9 de las 11 instancias analizadas, se propone el trabajo en torno a un caso o documento reales. Sin embargo, hay 2 instancias en las cuales no es posible definir las consignas como auténticas y significativas. En dichos casos, se proponen consignas poco desafiantes y auténticas y que no promueven aprendizajes significativos y profundos en los estudiantes. Ahora bien, en términos generales, se puede destacar que la gran mayoría de las evaluaciones analizadas demuestran ser auténticas y significativas.

Respecto al tipo de tareas, en el capítulo destacamos que todas las consignas de evaluación analizadas proponen tareas de comprensión, es decir, tareas que involucran a los estudiantes en un proceso de construcción del conocimiento. Para la elaboración de dichas consignas, la comprensión es fundamental, dado que no alcanza con tener un conocimiento superficial o memorístico de los conceptos para poder problematizar las situaciones planteadas.

Al analizar la atención a la diversidad observamos que son la gran minoría las consignas que demuestran claras evidencias de atención a la diversidad. Si bien en la

mayoría de las consignas hay aunque sea una reducida posibilidad de elección, de las 11 consignas analizadas, únicamente en 4 consignas de evaluación se puede destacar una atención a la diversidad del alumnado. Ahora bien, únicamente en 2 instancias resulta muy difícil destacar la posibilidad de elección. En resumen, la mayoría presenta algunas posibilidades de elección y unas pocas pueden ser definidas como consignas que atienden a la diversidad.

El contenido que se propone trabajar en las consignas de evaluación demostró ser variado. De las 11 consignas analizadas, 7 proponen el trabajo en torno a documentos o casos reales que los estudiantes investigan por sí solos. Las demás instancias retoman bibliografía, temas y conceptos trabajados con el docente a lo largo del semestre. Respecto a la relación del conocimiento con los estudiantes, la mayoría de las consignas de evaluación demuestran una relación con el conocimiento de interioridad, es decir, de tipo situacional. En 9 de las 11 consignas, se plantea un involucramiento activo del estudiante con el conocimiento, es decir, una búsqueda y construcción activa del conocimiento.

Por último, se indagó en la continuidad existente o no existente entre el parcial y el final. En la totalidad de las asignaturas, con excepción de A1 en la cual no se analizó dicho aspecto, las asignaturas evidencian una continuidad entre la evaluación parcial y la final. En este sentido, dado que el parcial se presenta en un momento previo al final, demuestra ser una instancia de suma importancia para la elaboración de las evaluaciones finales. Esto además, da cuenta de una enseñanza que no es lineal sino que vuelve constantemente sobre el contenido aprendido para profundizarlo y favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Camilloni, 2001).

CAPÍTULO VI: UN ANÁLISIS DETALLADO DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN

En el capítulo 5 se realizó un análisis detallado de las consignas de evaluación de 6 asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad del conurbano bonaerense. Con dicho análisis pudimos identificar ciertas cuestiones que permiten identificar aquellos rasgos de evaluaciones formativas. Sin embargo, cómo fue detallado en el marco teórico, una evaluación formativa es aquella que, entre otros, se encuentra alineada a la enseñanza, es decir, a los objetivos propuestos por el docente (Camilloni, 1998). En este sentido, para que una evaluación se encuentre al servicio del aprendizaje y de la enseñanza, es muy importante que la evaluación se encuentre alineada y se piense en el marco del programa de la asignatura. De tal manera, la evaluación permitirá obtener evidencias de aprendizaje que permitan que el estudiante aprenda de sus errores y que también el docente obtenga información acerca de su propia enseñanza (Camilloni, 1998; Gil-Flores y Padilla Carmona, 2008; Litwin et ál., 2003).

En esta línea, el presente capítulo presenta un análisis de los programas de evaluación, específicamente las intencionalidades¹¹ explicitadas en dicho documento. Se analizan los objetivos y su coherencia con las consignas de evaluación propuestas y analizadas anteriormente. El análisis busca responder las siguientes preguntas: ¿De qué modo se relaciona lo que se pide en el trabajo final con las intencionalidades de la asignatura? ¿Las consignas de evaluación permiten poner en juego las finalidades propuestas en los objetivos?

Antes de comenzar con el análisis, es importante destacar que el análisis no contempla los posibles cambios y ajustes que el docente haya tenido que realizar debido al contexto del curso (las particularidades del alumnado, condiciones del país, etc.).

A1

Comenzando nuevamente por la asignatura A1, es importante destacar que la indagación en la presente asignatura se encuentra limitada, dado que se decidió excluir del análisis su instancia final de evaluación porque se trataba de un instrumento de evaluación oral. Por ende, no es posible llegar a un análisis completo.

¹¹ En ocasiones las intencionalidades están formuladas diferentes (ej: objetivos generales, objetivos específicos, propósitos), pero no es el objeto de análisis.

En el programa, el docente de la asignatura propone lo siguiente:

Objetivos generales

Como objetivos de la asignatura se propone que los estudiantes reconozcan las principales características de la didáctica y las teorías del currículum como disciplinas del campo de la educación, pudiendo contemplar distintas perspectivas y corrientes de pensamiento a su interior.

Objetivos específicos

Específicamente, se espera que por medio de esta instancia los estudiantes:

1. se familiaricen con el vocabulario básico y la perspectiva general desde la que la didáctica aborda los problemas educativos y de la enseñanza,
2. logren un análisis de la producción teórica del campo y de los documentos curriculares como modo de introducir su estudio y su uso en el ámbito profesional.
3. utilicen esta asignatura como un espacio para la reflexión acerca de diversos problemas de la enseñanza, desde el punto de vista del análisis didáctico, lo que supone...
4. ...puedan conocer sus términos definidos y categorías centrales y ser capaces de producir un conocimiento situado (como análisis de la realidad) y juicios fundados acerca del quehacer del enseñante.
5. Desarrollen habilidades avanzadas de búsqueda y selección bibliográfica en lo que refiere a cuestiones didácticas. (Programa de la asignatura A1, 2018)

Observando el uso del vocabulario específico utilizado y considerando que se trata de una asignatura dictada en el segundo año de la licenciatura, entendemos que se trata de una asignatura teórica en la cual se plantea un primer acercamiento a muchos conceptos de la educación que para los estudiantes son novedosos.

Teniendo en cuenta la intencionalidad del docente y el análisis de las consignas de evaluación realizado en el capítulo anterior, se puede argumentar que existe una coherencia entre la consigna de evaluación y la intencionalidad del docente al planificar la enseñanza. En la consigna de A1 analizada, se propone, entre otros, la elaboración de una red conceptual que retome los conceptos centrales trabajados en clase y el desarrollo en profundidad de un nodo de dicha red. Esta consigna plantea un acercamiento a los conceptos trabajados, permitiendo identificar si los estudiantes comprendieron las relaciones que existen entre los conceptos. En este sentido, resulta evidente que esta consigna de evaluación se alinea con los objetivos propuestos en el programa de la asignatura.

A2

En el programa de la asignatura A2, se plantean lo siguiente:

Nos proponemos como objetivos que al finalizar la materia los estudiantes

- conozcan y comprendan las categorías centrales que hacen a la especificidad de la acción educativa (educación, infancia, escuela y oficio docente);
- conozcan y comprendan las principales transformaciones de los procesos educativos y escolares y sus implicancias para pensar la educación hoy y
- sean capaces de examinar, poner en cuestión e interrogar teóricamente problemas contemporáneos del campo educativo. (Programa de la asignatura A2, 2018)

Para este análisis, destacamos las siguientes frases: “conozcan y comprendan” y “examinar, poner en cuestión e interrogar[los]”. Nuevamente nos encontramos con una

asignatura teórica que propone un acercamiento a los conceptos centrales del campo de formación. Según lo planteado en el programa, no se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis profundo. Dado que se trata de una asignatura de segundo año, los estudiantes aún están escuchando y conociendo conceptos novedosos que por su complejidad, requerirán de un largo trabajo de comprensión.

Sobre la coherencia entre esta intencionalidad y las consignas propuestas por las docentes, se pueden destacar diversas cuestiones. Por un lado, en el caso del parcial y la primera parte del final, se invita a los estudiantes a elaborar definiciones de 4 conceptos centrales: “educación”, “infancia”, “oficio docente” y “escuela” (Ver Anexo I y Anexo II). Estos conceptos proponen el trabajo en torno a conceptos centrales, es decir, desempeñar tareas de conocimiento y comprensión, tal y como se plantea en el programa. Por el otro lado, la intencionalidad de “examinar, poner en cuestión e interrogar” se encuentra alineada claramente con la segunda parte de la consigna final en la cual los estudiantes son desafiados a ‘desmitificar’ dos mitos recurrentes acerca de la educación (Ver Anexo II). En dicha tarea, se plantea a los estudiantes poner en cuestión dicho mito, para encontrar los argumentos necesarios, haciendo dialogar diversos autores, para poder desmitificarlo.

B1

La asignatura B1 forma parte del tercer año del plan de estudios de la licenciatura.

Las docentes de dicha asignatura, se proponen que los estudiantes:

- Analicen la problemática de la enseñanza en los contextos políticos e institucionales donde se desarrollan estas prácticas favoreciendo procesos reflexivos y actuaciones estratégicas que permitan promover en los alumnos buenas comprensiones.
- Reconozcan los supuestos que operan en la toma de decisiones respecto de las estrategias de enseñanza a utilizar durante las clases e integren diferentes perspectivas para comprender lo que ocurre en un aula entre el docente que enseña y los alumnos que aprenden en los distintos niveles de escolaridad.
- Diseñen propuestas de acción que busquen generar en los estudiantes aprendizajes significativos y con sentido.
- Comprendan marcos metodológicos y dispositivos pedagógicos y didácticos, que permitan, diseñar, desarrollar y evaluar propuestas didácticas alternativas, creativas, estratégicas y situacionales a los grupos de intervención en el aula universitaria, como así también reflexionar sobre ellas y analizarlas críticamente.
- Diseñen planes de clase para distintos niveles de escolaridad.
- Analicen diferentes paradigmas en relación con la formación docente.
- Comprendan la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. (Programa de la asignatura B1, 2018)

En resumen, las docentes deciden utilizar las siguientes palabras: “analicen”, “reconozcan”, “diseñen” y “comprendan”. En este punto entendemos que se trata de una asignatura práctica en la cual se intenciona la puesta en acción de los alumnos. En este

sentido, ya no se trata de un acercamiento a los conceptos y temáticas centrales, sino que de una puesta en práctica de los contenidos aprendidos.

Estos objetivos se encuentran en coherencia con las instancias de evaluación. En primer lugar, vemos que en el parcial, se le propone a los estudiantes que observen una clase, reconozcan los contenidos trabajados en clase, pero también analicen la observación problematizando aquello que reconocieron (Ver Anexo III). En el portafolios final, que también incluye la revisión de la instancia parcial, también se plantea el diseño de una evaluación y también la planificación de dos versiones de una misma clase (Ver Anexo IV). Por último, retomando lo analizado en el capítulo anterior, entendemos que tanto la consigna parcial como la final, plantean tareas de comprensión que involucran a los estudiantes en un aprendizaje profundo y significativo.

B2

La segunda asignatura dictada en tercer año es B2. En la misma, los docentes proponen una serie de objetivos que destacan las características más teóricas de la asignatura:

- Que los estudiantes revisen algunas contribuciones relevantes de la sociología de la educación y sus principales corrientes teóricas.
- Que los estudiantes identifiquen las perspectivas sociológicas asociadas a problemas educativos
- Que los estudiantes incorporen herramientas metodológicas para la comprensión y explicación de los problemas educativos desde una perspectiva sociológica.
- Que los estudiantes desarrollen habilidades analíticas a través del estudio de problemáticas educativas contemporáneas. (Programa de la asignatura B2, 2018)

Las palabras utilizadas fueron: “revisen”, “identifiquen”, “comprensión y explicación” y “desarrollen habilidades analíticas”. En este punto, es interesante destacar las últimas palabras que refieren al pensamiento crítico y de análisis.

En la consigna de la evaluación parcial, se reconocen los primeros 3 objetivos del programa, dado que se trata de un primer acercamiento a las corrientes sociológicas. En este sentido, la consigna parcial propone que revisen, identifiquen y desarrollen algunas cuestiones de las corrientes sociológicas que les permitan comprender con mayor profundidad el fenómeno educativo (Ver Anexo V). En este sentido, también se plantea a los estudiantes que puedan comprender y explicar los problemas educativos desde una perspectiva sociológica.

En el caso de la elaboración del paper académico en la instancia parcial, nuevamente aparecen los primeros objetivos planteados. Sin embargo, en esta segunda instancia, los estudiantes desarrollan habilidades analíticas para poder investigar, discutir y teorizar sobre la temática elegida, es decir, sobre la problemática educativa que están

analizando desde la perspectiva sociológica. Este ejercicio, al igual que la consigna parcial, son ejercicios que proponen que los estudiantes muestren evidencias de haber alcanzado los objetivos planteados en el programa, por lo que se puede sospechar de una coherencia entre la enseñanza y la evaluación de la asignatura.

C1

En la asignatura C1, perteneciente al último año de la licenciatura, el programa propone lo siguiente:

Son propósitos de este espacio:

- a) analizar las tendencias que movilizan e impulsan transformaciones en las demandas socio profesionales, perfiles y modalidades de formación en cada uno de esos escenarios;
- b) presentar herramientas conceptuales para el análisis de dispositivos institucionales, planes curriculares y programas de formación;
- c) promover el desarrollo de capacidades de diseño y programación curricular y de propuestas de enseñanza en función de diversos propósitos formativos y diferentes contextos institucionales;
- d) debatir sobre los problemas, intereses y consecuencias implicados en las diversas políticas, programas y propuestas de formación. (Programa de la asignatura C1, 2018)

Al igual que B1, estas intencionalidades destacan las características de una asignatura práctica invita a la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos a lo largo del semestre. La intención de la enseñanza del curso, va más allá del mero conocimiento de los conceptos, sino que propone una relación de interioridad y de comprensión por parte de los estudiantes.

Lo propuesto en el programa de la asignatura condice con lo propuesto en las consignas de evaluación. En primer lugar, en la consigna del parcial, se propone a los estudiantes que analicen un plan de estudios, haciendo una referencia al primer objetivo (Ver Anexo VI). En dicha instancia, también se encuentra presente el segundo propósito, dado que los estudiantes son invitados a poner en práctica las herramientas conceptuales trabajadas en clase que los ayudarán en el análisis de dispositivos institucionales.

Analizando el portafolios final que también incorpora la revisión de la evaluación parcial, observamos que también incluye un análisis de una institución de educación no formal, el diseño y la programación de un plan de capacitación, el diseño de una propuesta de evaluación de un programa y el análisis y la problematización de un fragmento o experiencia institucional (Ver Anexos VII, VIII, IX, X y XI).

Si bien el último objetivo explicitado que retoma la palabra “debatir”, no parece estar explícitamente en las consignas de evaluación, sí podemos argumentar que en todas las consignas propuestas en la asignatura, hay un trabajo en torno a situaciones de la educación que invitan a los estudiantes a indagar en las problemáticas y otras cuestiones

que hay que tener en cuenta a hora de analizar un plan de formación docente, diseñar un una capacitación, diseñar una la evaluación de un programa, etc.

C2

Por último, retomaremos la asignatura C2 que forma parte del cuarto y último año del plan de estudios. En la misma, el docente se propone como objetivos, que al finalizar la asignatura los estudiantes hayan adquirido las habilidades analíticas para:

- incorporar una perspectiva comparada a su manera de interpretar los fenómenos educativos;
- comprender la relación entre los procesos de globalización, la circulación del conocimiento y los fenómenos educativos;
- interpretar la relación entre los cambios sociales y las formas que adquieren las instituciones y los procesos educativos (Programa de la asignatura C2, 2018)

Esta asignatura teórica propone el trabajo teórico profundo y analítico en torno a las cuestiones centrales del campo.

Si bien el examen parcial no parece alinearse a estas intencionalidades, sí se puede argumentar que el final sí demuestra coherencia respecto a los objetivos planteados. Ahora bien, como fue discutido en el capítulo anterior, se evidencia una continuidad entre el parcial y el final, lo cual implica que el parcial pretende preparar a los alumnos para la tarea propuesta en la evaluación final.

Volviendo al caso de la consigna final, la misma propone, entre otros, la elaboración de un análisis de un caso empírico a la luz de una perspectiva comparada y demás temas abordados en el curso (Ver Anexo XIII). En este punto ya se puede identificar el primer objetivo que refiere a la incorporación de una perspectiva comparada para interpretar los fenómenos educativos.

También podemos ver presente al segundo objetivo, dado que como se analizó en el capítulo anterior, la asignatura plantea en su instancia final, una tarea de comprensión que invita a los estudiantes a llevar adelante un proceso de construcción del conocimiento. Por último, dado que la consigna propone el trabajo en torno a un caso real, se podría pensar que dicho análisis incluirá una interpretación de dicho caso, teniendo en cuenta la relación de su forma con los cambios sociales del contexto en el cual está inmerso.

En suma, vemos que las consignas de evaluación mantienen una coherencia con las intencionalidades propuestas en el programa de la asignatura.

Una reflexión posible acerca de los alcances de la Licenciatura y las situaciones de evaluación

Antes de finalizar con el presente capítulo, resulta interesante abordar brevemente la referencia a los alcances de la licenciatura, presentados en la Resolución N° 769¹² (Anexo II). En los mismos, se plantean una serie de intencionalidades (competencias) que se espera que los estudiantes hayan desarrollado al finalizar sus estudios. Al revisar dichos alcances y hacerlos dialogar con las intencionalidades de las asignaturas, observamos que muchas de las competencias se pueden reconocer en las consignas de evaluación. A modo de ejemplo, se puede tomar la siguiente competencia: “Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje para la educación formal, o formal, presencial y a distancia”. Dicho alcance puede verse reflejado en la consigna final de evaluación de la asignatura B1, en la cual se propone que los estudiantes elaboren una planificación de dos versiones de una misma clase utilizando variedad de estrategias. Otro ejemplo es la competencia que dice “Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y culturales”, que puede identificarse en la consigna de evaluación de C1. Es posible mencionar que en el extenso listado se destacan las competencias relacionadas al diseño, la planificación y el asesoramiento, tareas que aparecen en diversas consignas de evaluación. En este sentido, se puede afirmar que los programas de las asignaturas no solo se encuentran alineados con las consignas de evaluación, sino que también con los alcances de la Licenciatura.

Universidad de
San Andrés

¹² La presente resolución es la Resolución Ministerial de creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, aprobada el 21 de Septiembre de 2001.

CONCLUSIÓN

Esta tesina se propuso describir las características de los procesos de evaluación de las asignaturas seleccionadas teniendo en cuenta sus objetivos, los instrumentos elegidos y la relación de los mismos con los contenidos de los programas de las asignaturas. Para ello, se caracterizaron los procesos de evaluación de las asignaturas seleccionadas; se identificaron y describieron los objetivos, los contenidos y los instrumentos de evaluación de las 6 asignaturas seleccionadas. Además, se analizó la relación entre las evaluaciones y las propuestas de los programas de cada asignatura.

Para el alcance de dichos objetivos, se indagó en las consignas de evaluación utilizadas en las instancias de evaluación y los programas de 6 asignaturas (dos asignaturas de cada año del plan de estudios, con la excepción del primero). Asimismo, se realizaron entrevistas a cada docente a cargo, para explorar en mayor detalle sobre las decisiones tomadas en torno a la evaluación.

Respecto al primer capítulo de análisis, destinado a la sistematización de las definiciones técnicas previas a la evaluación, se pueden destacar diversas cuestiones. En primer lugar, se observó que la totalidad de las instancias analizadas, eran evaluaciones escritas, domiciliarias, de desarrollo y con flexibilidad en el momento de producción de los estudiantes. La única cuestión en la cual no fue posible observar generalidades, es respecto a si se trataba de una evaluación individual, grupal o mixta. Si bien la mayoría de las instancias planteaban un trabajo individual, también se presentaron algunas instancias grupales e instancias mixtas (parte grupal y parte individual). Es posible concluir que, por lo general, las consignas proponen un trabajo de desarrollo domiciliario, lo cual implicaría un trabajo mucho más profundo, reflexivo y analítico del estudiante. No se propone que los estudiantes aprendan los conceptos de memoria para luego responder una serie de preguntas de forma presencial, sino que realicen un trabajo más significativo y elaborado con los contenidos.

En el capítulo 5, se realizó un análisis profundo de las consignas de evaluación. En ese capítulo se revisaron los documentos teniendo en cuenta 6 categorías. En la primera, referida a la claridad de las consignas, se identificó que la mayoría de las asignaturas, aunque con algunas excepciones, los docentes deciden incluir indicaciones adicionales sobre el formato de entrega, criterios de evaluación y otra información que aporta a la calidad de las consignas de evaluación.

En segundo lugar, se analizó la autenticidad de las consignas, donde se pudo identificar que en la mayoría, los docentes plantean el trabajo en torno a situaciones que en un futuro podrán enfrentar como Licenciados en Ciencias de la Educación. En esta línea, la gran mayoría de las instancias de evaluación analizadas se propone un trabajo en torno a un caso o documento real. En términos generales, las consignas proponían tareas desafiantes para los estudiantes que favorecen un aprendizaje significativo en los estudiantes.

La indagación en torno a la categoría del tipo de tareas, permitió identificar que todas las asignaturas proponen tareas de comprensión que invitan a los estudiantes a un proceso de construcción del conocimiento. La cuarta categoría analizada fue la atención a la diversidad. En este punto observamos que si bien la mayoría de las consignas presentaban algunas posibilidades de elección, únicamente en unas pocas, se puede verdaderamente reconocer una atención a la diversidad del alumnado.

Sobre el contenido de las consignas, se analizó tanto las características del contenido a trabajar en la evaluación, como la relación que la evaluación propone entre el alumno y el conocimiento. La mayoría de las consignas proponen un trabajo en torno a documentos o casos reales que los estudiantes investigan por sí solos, además de la consideración de la bibliografía y los contenidos trabajados en clase. Ahora bien, la mayoría de las asignaturas también demostraron proponer una relación de interioridad entre el estudiante y el contenido. En este sentido, en términos generales, las consignas proponen un involucramiento activo del estudiante con ese conocimiento.

La última categoría analizada fue la continuidad entre el parcial y el final, que permitió destacar que todas las asignaturas, con la excepción de una, demuestran una continuidad entre la instancia de evaluación parcial y la final.

En general, los hallazgos del análisis profundo de las consignas de evaluación, permiten concluir que se trata de consignas que invitan a los estudiantes a involucrarse activamente con los contenidos. Por lo general, las consignas proponen tareas de comprensión y aprendizaje profundo, proponiendo tareas similares a las que podrían desempeñar como licenciados en Ciencias de la Educación. En este sentido, las consignas analizadas de la licenciatura, plantean un trabajo profundo con los contenidos, favoreciendo aprendizajes significativos de carácter formativo.

En el último capítulo de análisis, se identificó cómo se alineaban las consignas de evaluación con los programas de cada asignatura. Allí, se destacó que la totalidad de las asignaturas tienen una coherencia entre las intencionalidades de los docentes propuestas

en los programas y lo planteado en las consignas de evaluación. En este sentido, entendemos esto como un indicio de una alineación entre la evaluación y la enseñanza, lo cual es considerado como un punto clave para hablar de evaluaciones formativas (Camilloni, 1998).

En términos generales, es posible destacar que las evaluaciones de las asignaturas analizadas presentan diversos indicios de evaluaciones formativas. Entonces, teniendo en cuenta los criterios de selección de las asignaturas analizadas, es posible inferir que en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la universidad en cuestión, hay tendencias hacia una evaluación formativa de los aprendizajes.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Esta tesina presenta algunas limitaciones en relación a su profundidad analítica. Para empezar, la presente tesina no toma en consideración al contexto y a las particularidades de cada grupo que pueden influir en las decisiones del docente en torno a la evaluación de los aprendizajes.

Asimismo, como enfatizamos al comienzo de la investigación, resultó imposible incluir en el análisis una consigna de evaluación oral, por lo que se decidió excluir dicha instancia del análisis. Se trata de una limitación ya que no se tiene en cuenta esa evaluación a la hora de concluir y generalizar.

Por último y más importante, si bien muchos autores (Anijovich y Cappelletti, 2017; Anijovich comp., 2010; Gil-Flores, 2012; Hattie, 1987; Toranzos, 2014) destacan a la retroalimentación como una parte fundamental de la evaluación formativa, no fue tomada en cuenta para esta investigación. Esta decisión metodológica, se debe a que la inclusión de las instancias de retroalimentación exceden el alcance de una tesina de grado. Ahora bien, además de presentar una limitación, también da lugar a una vía de profundización del presente análisis. Una futura línea de investigación podría explorar las instancias de retroalimentación, mediante indagaciones presenciales en las diferentes instancias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Andrade, H., & Atorresi, A. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15(1), 161-167.
- Anexo II Resolución N° 769 del Ministerio de Educación.
- Anexo I Resolución N° 13/14 del Ministerio de Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C., y Camilloni, A. R. W. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Argos, J.; Ezquerro, P.; Osoro, J. M.; Salvador, L. y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Au, C., & Entwistle, N. (1999). Memorisation with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands. Presentada en *European Association for Research on Learning and Instruction Conference*, Gotemburgo.
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 121-140.
- Beech, J. (2019); Comunicación personal, 26 de diciembre.
- Bloxham, S. y West, A. (2004). Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Brailovsky, D. (2019); Comunicación personal, 4 de noviembre.
- Brailovsky, D. (2020); Comunicación personal, 16 de marzo.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDÓS.

- Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular". En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos?". En Anijovich (comp.) *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Litwin, Palou de Maté, Camilloni, Alicia R. W. de, Celman, Susana, & Litwin, Edith. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y Cols, E. (2010). "La problemática de la investigación didáctica. El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios". En Di Virgilio, M. y Wainerman, C. (Eds.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial: Universidad de San Andrés.
- Cappelletti, G. L. (2020); Comunicación personal, 17 de marzo.
- Carless, D. (2013). "Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 90-103). London: Routledge.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1). 8-17.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia*, 9, 63-83.
- Caygill, R. y Eley L. (2001). "Evidence about the Effects of Assessment Task Format on Students Achievement". Presentado en *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Leeds, England. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001841.htm> [Fecha: 7/10/2019].
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Ceman, S. E. (2009). "Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, 13(46), 777-783.
- Chansarkar, B. A. & Raut-Roy, U. (1987) Student performance under different assessment situations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12(2), 115-122.
- Coll Salvador, C.; Rochera Vilach, M. J.; Mayordomo Saíz, R. M. y Naranjo Llanos, M. (2007). "Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5(3), 783-804.

- Conway, M. A., Cohen, G. & Stanhope, N. (1992) Why is it that university grades do not predict very long-term retention?. *Journal of Experimental Psychology: General*, 121(3), 49-57.
- Contreras, L. Á. (2002). Modelos, procedimientos y prácticas contemporáneos en la evaluación del aprendizaje: Entrevista con Anthony J. Nitko. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Doyle W. (s/f) *Trabajo Académico*. En Ficha de Cátedra N° 2, Didáctica II. Aportes teóricos. Buenos Aires, OPFyL, Filosofía y Letras, UBA. S/f Edelstein, G. Problematizar las prácticas de la enseñanza. En: Alternativas. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales.
- Edwards, V. (1993). “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación*, 27, 23-68.
- Frenkel Santillán, V (2019); Comunicación personal, 10 de diciembre.
- Furman, M; Larsen, M.E. y Weinstein, M. (2020). “Aprendizaje cooperativo: ¿qué estrategias ayudan a que aprendamos de y con otros?” Documento No 4. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.
- Gibbs, G. & Lucas, L. (1987) Coursework assessment, class size and student performance: 1984-94, *Journal of Further and Higher Education*, 21(2), 183-192.
- Gibbs y Simpson (2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gil-Flores, J. y Padilla Carmona, M. T. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 22, 133-153.
- Gomez Caride, E. (2020); Comunicación personal, 16 de marzo.
- Guevara, J. (2019); Comunicación personal, 23 de diciembre.
- Hattie, J. A. (1987) Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Hernandez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning?. *Higher Education*, 64(4), 489-502.
- Jarero Kumul, M.; Aparicio Landa, E. y Sosa Moguel, L. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos. Un estudio de caso a nivel superior. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*,

16(2), 213-243.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive and individualistic learning environments on achievement. En J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement*. Minnesota: University of Minnesota.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós educador.
- Katzkowicz, R. (2010). “Diversidad y evaluación”. En Anijovich (comp.) *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Laguna, M. (2018). *Enseñanza y diversidad: abordajes teóricos*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Litwin, E. (1998) “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Litwin, E., Palou de Mate, C. N., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(1), 167-177.
- Madou, F. (2019); Comunicación personal, 11 de diciembre.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Miller, C. M. I. & Parlett, M. (1974) *Up to the Mark: a study of the examination game*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Palou de maté, M. C. (1998). “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Parker, R. & Thomsen, B. S. (2019). Learning through play at school. Recuperado de <https://www.legofoundation.com/media/1702/learning-through-play-school.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). “Introducción. La evaluación entre dos lógicas”. En Perrenoud, P. (Eds.), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la*

regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Resolución N° 769 del Ministerio de Educación

Resolución N° 13/14 del Ministerio de Educación.

Saíz Manzanares, M. C. y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.

Sandler, R. D. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. *Journal of Higher Education*, 54, 60-79.

Savransky, N. (2020); Comunicación personal, 12 de marzo.

Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula (Trad. M. Domís). En L. A. Shepard & R. Brennan (Eds.), *Classroom Assessment* (pp. 5-51). Greenwood Publishing Group Inc. Westport CT. (Reimpreso de Educational Measurement, pp. 623-646, por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, México D.F.).

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación.* España: Ediciones Morata.

Struyven, K.; Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, 23(41), 9-19.

Universidad (2019a). Ciclo de Fundamentos. Buenos Aires, Argentina: *Universidad de [...]*.

Universidad (2019b). Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina: *Universidad [...]*.

Universidad (2019c). Ciencias de la Educación: Estudiá Educación en [...]. Buenos Aires, Argentina: *Universidad*.

Universidad (2019d). Ciencias de la Educación: Nuestros graduados. Buenos Aires, Argentina: *Universidad [...]*.

Universidad (2019e). Escuela de Educación. Buenos Aires, Argentina: *Universidad [...]*.

Universidad (2019f). Información Institucional. Buenos Aires, Argentina: *Universidad [...]*.

Universidad (2019, Noviembre 4). Estudiá Educación en San Andrés y preparate para transformar tu vida y la de los demás [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QX5PTZ5wJfI&feature=youtu.be>

Wiggins, G. (1989). "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment".
The Phi Delta Kappan, 70(9), 703-713.

Wiggins, G. (1990). "The Case for Authentic Assessment," *Practical Assessment,
Research, and Evaluation*, 2(2).



Universidad de
San Andrés

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Programa de la asignatura A1 (2018).

Programa de la asignatura A2 (2018).

Programa de la asignatura B1 (2018).

Programa de la asignatura B2 (2018).

Programa de la asignatura C1 (2018).

Programa de la asignatura C2 (2018).



Universidad de
San Andrés

ANEXOS

Anexo I

Consigna de evaluación parcial de la asignatura A2

Han sido contratados para escribir algunas entradas a publicarse en un libro de Introducción a la Pedagogía (edición 2018) que adoptará el formato de un glosario. Dada su formación y *expertise*, les han solicitado que sean los autores de las siguientes entradas: **educación** e **infancia**. Cada entrada deberá tener aproximadamente 1500 palabras por entrada y el escrito de las entradas no puede tener una extensión menor a 2800 ni mayor a 3500 palabras, incluyendo bibliografía.

Cada concepto deberá contar con su propia entrada, aunque pueden realizarse referencias cruzadas.

Cada entrada deberá:

- identificar, precisar y describir los elementos constitutivos del concepto al que hace referencia;
- complejizar, problematizar y/o discutir el concepto y/o sus manifestaciones sociales utilizando interrogantes, ejemplos, referencias a distintas manifestaciones artísticas (por ejemplo, las películas trabajadas a lo largo del a materia) y/u otros recursos que consideren pertinentes;
- sostener el análisis con, al menos, tres referencias a ideas y/o conceptos pertinentes de la bibliografía obligatoria de la materia;
- prescindir de citas textuales (parafrasee a los autores cuando lo considere pertinente);
- utilizar el formato APA para las referencias bibliográficas.

Sugerencias

- es recomendable releer la bibliografía obligatoria de la materia y detectar en ella los elementos que le serán útiles para la definición del concepto;
- puede ser provechoso volver sobre el programa de la materia para detectar los conceptos e ideas fundamentales a incluir en el trabajo;
- es esperable que tenga en cuenta los criterios de evaluación antes, durante y después del proceso de escritura de su trabajo;
- es conveniente evitar valerse primariamente de los PowerPoint utilizados en las clases, ya que se espera que pueda realizar una lectura profunda de la bibliografía y
- los organizadores gráficos pueden auxiliarlo en el desarrollo conceptual requerido por este trabajo.

La producción se calificará en base a la rúbrica que valorará los criterios de evaluación debajo señalados:

- pertinencia y precisión en la resolución de la consigna,

- claridad en la estructura y en el desarrollo argumental respetando las normas de la escritura académica;
- precisión en la definición y uso de los principales conceptos trabajados en la materia utilizando el vocabulario específico de la disciplina;
- integración y puesta en discusión de los conceptos e ideas de los autores trabajados en la materia y
- crítico frente a los debates e interrogantes clásicos y contemporáneos de la pedagogía.

Anexo: ejemplo de una entrada del libro Introducción a la Pedagogía (edición 2008) (...)



Anexo II

Consigna de evaluación final de la asignatura A2

PARTE 1 (INDIVIDUAL)

Han sido contratados para escribir algunas entradas a publicarse en un libro de Introducción a la Pedagogía (edición 2018) que adoptará el formato de un glosario. Dada su formación y *expertise*, les han solicitado que sean los autores de las siguientes entradas: **oficio docente** y **escuela**. Cada entrada deberá tener aproximadamente 1500 palabras por entrada, incluyendo bibliografía.

Cada concepto deberá contar con su propia entrada, aunque pueden realizarse referencias cruzadas. Cada entrada deberá:

- identificar, precisar y describir los elementos constitutivos del concepto al que hace referencia;
- complejizar, problematizar y/o discutir el concepto y/o sus manifestaciones sociales utilizando interrogantes, ejemplos, referencias a distintas manifestaciones artísticas (por ejemplo, las películas trabajadas a lo largo del a materia) y/u otros recursos que consideren pertinentes;
- sostener el análisis con, al menos, tres referencias a ideas y/o conceptos pertinentes de la bibliografía obligatoria de la materia;
- evitar las citas textuales (parafrasee a los autores cuando lo considere pertinente);
- utilizar el formato APA para las referencias bibliográficas.

Sugerencias

- es recomendable releer la bibliografía obligatoria de la materia y detectar en ella los elementos que le serán útiles para la definición del concepto;
- puede ser provechoso volver sobre el programa de la materia para detectar los conceptos e ideas fundamentales a incluir en el trabajo;
- es esperable que tenga en cuenta los criterios de evaluación antes, durante y después del proceso de escritura de su trabajo;
- es conveniente evitar valerse primariamente de los PowerPoint utilizados en las clases, ya que se espera que pueda realizar una lectura profunda de la bibliografía y
- los organizadores gráficos pueden auxiliarlo en el desarrollo conceptual requerido por este trabajo.

La producción se calificará en base a la rúbrica que valorará los criterios de evaluación debajo señalados:

- pertinencia y precisión en la resolución de la consigna,

- claridad en la estructura y en el desarrollo argumental respetando las normas de la escritura académica;
- precisión en la definición y uso de los principales conceptos trabajados en la materia utilizando el vocabulario específico de la disciplina;
- integración y puesta en discusión de los conceptos e ideas de los autores trabajados en la materia y
- posicionamiento crítico frente a los debates e interrogantes clásicos y contemporáneos de la pedagogía.

PARTE 2 (EN GRUPOS DE 3 PERSONAS)

A lo largo de la materia hemos explorado un conjunto de interrogantes, conceptos, debates, aparentes dicotomías, mitos y transformaciones que sometimos a un ejercicio sistemático de indagación, examen e interpelación. Así, entre los interrogantes incluimos: ¿qué es la pedagogía? ¿Para qué la estudiamos? ¿Qué es pensar pedagógicamente? ¿Qué tipo de conocimiento producimos en pedagogía? ¿Qué es la infancia? Asimismo, estudiamos las nociones de educación, crianza, cuidado y enseñanza; el concepto de escuela y la noción de autoridad docente. Examinamos las siguientes aparentes dicotomías: reproducción versus transformación, teoría versus práctica, enseñanza versus asistencia y pedagogía “tradicional” versus pedagogía “nueva”. Indagamos algunos debates sobre la justicia y la igualdad escolar y el debate sobre la “evidencia” en educación. También interpelamos el mito de la fabricación. Finalmente, estudiamos las transformaciones de la infancia y la adultez, la emergencia y el ocaso de la tecnología escolar, el declive del programa institucional moderno y las transformaciones del conocimiento escolar.

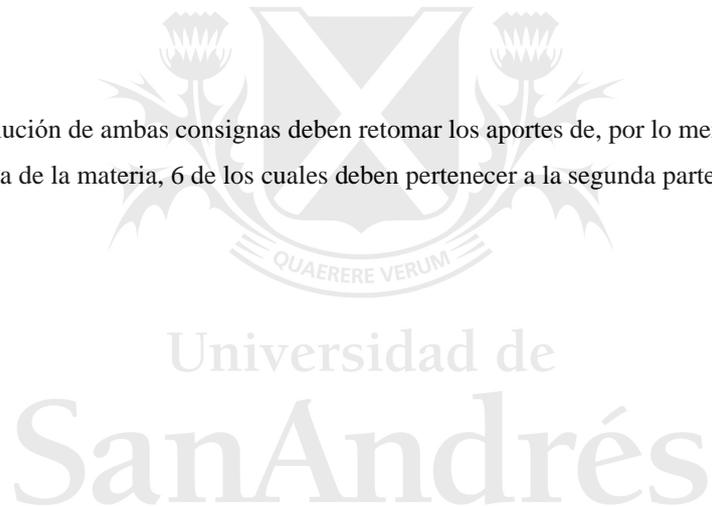
En esta instancia de evaluación final la propuesta es recorrer el conjunto de interrogantes, conceptos, debates, aparentes dicotomías, mitos y transformaciones desde la sospecha, la interrogación, el diálogo y el análisis cuidadoso y en profundidad de la bibliografía.

Con esta lente les pedimos que seleccionen dos de los siguientes “mitos” de la educación y los analicen en no más de 2000 palabras. Su análisis debe estar orientado a “desmitificar”, precisar conceptualmente, profundizar posibles interpretaciones, discutir, interrogar y sospechar. Para el análisis utilicen, por lo menos, uno de los procedimientos de pensamiento pedagógico trabajados durante la materia y explícitenlo.

- A. “Todo se resuelve con educación. La escuela podrá resolver todos nuestros males.”
- B. “La escuela es una tecnología del Siglo XIX que no puede resolver los problemas del Siglo XXI”.
- C. “Las escuelas matan la creatividad de los niños y coartan su libertad para transformarlos en engranajes del sistema.”

- D. “La escuela debe ocuparse de enseñar contenidos disciplinares únicamente. Son las familias quienes deben transmitir los valores y reglas morales básicas para que los maestros puedan enseñar.”
- E. “El problema de la educación es que se trata a todos los niños igual, sin considerar sus diferencias.”
- F. “El papel tradicional del docente era enseñar, hoy deben asumir su tarea como facilitadores del aprendizaje.”
- G. “A los adolescentes de hoy no les interesa Pitágoras. Los docentes deberían enseñar contenidos cercanos a los intereses de los estudiantes.”
- H. “Cualquiera puede ser docente. Solo se necesita que te gusten los chicos y un poco de pasta para darles clase.”
- I. “Los docentes deberían ser académicos, es decir, productores de conocimiento en su disciplina”.
- J. “En definitiva, los contenidos que aprendemos en la escuela no importan, lo realmente trascendente es aprender a ser mejores personas / buenos ciudadanos”.

En la resolución de ambas consignas deben retomar los aportes de, por lo menos, 10 autores de la bibliografía de la materia, 6 de los cuales deben pertenecer a la segunda parte de la materia.



Anexo III

Consigna de evaluación parcial de la asignatura B1

En esta instancia les proponemos la elaboración de las siguientes actividades. Recuerden incluir su apellido en el nombre del archivo para que nos resulte sencillo identificar el trabajo.

1. OBSERVACIÓN Y SU ANÁLISIS
 - a. Presentar el registro de la primera o la segunda observación que realizaron con los datos de identificación de la institución en la que lo hicieron (no es necesario poner nombre si quieren guardar privacidad de los datos, pero sí las características (tipo de escuela, modalidad, tipo de gestión, grado/año).
 - b. Elaborar un análisis en base a las evidencias que aparecen en el registro. La estructura narrativa debe ser exhaustiva. No se trata solo de "señalar lo que se observa", sino de problematizarlo y dar cuenta de una mirada compleja. Incluir tanto comentarios, inferencias e interpretaciones propias como diálogos con autores trabajados en esta asignatura y en otras que hayan cursado o estén cursando.
 - c. Para finalizar esta primera parte, les pedimos un apartado breve que incluya una respuesta personal a la pregunta *¿Qué aprendí realizando esta observación y su análisis?*

1. BITÁCORA
 - a. Elegir y transcribir un fragmento de la bitácora personal que de cuenta del trayecto educativo que están transitando y del proceso de conformación de su identidad profesional.
 - b. A partir de la lectura y relectura del fragmento seleccionado, escribir una reflexión personal sobre el propio registro y sobre lo que les genera leerlo unos días más tarde de haberlo escrito. Algunas preguntas que pueden orientarlos son: *¿Por qué eligieron este fragmento? ¿De qué "habla" el fragmento?, ¿Se relaciona con la elección de la carrera?, ¿Cómo se vincula con la especialidad de un Licenciado en Ciencias de la Educación? ¿Qué te genera leer esto hoy? ¿Pensás lo mismo? Si cambió algo, ¿qué fue? ¿Qué preguntas, comentarios e inquietudes te surgen al respecto?*

El trabajo tiene que tener hasta 12 páginas, y en formato word (NO pdf, así podemos escribir más sencillamente los comentarios)

Fecha de entrega: 7/5

Anexo IV

Consigna de evaluación final de la asignatura B1

CONSIGNAS PARA ELABORAR EL PORTAFOLIOS

Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con propósitos variados. Es posible utilizarlos para diagnosticar, documentar o dar cuenta del proceso de trabajo y de los avances de los alumnos. El beneficio principal para quien los elabora, radica en el proceso mismo de crearlos y de usarlos de manera comprometida y reflexiva respecto del propio aprendizaje.

Para la evaluación final de xx, la propuesta es realizar un portafolios de desarrollo profesional, en el que se incluyan trabajos que se consideren evidencias de sus procesos de aprendizaje. Se trata de una producción a partir de la cual los invitamos a recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes adquiridos a lo largo de la cursada. Para eso, les proponemos que incluyan cinco producciones:

1. Alguna producción personal que el estudiante considere pertinente, donde vincule los conceptos abordados en el libro que eligieron para la lectura con el análisis reflexivo de una película que seleccionen para tal fin (película, serie o cualquier formato audiovisual).
2. Una guía de lectura elaborada por ustedes para alguno de los textos de la unidad 1 incluyendo preguntas que refieran a habilidades de pensamiento complejo.
3. Un registro de observación de clase y su análisis. Se propone elegir uno de los registros de observación y que lo analicen considerando el enfoque de la enseñanza para la comprensión y del trabajo con aulas heterogéneas. Si resulta pertinente, pueden incluir otros conceptos.
4. La planificación de **dos versiones de una misma clase** con variedad de estrategias. Para ello, contemplen: el nivel de escolarización, los propósitos, objetivos, contenidos y por lo menos 2 estrategias de enseñanza.
5. Diseño de una evaluación o programa de evaluación que permita recoger evidencia de los aprendizajes esperados con la enseñanza de uno de los siguientes temas:
 - a. [Zamba en la Casa Rosada](#) (Nivel primario)
 - b. [Five Fingers of evolution – Paul Andersen](#) (Nivel secundario)
6. La elección de algunos de los pasajes de la bitácora, y una justificación reflexiva de la selección realizada.

Recuerden que todo aquello que se incluya debe poder relacionarse con algún contenido trabajado durante la cursada, sostenido con la bibliografía. En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que el estudiante realice acerca de su inclusión en el portafolios. La idea es que cada trabajo incluido funcione como evidencia de la relación de algún concepto de la didáctica, o del impacto que estos conceptos han tenido en alguna práctica.

El portafolios debe incluir, además de las seis producciones, un índice, una introducción, una conclusión final que recupere una mirada global del trabajo y la bibliografía utilizada (según normas APA).

Es importante que en la conclusión final puedan explicitar y sintetizar su aprendizaje personal. Estas preguntas podrían orientar su reflexión:

- ¿Qué aprendí haciendo este portafolios?
- ¿Cómo colabora la elaboración de este portafolios en mi formación profesional?
- ¿Qué nuevas preguntas me hago al terminar de hacerlo?
- ¿Leyendo la totalidad del portafolios encuentro algún tema recurrente, o de interés para mí?

Algunas consideraciones acerca de los portafolios:

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales. (National Education Association, 1993, p.41).

Los portafolios son colecciones de la tarea de los alumnos, es decir, son un conjunto de trabajos producidos por los alumnos, pero ese conjunto de trabajos que integran el portafolio no es una colección seleccionada al azar, sino que la selección de cada trabajo tiene una fundamentación específica. Esto significa que la selección de trabajos ha sido pensada y meditada. Otra característica es que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en el portafolios. Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con muchos propósitos. Es posible utilizarlos para diagnosticar, documentar o “mostrar” el proceso de trabajo y los avances de los alumnos. Según Kari Smith (2003), pueden identificarse portafolios de distinto tipo:

Portafolios para promoción y certificación	Portafolios de aprendizaje y desarrollo
DOSSIER: Se trata de un portafolio de presentación obligatoria, que contiene una colección de trabajos. Algunos de estos trabajos pueden ser incluidos voluntariamente.	TRAINING PORTAFOLIO: Se trata de un portafolio de presentación obligatoria que muestra el esfuerzo que el estudiante realiza para aprender. Focaliza las habilidades en las que se está formando el estudiante
PORTAFOLIO REFLEXIVO: Muestra evidencias del crecimiento, de las mejores prácticas, y de los criterios para autoevaluarse que los alumnos ponen en juego. Los trabajos que se coleccionan son voluntarios.	PORTAFOLIO DE DESARROLLO PERSONAL: Es una colección de trabajos, elegidos voluntariamente en un período largo de tiempo.

Los beneficios del uso del portafolio de evaluación

El primer beneficio se deduce principalmente del proceso de crearlos y de usarlos - por parte de los alumnos- de manera comprometida con su propio aprendizaje a través de la reflexión sobre cada uno de los trabajos seleccionados. En una clase donde se utiliza portafolios como herramienta de evaluación todos los elementos del proceso educativo están estrechamente entrelazados: considerando los objetivos curriculares como las estrategias de enseñanza y la evaluación facilitando a los estudiantes puedan desarrollar y demostrar su comprensión de los conocimientos así como sus competencias cognitivas para revisar, reformular y realizar el trabajo metacognitivo respectivo.

Anexo V

Consigna de evaluación parcial de la asignatura B2

Aclaración preliminar: se espera que la respuesta a las consignas 2 y 3 se incorporen al cuerpo del texto del artículo de cada uno de los estudiantes. No se aceptará una elaboración escrita por fuera del marco del artículo en proceso.

Exhortación: ahora no es el momento de buscar y leer toda la bibliografía existente sobre el tema elegido para su artículo; ni el momento de alcanzar una comprensión profunda y exhaustiva de algún marco teórico de su interés. El examen consiste en avanzar con el análisis de la documentación elegida y el desarrollo del artículo.

1. Destacar al menos un aporte que consideres que te ayuda a pensar de manera más aguda y compleja el fenómeno educativo, de cada una de las 3 corrientes: funcionalismo, marxismo, postestructuralismo.

Extensión: 750-1000 palabras (Puntaje=20/100)

2. Indicar con precisión cuáles son los documentos a ser analizados para la elaboración del artículo y escribir una fundamentación de su elección.

Extensión: 500-800 palabras (Puntaje=20/100)

3. Analizar los documentos seleccionados utilizando al menos 3 de las siguientes 5 nociones:

- función social de la escuela, socialización y selección
- clases sociales reproducción
- fabricación de personas
- gubernamentalidad
- habitus y capital cultural

Extensión: 2000-2500 palabras (Puntaje=50/100)

4. El artículo debe cumplir con las siguientes formalidades:

- Los artículos deben estar artículos con letra Time New Roman, tamaño 12, a doble espacio, con márgenes 2.5 cm. de ancho y 3.0 cm. de largo, en formato Word.
- Todas las páginas numeradas.
- Todos los artículos deben seguir el estilo APA 6a edición. Las tablas y figuras deben ser claras y colocarse al final del artículo. En el documento sólo debe señalarse el lugar donde irían. Se aceptarán como máximo 5 tablas o figuras, considerando también las que pudieran haber en los apéndices.

- Portada: Título del artículo, Nombre(s) del autor(s) y de la institución.
- Abstract y palabras clave: Cada artículo debe ir acompañado de un resumen de un máximo de 250 palabras. Se deben incluir entre 3 y 5 palabras clave.
- Estructura del artículo:
 - Portada
 - Abstract
 - Palabras clave
 - Introducción: problema y contribuciones
 - Documentos a analizar y su fundamentación (consigna 2) o Análisis (consignas 1 y 3)
 - Bibliografía en última página, APA 6°

(Puntaje=10/100)

Críterios de evaluación (Ver Rúbrica de Evaluación)

En la evaluación se considerará lo siguiente:

- A. Comunicación escrita;
- B. Perspectiva sociológica;
- C. Formato APA 6

Fechas y modalidad de consulta y entrega:

Consultas sobre las consignas: Se reciben consultas sobre las consignas hasta el jueves 4/10 a las 18:00, a través del foro abierto en el campus virtual. Las respuestas a las consultas serán abiertas a todos los estudiantes.

Fecha de entrega: lunes 8 de octubre hasta las 12:00 del mediodía, por correo electrónico a [...]

En la evaluación, se descontarán 20/100 puntos a los finales que sean entregados después de la hora indicada y hasta las 16:00. Los finales entregados después de las 16:00 no serán aceptados, salvo circunstancias excepcionales discutidas con los profesores antes de la fecha y hora de entrega.

Anexo VI

Consigna de evaluación parcial de la asignatura CI

Fecha de entrega: período parciales

Contenido: Formación Docente

Modalidad de trabajo: en parejas o tríos

ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Situación:

Forman parte de un grupo de evaluadores de planes de estudio de formación docente, que trabajan como asesores para el Instituto Nacional de Formación Docente. Desde distintas provincias, y con la norma aprobada jurisdiccionalmente, les envían planes de estudio para ser analizados y evaluados y, determinar su validez nacional. Pero lo más importante, es que deben realizar a todos ellos (aun cuando se les otorgue la validez nacional), recomendaciones de mejora.

Para el análisis deben considerar:

- los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados por la Resolución CFE N° 24/07, y los lineamientos jurisdiccionales según corresponda.
- distintos enfoques de análisis teórico de análisis de planes de estudio, remitiendo a las fuentes bibliográficas utilizadas.

El análisis deberá atender 4 ejes centrales: 1) la estructura de los planes; 2) los campos de conocimiento; 3) la flexibilidad curricular y; 4) el perfil formativo.

- 1) La estructura de los planes: duración total del plan; tipo de unidades curriculares que lo conforman; duración de las unidades curriculares; grado de clasificación vertical y horizontal entre las unidades curriculares que lo conforman. También, considerar la categoría de enmarcamiento (en el caso que resulte posible de "leer" en los planes"
- 2) Los campos curriculares: tipos de campos curriculares que se encuentran representados en el plan (unidades curriculares que los componen); relación entre los distintos campos curriculares: secuenciación y organización; peso relativo de cada campo curricular en el plan.
- 3) La flexibilidad: rasgos de flexibilidad que se encuentran en el plan, en relación con las diferentes dimensiones: administrativas, pedagógicas, curriculares.
- 4) El perfil formativo: discurso regulativo respecto al tipo de egresado que se pretende formar y de su inclusión en el campo profesional. Esperamos que en este punto puedan vincular la estructura formativa, sus principales características que asume con el perfil formativo del egresado que se declara en los planes.

PRODUCTOS ESPERADOS:

- 1) El análisis del plan de estudios en base a los puntos mencionados.
- 2) Recomendaciones de mejora
- 3) Fuera de Juego.

(Extensión estimada del trabajo: 10 páginas, fuente 11, Interlineado 1,5)

Anexo VII

Consigna de evaluación final de la asignatura CI (Portafolios)

Consignas y recomendaciones para el portafolios final.

Fecha de entrega máxima: 27 de junio (subir a la plataforma)

Modalidad de trabajo: individual

Considerar para la entrega:

- Carátula.
- Índice
- Presentación de cada uno de los trabajos, a saber:
 - Análisis del plan de Formación Docente [*Anexo V*]
 - Análisis de la institución de educación no formal. [*Anexo VII*]
 - Plan de Capacitación. [*Anexo VIII*]
 - Evaluación de programa o institución. [*Anexo IX y Anexo X*]
 - Un último #FueradeJuego:
 - Elijan uno de los trabajos realizados.
 - Presenten el trabajo fundamentando la decisión de la elección y su interés para el futuro desarrollo profesional.



Universidad de
San Andrés

Anexo VIII

Consigna de evaluación final de la asignatura CI (Parte II)

Consigna para el portafolios final.

Unidad II: Trabajo de campo sobre educación no formal

Modalidad de trabajo: individual o en pareja

Contenido: Educación no formal: Propuestas educativas

Modalidad de trabajo: en parejas/ individual

Objetivos:

- Indagar acerca de propuestas educativas dentro del ámbito de la educación no formal
- Construir conocimiento sobre distintas posibilidades de desempeño laboral de un licenciado en educación

Acciones a desarrollar

1: Elección/selección del área de impacto

2: Establecer contacto con quien va a ser el informante. Acordar horarios, averiguar si necesita de algún requisito formal como por ejemplo carta de presentación u otra.

3: Indagación previa:

Búsqueda de materiales disponibles sobre el área de incumbencia (por ejemplo, la producción editorial) y sobre el lugar de desempeño (por ejemplo, editorial x), de modo de favorecer la comprensión profunda del tema.

4: En la visita:

Aspectos a considerar:

- a. Funciones, misiones, objetivos de la institución
- b. Cargo/tareas que desarrolla el entrevistado (si aplica)
- c. Destinatarios de la propuesta en la que se desempeña
- d. Historia /fundamentos de la propuesta pedagógica.

PRODUCTOS ESPERADOS:

1) La presentación descriptiva de la indagación realizada a través de una presentación de power point. Deben presentarse los resultados de los puntos 3 y 4 (fecha de presentación y entrega del ppt: semana del 8 de abril)

2) Un análisis crítico de la propuesta pedagógica, intentando realizar sugerencias de mejora.

Para este punto se sugiere considerar dos aspectos:

a) Intencionalidad formativa:

- Propósitos de la propuesta.
- Contenidos
- Actividades: análisis de su pertinencia en relación con la propuesta, de su variedad (si es que hay varias actividades alternativas), de la gestión de las mismas en caso que se trate de una visita.
- Otros aspectos que consideren relevantes para el análisis.

b) Análisis estructural considerando las categorías de la ENF

El área a la que atienden

En relación con los propósitos de la ENF, considerar los siguientes criterios:

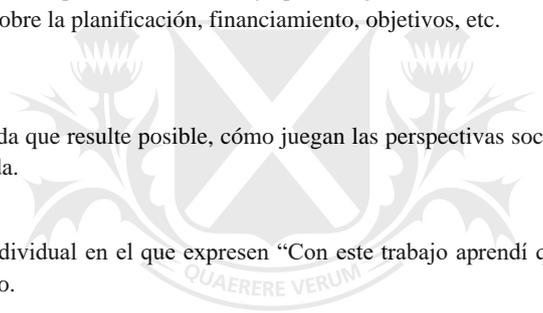
- Población con profundas necesidades educativas (la propuesta atiende a poblaciones con profundas necesidades educativas,? Es una propuesta para todo tipo de públicos? A quién considera como destinatario privilegiado?)
- Asistencia voluntaria (se asiste o participa voluntariamente?)
- Inmediatez de las necesidades educativas (la propuesta satisface necesidades educativas inmediatas? O es una propuesta destinada a público en general?)
- Promover el reconocimiento de nuevas demandas (la propuesta, permite que los participantes identifiquen a posteriori nuevas demandas? Es esto parte de los propósitos?)

En relación con los grados de formalización que alcanza, considerar:

- Dimensión sociopolítica
- Dimensión institucional
- Dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje
- Aspectos sobre la planificación, financiamiento, objetivos, etc.

Analizar, en la medida que resulte posible, cómo juegan las perspectivas socioestructurales y simbólicas en la propuesta analizada.

3) Un documento individual en el que expresen “Con este trabajo aprendí que...” de modo de realizar un trabajo metacognitivo.



Universidad de
San Andrés

Anexo IX

Consigna de evaluación final de la asignatura CI (Parte III)

Consigna para el portafolios final Unidad III: La capacitación en las organizaciones

Contenido: Capacitación de Recursos Humanos
en organizaciones
Modalidad de trabajo: en grupos

ELABORACIÓN DE UN PLAN DE CAPACITACIÓN

Se propone la elaboración de un plan de capacitación comprensivo que responda a las necesidades de la organización que crearon durante la unidad.

Para ello se espera que incluyan:

1. Descripción de la organización: misión y visión, estilo del hotel, qué ofrece, qué lo distingue, organigrama. Se pueden utilizar imágenes en caso que se consideren relevante.
2. Opción (a): Detección de necesidades de capacitación para su puesta en funcionamiento.

Opción (b): Asumiendo que ya está en funcionamiento, detectar problema y necesidades de capacitación.

En ambos casos es relevante fundamentar el dispositivo de capacitación que propongan, el cual debe “hacer sentido” con las necesidades de la organización.

1. Diseño del plan de capacitación (objetivos, contenidos, modalidad de implementación, cronograma, presupuesto estimado).
2. Fuera de juego: se podría incluir una breve reflexión sobre cómo se ha desarrollado el plan de capacitación, eventuales dificultades encontradas para su elaboración, reflexiones en relación al cursado de la unidad.

(Extensión máxima del trabajo: 8 páginas, fuente 11, Interlineado 1,5)

Anexo X

Consigna de evaluación final de la asignatura CI (Parte IV)

Consigna para el portafolios final. Unidad IV: La evaluación de instituciones educativas

Modalidad de trabajo: individual o en pareja

Contenidos: Institución educativa y asesoramiento pedagógico en clave institucional

A continuación, les proponemos trabajar con uno de los fragmentos o experiencias institucionales narradas en video, que ponemos a disposición

- Fragmento de la película “Entre muros”, de Laurent Cantet (2009). <https://www.youtube.com/watch?v=RjtGdW-MHzQ>
- Experiencia “Escuela Villa La Angostura” (ver archivo) Ministerio de Educación de la Nación.
- Experiencia “Escuela el Vergel” (ver archivo). Ministerio de Educación de la Nación.
- Fragmento de la película “Todo comienza hoy”, de L. Tavernier 1999. <https://vimeo.com/189214284> y archivo.
- Documental “Elogio de la Incomodidad”, Escuelas de Reingreso, ciudad de Buenos Aires (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs>

1-Narrar la escena, el fragmento del film seleccionado. (No más de media carilla)

2-Presentar la escena, experiencia desde una perspectiva institucional. Esto es, no quedarse atado a la descripción minuciosa de lo que acontece sino presentar las tensiones, construir problemáticas, identificar miradas que ayuden a leer, acercarnos a la institución escolar, con sus matices, preocupaciones y tramas. Si eligen una experiencia o el documental, pueden seleccionar un fragmento o fragmentos. La idea es que la escena donde pongan foco, permita analizar, escuchar, problematizar. (No más de una carilla y media)

3- Piensen en los conceptos y dimensiones que ayudan a pensar esa escena/experiencia/documental. Fundamenten, trabajen con la bibliografía. (No más de una carilla y media)

4- Imagínense como asesores, formando parte de institución.

¿Qué preguntas, sugerencias, recomendaciones o devolución harían al equipo institucional? (máximo una carilla y media) Puede ser al final de la escena, o en el durante, mientras la escena transcurre.

5-Fuera de juego: ¿Por dónde empezar? se podría incluir una breve reflexión en relación al cursado de la unidad, o al ejercicio de ponerse en “posición de” asesorar, intervenir: recaudos, representaciones, preocupaciones y desafíos.

6- Citar bibliografía.

Anexo XI

Consigna de evaluación final de la asignatura C1 (Parte V)

Consigna para el portafolios final. Unidad V: La evaluación de programas y proyectos

Modalidad de trabajo: individual o en parejas

Les proponemos **elegir una** de las opciones que ponemos a disposición:

A: Diseñar una propuesta de evaluación de un programa o proyecto educativo. Para ello se espera que incluyan:

1. Introducción.
2. Presentación del programa o proyecto educativo.
3. Propósitos de la evaluación: ¿Qué preguntas intenta responder esta evaluación? ¿qué se evalúa (diseño, implementación, resultados o impactos)?
4. Dimensiones de análisis, preguntas de evaluación, variables, indicadores, fuentes de información, instrumentos.

Matriz de evaluación					
DIMENSIONES / EJES / COMPONENTES	PREGUNTAS DE EVALUACION	VARIABLES	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO

5. Fuera de juego
6. Bibliografía

B: Realizar una propuesta de mejora a la evaluación de monitoreo y seguimiento del Plan Sarmiento: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2018_segguimiento_plan_sarmiento.pdf

Para ello, sugerimos que incorporen:

1. Presentación acotada del informe la evaluación analizado.
2. Principales insumos que se desprenden de la evaluación, para la toma de decisiones.
3. Una propuesta de mejora de la evaluación. Puede estar vinculada a algunos de sus componentes, variables, indicadores, fuentes de información, dimensiones no explicitadas o exploradas, etc.
4. Ensayar algunas sugerencias de ajuste del Plan Sarmiento en función de los resultados e impactos proporcionados por la evaluación.
5. Fuera de juego
6. Bibliografía

(Extensión máxima del trabajo: 10 páginas, fuente 11, Interlineado 1,5)

Anexo XII

Consigna de evaluación parcial de la asignatura C2

Glosario

Definir los conceptos que se presentan debajo en un máximo de 300 palabras cada uno, vinculándolos con la educación a partir de la bibliografía abordada en el seminario. Es pertinente que a la definición se adicione ejemplos que den cuenta de una comprensión profunda del término. En caso de considerarlo oportuno, se pueden abordar en una misma entrada más de un concepto (es decir, más de una definición). Se espera que la definición de los conceptos no sea redactada en términos de un diccionario, sino más bien con el formato de una entrada para Wikipedia, presentando la definición del concepto y sus vínculos.

Lista de conceptos:

- Tradición (relacionarlo con la educación en un mundo tradicional)
- Modernidad (características definitorias según Giddens)
- Separación de tiempo y espacio
- Separación de espacio y lugar
- Doble filo
- Mecanismos de desanclaje
- Declive de los grandes relatos
- Performatividad
- Identidades colectivas
- Fragmentación de las identidades
- Redistribución y reconocimiento (justicia social)
- Transferencia educativa
- Recontextualización
- Economías del conocimiento
- Lógica de mercado en la educación
- Campo educativo global

La consigna deberá resolverse de manera individual.

El parcial deberá ser entregado el viernes 05/10 por medio del buzón ubicado en el campus virtual.

La definición de cada concepto debe tener una extensión máxima de 300 palabras. En caso de que en una misma entrada aborden más de un concepto, la cantidad máxima de palabras se suma (por ejemplo, si abordan dos conceptos en una misma entrada la cantidad máxima de palabras se eleva a 600).

Utilizar letra Times New Roman 12, interlineado simple.

Anexo XIII

Consigna de evaluación final de la asignatura C2

Consigna de evaluación

La evaluación final del seminario se hará a partir de la entrega de una colección de productos que permiten al estudiante mostrar su evolución a lo largo del seminario, su comprensión de distintos temas y sus capacidades en tareas que requieren de distintas habilidades. La entrega se divide en un examen parcial que se llevará a cabo en el receso de parciales y el trabajo con un caso que se entregará a fin del seminario.

Consigna de trabajo parcial

Los estudiantes deberán elaborar un glosario en el cual definan los principales conceptos del seminario, vinculándolos con la educación y la bibliografía central de la materia. Asimismo, se espera que la definición de los conceptos no sea redactada en términos de un diccionario, sino más bien con el formato de una entrada para Wikipedia, presentando la definición del concepto y sus vínculos. **La lista de conceptos será presentada la semana antes del receso de parciales.**

Consigna de trabajo final

El objetivo de este trabajo es que los estudiantes pongan en juego algunos de los conceptos y temas centrales del seminario en el análisis de un caso real.

Proceso y productos requeridos

A comienzos del seminario, cada estudiante deberá seleccionar un caso de estudio de la lista que proveerán los profesores. En base al caso elegido, cada estudiante deberá desarrollar tres productos:

1. **Una microclase.** Se espera que el estudiante comparta con sus pares el análisis preliminar del caso de estudio. Para su desarrollo, en los encuentros tutoriales se trabajará con pautas específicas.

La microclase se llevará a cabo en un día a asignar por los profesores.

1. **Un informe de análisis del caso.** Se espera que el estudiante:
 - a. Describan el caso empírico
 - b. Analice el caso en profundidad a la luz de los principales conceptos del seminario
 - c. Relacione el caso con los temas abordados en el seminario

Se entregará el último día del período de exámenes finales.

1. **Una pieza de divulgación.** Se espera que el estudiante realice una pieza de divulgación del análisis del caso para difundir al público en general. Se aceptarán formatos alternativos, como por ejemplo: una nota periodística, una entrada a un blog o un video.

En el armado de este producto, dos cosas son muy importantes: (1) que el mensaje aborde la complejidad del tema estudiado y (2) que sea entendible por un público general en corto tiempo.

Se entregará el último día del período de exámenes finales.

El peso relativo de cada producto en la nota final será el siguiente:

- Informe de análisis: 40%
- Glosario (primer parcial): 30%
- Microclase: 15%
- Pieza de difusión: 15%

Aquellos estudiantes que no entreguen en tiempo y forma algunas de estos productos, y de las distintas tareas que se les pedirá a lo largo del seminario, perderán automáticamente el 10% de la nota final.

Criterios de evaluación

Criterios	Bueno	Muy bueno	Excelente
Uso de los conceptos trabajados en el seminario	El trabajo utiliza algunos de los conceptos teóricos presentados en el seminario de forma adecuada. No presenta mayores reflexiones o críticas a estas teorías, ni las combina.	El trabajo utiliza los conceptos teóricos del seminario articulándolos en forma clara y precisa con el caso. Además, el trabajo analiza con cierta profundidad (que excede lo presentado en el seminario) alguno de los conceptos utilizados y/o combina de forma coherente varios conceptos teóricos.	El trabajo muestra una comprensión profunda de los conceptos teóricos del seminario, ya que presenta algunas reflexiones o críticas a estas teorías y las aplica con cierta originalidad a los casos estudiados.
Uso de los datos	El trabajo presenta una descripción correcta del caso, aportando los datos necesarios para describir las características básicas del fenómeno. Usa las fuentes de datos (bibliografía, datos estadísticos, datos oficiales, etc.) clásica de forma adecuada, haciendo una buena selección de los datos relevantes.	El trabajo presenta un análisis sólido del caso, usando las fuentes de datos clásicas y algunas fuentes adicionales. Se percibe un esfuerzo importante en la búsqueda y selección de datos relevantes. La selección de los datos es coherente y está bien articulada con la interpretación analítica ofrecida.	El trabajo hace un uso creativo y preciso de los datos para poner a prueba su interpretación. El trabajo usa las fuentes de datos clásicas y una cantidad importante de fuentes adicionales. Se percibe un esfuerzo importante en la búsqueda y selección de datos relevantes. Adicionalmente el trabajo plantea una reflexión acerca de la calidad de los datos utilizados.
Presentación	El trabajo cumple con las reglas básicas de presentación en forma adecuada: título, nombre del autor, no tiene faltas de ortografía ni errores de tipeo, sigue un sistema de citas adecuado, lista la bibliografía en forma adecuada y en orden alfabético, aplicando las pautas formales de presentación de la tesis que plantea el programa. El trabajo respalda sus afirmaciones con referencias a la bibliografía.		