



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA  
SAN JUAN BOSCO

**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

PROFESORADO Y LICENCIATURA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## **TESIS DE GRADO**

***“Las concepciones y /o creencias docentes en la  
escuela primaria. Haciendo foco en la  
evaluación al servicio de los aprendizajes, en  
tiempos de cambios curriculares”***

AUTORA: *Marta Cristina Amalia González*

DIRECTORA: *Fiorela Bárbara Sassatelli*

Año: 2022



## RESUMEN:

El presente trabajo de investigación se desarrolla en dos salas de cuarto grado de una escuela primaria de la ciudad de Sarmiento, a dos años de la puesta en vigencia de cambios curriculares, que proponen modificaciones tanto en los enfoques didácticos, como así en las prácticas evaluativas.

En el proceso investigativo, que se ha posicionado en dos áreas de conocimiento, jerarquizadas por la institución, Matemática y Lengua, realiza un extenso recorrido por el proceso de enseñanza puesto en acto por las docentes a lo largo de aproximadamente, seis meses. En él reconocen, describen y analizan en el hacer docente las concepciones y/o creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, interpeladas principalmente por los nuevos enfoques teóricos, normativas y reformas educativas, que inciden en las formas de concebir la evaluación.

Teniendo en cuenta que los cambios no se producen instantáneamente en las instituciones y que los sujetos docentes son quienes van a llevar adelante esos cambios, se investiga cómo en las decisiones y acciones pedagógicas de las docentes del estudio, emergen concepciones y/o creencias que permean, atraviesan y condicionan las prácticas de enseñanza, y como parte de ella, las de evaluación de los aprendizajes.

Al amor de mi vida, al mejor esposo, papá y abuelo del mundo.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	p. 3
<b>OBJETO DE ESTUDIO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	p. 4
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	p. 5
<b>OBJETIVOS</b>	p. 9
<b>JUSTIFICACIÓN Y POSICIONAMIENTO</b>	p. 10
<b>DECISIONES FUNDAMENTALES</b>	
El trabajo de Campo en la E.P.S. Variantes entre el contexto sociocultural de su fundación y los del momento de la investigación	p. 13
Metodología y tipo de estudio	p. 17
Instrumentos de recolección de datos	p. 20
<b>PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS</b>	p. 22
<b>CAPÍTULO I: El desafío de enseñar en tiempos de cambios</b>	p. 24
<b>CAPÍTULO II: El diseño y la implementación de la enseñanza</b>	p. 42
<b>CAPÍTULO III: En la búsqueda de definiciones. La Evaluación como el acto de juzgar</b>	p. 70
<b>CAPÍTULO IV: Las evaluaciones de cierre. Puntos de llegada y construcción de veredictos</b>	p. 93
<b>CONCLUSIONES: Concepciones docentes. Lo que el viento no se llevó</b>	p. 117
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	p. 124

## **ANEXOS**

Docentes y directivos implicados en el estudio	p. 138
Entrevistas y comunicaciones informales (notas de campo)	p. 139
Registros de clases y evaluaciones	p. 164
Imágenes (carpetas de estudiantes y documentos ministeriales)	p. 184

## AGRADECIMIENTOS

La presente Tesis es el producto de un esfuerzo en el que, de distintas formas, participaron varias personas, fundamentalmente brindándome ánimo, acompañándome e inspirándome con sentimientos positivos en todo momento.

A mi esposo, mis cuatro hijos y a mis tres nietos, que desde mi época de estudiante me han brindado toda la ayuda y los apoyos, entendiendo más de una vez mis ausencias por el compromiso con el estudio, alentándome a no bajar los brazos, sosteniendo y dando fuerzas en momentos aciagos.

Agradezco especialmente a mi directora, Lic. Fiorela Sassatelli, quien desinteresadamente y con una predisposición incomparable, aceptó dirigirme, devolviéndome la confianza, aportando su paciencia, su guía constante, sus sugerencias, en todo el proceso de elaboración, desde el momento del proyecto hasta la redacción y presentación del trabajo final.

Igualmente deseo reconocer en este agradecimiento, la ayuda brindada por la profesora Lucrecia Falon, quien, a través de Fiorela, aportó distintas orientaciones en este proceso.

Deseo recordar también con profundo respeto y cariño, a quien asumió en los primeros tiempos de la elaboración de la presente Tesis, la Lic. Claudia Coiccaud, que lamentablemente falleció cuando estábamos en pleno proceso de construcción el trabajo; como así recordar en mis agradecimientos a la Prof. Rosalía Broitman que acompañó los primeros pasos de la tesis, ayudándome a clarificar y consolidar el tema; y por supuesto, reconocer los aportes de todos los profesores de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la U.N.P.S.J.B., importantes pilares en mi formación.

No puedo dejar de incluir entre mis agradecimientos, a los docentes y comunidad educativa en general de la E.P.S<sup>1</sup>. que posibilitaron el trabajo de campo de la presente investigación.

A los que creyeron en mí, y también a los que no creyeron, motores para la superación.

A todos: Muchas Gracias.

---

<sup>1</sup> Escuela Primaria de la ciudad de Sarmiento

## OBJETO DE ESTUDIO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La puesta en vigencia en 2015 del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Chubut y la Resolución 164/15, proponen nuevos enfoques didácticos, nuevas orientaciones para la enseñanza, como así, otras formas de concebir el acto evaluativo, en la Educación Primaria.

Los cambios inauguran numerosos interrogantes, en relación a cómo desarrollan los docentes a partir de las nuevas normativas, sus prácticas de enseñanza, y dentro de ellas, las de evaluación, a dos años de la puesta en vigencia de las mismas. En este sentido, el objeto de estudio se focalizó en *conocer las concepciones y/o creencias de los docentes, presentes en las prácticas de enseñanza particularizando en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a la luz de los cambios curriculares*; situando, este objeto, en el inicio del Segundo Ciclo de la Educación Primaria, en dos salas de cuarto grado, en una escuela primaria de la ciudad de Sarmiento.

Las preguntas de investigación que llevan a la construcción del problema, son varias, pero se puntualizan las siguientes:

- ¿Qué es la evaluación para los docentes? ¿Cómo la explican? ¿En qué argumentos o fundamentos sustentan las decisiones sobre la evaluación?

- ¿Cuáles son y cómo manifiestan los docentes, explícita y/o implícitamente, las concepciones y/o creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en las prácticas de evaluación que realizan?

- ¿De qué manera las concepciones de los docentes (a nivel institucional y áulico), limitan y/o posibilitan la implementación de los cambios que se plantean a partir de 2015? ¿Cómo los incorporan (o no), en las prácticas de enseñanza y evaluación?

- ¿Qué acercamientos/alejamientos, adhesiones o resistencias, se encuentran en las prácticas de evaluación, en relación a los nuevos enfoques didácticos?

- ¿Cómo influyen los factores contextuales en las decisiones para evaluar?

- ¿Qué decisiones toman los docentes al evaluar a la luz de sus concepciones y/o creencias, a la hora de emitir juicios de acreditación o promoción?

En síntesis, el problema de investigación de la presente tesis de grado es el siguiente:

*De qué manera las concepciones y /o creencias en las prácticas de enseñanza de las docentes de Matemática y Lengua de 4to grado de la E.S.P. de la ciudad de Sarmiento, durante el año 2017, posibilitan (o no) la implementación del paradigma de evaluación de los aprendizajes que proponen, el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Chubut (2014) y la Resolución 164/15, que entran en vigencia a partir de 2015.*

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

La preocupación por las concepciones y/o creencias docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no es algo nuevo. Desde hace aproximadamente unos treinta y cinco años, se ha tratado de dar cuenta de determinadas elaboraciones, más allá de los saberes teóricos, que los maestros y profesores ponen en juego a la hora llevar a cabo sus prácticas. Uno de los pioneros en investigar la vida en las aulas fue Philip Jackson (1968), quien en su obra hace alusión en varias oportunidades a la importancia del pensamiento docente en relación a los procesos que se desarrollan en las clases.

Con mayor profusión, desde el campo de la Psicología, se han estudiado las concepciones, creencias, teorías implícitas, pensamiento del profesor, etc. Muchos autores retoman los primeros estudios de Clark y Peterson, (1989)<sup>2</sup>, que versan sobre las teorías implícitas de los docentes entendiendo que, la conducta de los mismos está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, y que es este sistema, el que les confiere sentido.

También para la época, en el ámbito anglosajón, son considerados como seminales los trabajos de Thompson, A. (1984, 1990,1992), quien habla de las concepciones y creencias en profesores de Matemática. La autora significa a las concepciones en términos de conocimiento, como una estructura mental general que abarca a las creencias, los significados, conceptos, reglas, imágenes mentales, preferencias conscientes o inconscientes en las Matemáticas (Thompson, 1992:130)<sup>3</sup>

Otro autor muy considerado en cuanto al estudio y análisis de las creencias de los docentes, es F. Pajares. El mismo dice que las creencias y concepciones son difíciles de definir y considera que es “una desalentadora empresa”, ya que suelen aparecer bajo formas de actitudes, valores, juicios, opiniones, percepciones, conceptos, teorías personales, ideas, etc. (Pajares, 1992: 309)<sup>4</sup>.

En la región Latinoamericana, se han considerado los aportes de la investigación de tres autoras chilenas: Donoso, Rico y Castro (2016), sobre creencias y concepciones en la enseñanza de la Matemática, quienes aluden a otros trabajos anteriores de varios autores (Thomaz, Cruz, Martins y Cachapuz, 1996; Flores, 1998; Gil, 1999; Aguilar, 2003; Gil y Rico, 2003; Moreno y Azcárate, 2003; Contreras, 2009; Benítez, 2013; Gamboa, 2014), enunciando que: “las creencias y concepciones de los docentes tienen un reflejo directo en lo que expresan,

---

<sup>2</sup> En Gómez, L. (2008).

<sup>3</sup> En Benitez Chará (2011).

<sup>4</sup> Idem anterior

en lo que hacen, y en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje (...) y en su forma de actuar en la práctica docente”.

En el contexto nacional, particularmente, a fines de la década de los '90 también comienza a plantearse la cuestión de las concepciones y creencias de los docentes. La profesora Monserrat de la Cruz, en una investigación financiada por Universidad del Comahue, publicada en Chile, hace interesantes análisis retomando varios autores desde el campo de la Psicología para dar cuenta de una relación entre las concepciones de los docentes y los procesos de enseñanza, en distintos contextos.

Desde la Didáctica, como interesante antecedente, Daniel Feldman y otros, en 1995 y 1996, también estudian el conocimiento personal de los docentes como una perspectiva para analizar las mediaciones entre teorías y prácticas. Con este objetivo llevaron adelante dos proyectos dirigidos a estudiar las creencias y teorías pedagógicas de maestros de escuela primaria. Feldman, (1996) analiza si estos saberes son individuales y además si solo son implícitos, para diferenciar el conocimiento práctico del conocimiento incorporado, y dice: “La acción debe ser interpretada con relación al modo en que la realidad se comprende, y con los conocimientos y creencias que puedan utilizarse en el momento de definir cursos de acción” (Feldman, 1995). Además en sus aportes da a entender, que si bien las elaboraciones pueden ser personales no son individuales, pues se realizan con base a repertorios sociales adquiridos en distintos momentos de socialización. Es decir, podría hablarse de un mosaico, de diferentes ideas, producto de esa interacción: “una estructura compleja que combina, en diferentes proporciones, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales” (Feldman, 1995).

También en Argentina, es importante referenciar a un estudio posterior, en la Universidad de Córdoba, situado en el nivel de enseñanza primaria. En esta investigación de Moreno y Ferreyra (2004) denominada “Relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias”, las autoras aluden al “sentido común” otorgándole un carácter de sinonimia con concepciones, sobre todo al decir: “tales concepciones (ideas, actitudes y comportamientos) son el fruto de su experiencia como estudiantes, a lo largo de su formación inicial y que en gran medida son inconscientes, razón por la que, generalmente, escapan a la crítica”. (Moreno y Ferreyra, 2004: 288). Las mismas, retomando a Gil Pérez, (1990, 1996), y Porlán, (1990), agregan: “el primer paso a propuestas de mejoramiento de la enseñanza, debe ser tomar conciencia, explicitar, y reflexionar críticamente sobre este conjunto de concepciones habituales”. (Moreno y Ferreyra, 2004: 289).

Particularizando en concepciones y/o creencias, ya en el campo de las prácticas de evaluación, se recuperan algunos estudios más recientes en el contexto europeo, como el trabajo de Hidalgo y Murillo, (2018: 442) sobre las “Concepciones de los docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa”. Estos autores enuncian que: “la influencia de las concepciones en la evaluación que llevan a cabo los docentes es clara: las creencias que tiene el profesorado tienen repercusiones directas sobre su práctica evaluativa, y estas en el aprendizaje de los estudiantes”.

En el ámbito Latinoamericano, se estiman como importantes los trabajos de Prieto y Contreras. En el primero de ellos que se titula “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”, las autoras estiman que estas “estructuras mentales o concepciones [de los docentes] abarcan tanto sus conocimientos profesionales como las creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar” (Prieto y Contreras, 2008: 251). Y además agregan, recuperando un párrafo de Moreno y Azcárate (2003):

Independientemente de cómo se denomine esta base de conocimientos y significaciones de los sujetos, se constituyen como organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto en la manera de percibir la realidad como en las prácticas que implementan.

En el segundo trabajo titulado “Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales”, Marcia Prieto (2008), expresa que: “las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus creencias, han sido relativamente poco reconocidas y/o investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar los problemas y controversias asociadas a los resultados y consecuencias del proceso evaluativo”. Luego Prieto, recupera ideas de otros autores:

(...) las creencias de los profesores acerca de la evaluación representan una construcción social a partir de experiencias escolares compartidas entre pares. (...) por lo que es necesario conocer no sólo cuáles son estas creencias, sino que también cómo se han construido socialmente en el contexto de la cultura escolar (Wang, 2004; Durán, 2001; Delanshere y Jones, 1999: 124).

Es importante destacar, que los trabajos de estas autoras chilenas son retomados por dos autoras argentinas, Anijovich y Cappelletti (2017), para su libro la “Evaluación como oportunidad”. En esta obra, se encuentran conceptualizaciones que han sido recuperadas en los documentos curriculares, como en normativas y recomendaciones, en relación a los cambios que entraron en vigencia a partir de 2015 en la provincia de Chubut. Anijovich y Capelletti (2017:41), además de que recuperan las palabras de Prieto (2008), consideran a las creencias como: “un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales”.

Estableciendo relaciones entre concepciones y cambios curriculares, a principios de la década de los '90, autores como Fullan y Stiegelbauer, (1991)<sup>5</sup>, plantean lo controversial entre creencias, y cambios o innovaciones:

El alto índice de fracaso que suelen presentar las innovaciones educativas puede ser debido a las creencias de los docentes como mediadores importantes en la implementación del currículo, pues se considera muy poco probable que los profesores puedan modificar sus prácticas de enseñanza sin haber cambiado sus valores y creencias sobre las mismas.

Al respecto, resulta interesante incorporar ideas planteadas anteriormente por Pozo (2006)<sup>6</sup>, quien justamente hace hincapié en cuanto a las influencias de las creencias y concepciones, en momentos de implementación de cambios: “muchas de las dificultades son achacadas a la resistencia de los profesores a los cambios, siendo sus creencias y concepciones, sobre la educación en general y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, las que originan dicha resistencia”.

La obra de Michel Fullan (2002) acerca de los significados de los cambios en educación, también se considera pertinente para ampliar sobre las cuestiones referentes a los cambios curriculares y su relación con las creencias y/o concepciones docentes. En numerosas oportunidades recuperan en este estudio, las ideas del autor, quien dice que la implementación de cambios no es algo automático, y que se ve muchas veces impactada por las creencias y/o concepciones de los docentes, que tienen en sus manos, la misión de llevarlos a cabo. Además agrega algunas consideraciones en cuanto a las dificultades en la implementación: “Con frecuencia, los cambios curriculares propuestos desde estamentos ajenos a los profesionales de la enseñanza encuentran dificultad para llegar a las aulas”. Y a la vez asegura: “los cambios en las creencias y la comprensión (los principios básicos), son la condición previa para lograr una reforma duradera (Fullan, 2002).

Teniendo en cuenta la temática, se destaca y recuperan algunas ideas más recientes del trabajo de Tesis de Maestría de Zanet, H. (2017)<sup>7</sup>, quien desarrolla su estudio en un momento de cambio curricular, en el cual se visualiza la necesidad de modificar las concepciones y las prácticas pedagógicas. Específicamente, se pretenden cambios en materia de enseñanza y evaluación. Claramente el autor, entiende la importancia del reconocimiento de las creencias en las culturas de evaluación presentes en las escuelas, y recupera en su tesis algunas ideas de Perassi y Vitarelli (2006): que se consideran pertinentes para el tratamiento de la presente

---

5 En Benitez Chará (2011).

6 En Donoso, Rico, Castro (2016: 78)

7 Formación Docente y Evaluación. Prescripción curricular y prácticas evaluativas de docentes de profesorado para la Enseñanza Primaria.

investigación. En primer lugar estima importante la necesidad de “generar conocimiento acerca de las culturas de evaluación que imperan en las instituciones educativas reconociéndolas como estructuras decisivas, con carácter facilitador u obstaculizador de los procesos de mejora o cambio “; y en segundo lugar la conceptualización de la cultura de la evaluación que se aporta:

(...) como el conjunto de significados, comportamientos, rutinas, costumbres, rituales, creencias y valores que sostiene una organización escolar o un determinado colectivo social (maestros, profesores, directores, etc.) en materia de evaluación y que incide y hasta determina las actuaciones de sus miembros. (Zanet, 2017:21)

A partir de las palabras de los autores, se entiende que las concepciones y/o creencias que se encuentran presentes en todo paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar, dan ciertos indicios sobre la cultura evaluativa que va permeando sus haceres y definen en cierta forma, los modos de proponer la enseñanza, y en relación a ella, las prácticas de evaluación.

En síntesis, las investigaciones citadas dan cuenta en el ámbito académico de la preocupación sobre las creencias y/o concepciones que los docentes ponen en acto en las prácticas que cotidianamente despliegan en las aulas. Particularmente, para este estudio se recuperan aquellas que profundizan en las concepciones y/o creencias en las prácticas de evaluación interpeladas por los cambios curriculares vigentes.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

- Generar conocimiento acerca de concepciones y/o creencias docentes presentes en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en dos secciones de cuarto grado de E.P.S. de la ciudad de Sarmiento, a dos años de la puesta en vigencia de los cambios curriculares establecidos en 2015.

### **Objetivos específicos**

- Analizar cómo los nuevos enfoques teóricos, normativas y reformas educativas interpelan a las tradiciones docentes, sobre las prácticas de evaluación.

- Identificar las decisiones pedagógicas de los docentes en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, e indagar sus fundamentos.

- Caracterizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, modalidades e instrumentos de evaluación desarrollados por los docentes en relación a lo prescripto desde el

Diseño Curricular Jurisdiccional y la normativa vigente en cuanto a la evaluación a partir de 2015.

## **JUSTIFICACIÓN Y POSICIONAMIENTO**

Los cambios sociales, económicos, políticos y técnicos, conllevan permanentemente reformulaciones en la educación, que le imponen al docente responder bajo la premisa de una mejora continua. Numerosos trabajos de investigación en el campo educativo, han puesto de manifiesto que las decisiones que un docente toma en el aula, no solo obedecen a las prescripciones, sino también están condicionadas por elementos personales que forman parte de su modo de entender las dinámicas del enseñar y el aprender.

En el recorrido efectuado en el Estado de la Cuestión, puede observarse que los sistemas de concepciones y/o creencias han sido motivo de investigación desde distintos campos de estudio, por ejemplo entre los cuales se encuentran el Cognitivismo, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, Pozo, Scheuer, 2006) la Didáctica (Camilloni, 1998, Feldman 2004, Prieto, 2008, Ferreyra Díaz, 2012) y la Psicología Social (Castorina y Barreiro, 2005, Castorina y Becerra, 2016).

Estas elaboraciones, entendidas como conocimientos, ideas, concepciones, creencias, según García (2000, en Castorina y Becerra, 2016: 15) forman parte de un sistema complejo, con carácter de interdefinibilidad, entre sus subsistemas: el biológico, el psicológico-mental y el social; que se implican mutuamente. Puede decirse así, entonces que, las decisiones que un docente toma en el aula, en relación a la enseñanza, en particular en la evaluación, no solo obedecerían a las prescripciones normativas, sino también estarían condicionadas por elementos personales que forman parte de su modo de entender las dinámicas del enseñar y el aprender, producto de los años de formación o de actuación profesional, y otros elementos constitutivos provenientes de las experiencias biográficas y de interacción en los diversos contextos socio-históricos culturales e institucionales.

Particularmente desde la Didáctica, se ha encontrado una conceptualización amplia en referencia a las categorías teóricas de “creencias y /o concepciones”. Desde este campo, se retoman autores como Feldman (1996), Camilloni (1998), Anijovich y Cappelletti (2017), quienes se refieren a concepciones y creencias con sentido equivalente. En el caso de la últimas dos autoras, retomando un estudio de Contreras y Valenzuela (2012), dicen que en el mismo “se abordan las concepciones con que los profesores principiantes definen sus prácticas de evaluación” y agregan que de ese estudio, “pueden inferirse el impacto de sus creencias en las decisiones”; dando a entender un sentido equivalente. (Anijovich y Cappelletti, 2017:47).

Posicionándose el presente estudio desde la *Didáctica Crítica*, se acuerda con Morán Oviedo, Pansza y otros (2001:15-16) quienes expresan:

(...) es una propuesta que todavía se encuentra en construcción y en constante reconceptualización (...) no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

La *Didáctica Crítica*, en este sentido, se coloca en contraposición al instrumentalismo y a la neutralidad, y parte de considerar que todo conocimiento, no es neutro, ni inmediato; y se produce en un determinado contexto. Por ende, plantea la idea de un docente fuertemente interesado en someter su ejercicio a una continua reflexión, alejándose de dogmatismos, analizando e interpretando ese contexto de actuación que va más allá de las paredes del aula, con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral tanto de sus estudiantes, como de sí mismo. De esta forma se entiende que la clase:

(..) es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto. (Morán Oviedo, Pansza y otros (1986)

Retomando esta mirada de la *Didáctica Crítica* en relación a la evaluación, se puntualizan algunas variantes en relación a aquellas primeras conceptualizaciones sobre la evaluación formativa de Scriven (1967). Puntualmente la presente investigación se ubica dentro del paradigma de *evaluación para el aprendizaje*, (William, 2011)<sup>8</sup>, que complejiza y amplía el concepto del autor -Scriven-, y “se orienta a pensar en la evaluación en un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2017:27). Esto significa además poner en cuestión a la enseñanza como transmisión lineal; al aprendizaje como la acumulación de información y su repetición memorística; y a la evaluación como verificación del almacenado de la copia fiel, de lo ofrecido en la enseñanza.

En tiempos de políticas de inclusión educativa, de miradas procesuales del aprender; en la senda de tendencias renovadoras que desde hace años apuestan por una evaluación holística, esta investigación considera que el tema evaluación debe ser un tema en constante revisión en la agenda de la *Didáctica*; el cual debe estar orientado a la mejora de los procesos pedagógicos-didácticos; mejoras que podrían incidir considerablemente en los procesos de aprendizaje. En

---

<sup>8</sup> En Anijovich y Cappelletti, (2017 :27)

este sentido este estudio adhiere al enfoque socioconstructivista<sup>9</sup> que en los últimos cuarenta años ha promovido una serie de modificaciones en relación a los planteamientos sobre cómo concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de acompañar los cambios contextuales que generan mayores demandas a la educación.<sup>10</sup> Particularmente, se pone en el centro de la discusión cómo se está entendiendo el enseñar, el aprender y fundamentalmente el evaluar.

En el marco de estas preocupaciones, se toman los aportes de una importante referente de la Didáctica: Edith Litwin (1998), quien entiende a la evaluación como un campo de controversias, y deja clara la idea que la misma ha estado tradicionalmente relacionada a prácticas de medición para la acreditación, y muy pocas veces con procesos orientados hacia la mejora o “al servicio de los aprendizajes” (Perrenoud 2008:14), considerada además, como un acto final que descansa en la única mirada del docente evaluador.

Autores como Camilloni, (1998), Perrenoud, (2008), Anijovich y Gonzalez, (2010); Anijovich y Capelletti, (2017), coinciden en que evaluar es mucho más que controlar, medir logros, o cumplir con las demandas burocráticas; y si bien la evaluación de los aprendizajes, se relaciona con la recopilación de información y la emisión de un juicio valorativo, entienden que esta práctica va mucho más allá de las acciones orientadas a lo burocrático: se dirige puntualmente a la mejora de los aprendizajes y sostenimiento de las trayectorias, en tanto que sirve además para evaluar también el proceso de enseñanza.

---

<sup>9</sup> La teoría socioconstructivista de raigambre vigotskiana considera al niño como ser social inmerso en un contexto sociohistórico. El constructivismo sociocultural, se amplía en cuanto a conceptualizaciones y miradas más situacionales en los años '90, dando lugar a perspectivas neo-vigotskianas. Aparecen así algunos constructos de: "cognición socialmente compartida" (Resnick, Levine y Teasley, 1991), de la "cognición situada" (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991), de la "cognición distribuida" (Salomon, 2001a) y del "pensamiento narrativo" (Bruner, 1997). "andamiaje" propuesto por Bruner y colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976), la "participación guiada" (Rogoff 1993), la "zona de construcción del conocimiento" (Newman, Griffin y Cole, 1991) y la "zona de desarrollo intermental" (Mercer, 2001), entre otros.

<sup>10</sup> El edificio básico del socioconstructivismo actual hunde sus cimientos en dos matrices teóricas: la Psicología Genética de Jean Piaget y la Psicología Sociocultural de Lev Vygotsky. Posteriormente, en la década de los '70, estas elaboraciones básicas fueron revisadas y renovadas a partir de un conjunto sistemático de investigaciones provenientes de dos corrientes: la Escuela de Psicología Social de Ginebra, de carácter neopiagetiano, y el grupo de autores que claramente se inscriben en posturas de orientación vigotskiana (neovygotiskianos).

Gracias a los aportes de los diversos constructivismos desde la disciplina psicoeducativa, el discurso teórico y práctico educativo de nuestro país se ha enriquecido con un arsenal de nuevos conceptos y formas de teorización que han originado un giro importante al análisis, reflexión y desarrollo de propuestas e innovaciones de los procesos de aprendizaje, enseñanza, diseño y desarrollo curricular, evaluación, etc.

Las perspectivas constructivas se fueron incorporando en las distintas producciones desde distintos campos de conocimiento. Estas perspectivas constructivistas también han generado propuestas y reformas educativas de amplio espectro y otras referidas a las didácticas específicas, ya se trate de la enseñanza de los contenidos lingüísticos, de las Matemáticas, o bien del ámbito de las Ciencias Naturales (física, química, biología, etc.) o sociales (historia, geografía, ética, etcétera), como puede evidenciarse, por ejemplo en varios documentos elaborados para la E.G.B (N.A.P, Cuadernos para el Aula) como en los nuevos diseños vigentes a partir de 2015.

Esta mirada que permea las disposiciones actuales, que se ponen en vigencia a través de distintas reglamentaciones, y en el nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional en 2015, cambia sustancialmente: un alejamiento de la idea de evaluación en tanto control y medición, con un claro giro hacia una mirada más holística y procesual, como lo indica la Res. 164/15.

La elección de realizar el estudio en cuarto grado, obedece principalmente a que es el comienzo del Segundo Ciclo, donde desde las distintas áreas se inicia con una creciente complejización de saberes aprendidos durante el Primer Ciclo: por un lado continuar hacia la alfabetización avanzada, que apunta a desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión y producción de textos tanto orales como escritos en todas las áreas del conocimiento; desarrollando formas de reflexión tanto gramaticales como normativas, favoreciendo la autonomía lectora y escritora, para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento. Por otro lado, siendo la lengua transversal a todas las áreas, servirá para apoyar procesos de comprensión en la construcción de una mayor formalización del trabajo en Matemática, a través de metodologías que se centren en la resolución de problemas y la interpretación de la información.

En este sentido, se focaliza observar e indagar principalmente en las áreas de Lengua y Matemática, dado que, como se observará a lo largo del trabajo, son las áreas priorizadas por las docentes con las que se efectúa el estudio. Así también lo estima la directora de la institución, quien, en oportunidades, ante ciertas circunstancias contextuales, sugiere a los docentes dar mayor tiempo y dedicación a la enseñanza de estas áreas.

Por otro lado, de acuerdo al D.C. J. (2014: 29), tanto las Ciencias como Matemática tienen una carga horaria de 4 horas-cátedra semanales, mientras que a Lengua se le adjudica una hora más (5 horas-cátedra).

## **DECISIONES FUNDAMENTALES:**

### **El Trabajo de campo en la E.P.S. Variantes entre el contexto sociocultural de su fundación y los del momento de la investigación**

La E.P.S., escuela seleccionada para el presente estudio, se funda en los inicios de la apertura democrática, en 1985. Ubicada hacia el norte de la zona urbana en localidad de Sarmiento, en sus albores, comienza a funcionar en un predio alquilado en la zona centro, y a partir de 1993, ya en su propio edificio en una zona que en su momento se encontraba poco urbanizada.

Dicha escuela es hoy de 1° categoría (siete o más salas), contando con ocho secciones de grado a la mañana y ocho por la tarde. A la vez, en el momento del Trabajo de Campo, se están construyendo dos aulas más, ya que su área de influencia se sigue extendiendo conforme a la ampliación del ejido urbano por los loteos de chacras, que comenzaron a urbanizarse a partir del año 2006.

Con un total de 396 matriculados (año 2017), la E.P.S. recibe a niños/as que habitan en tres barrios de tipo Plan Fo Na Vi, otros pertenecientes al barrio ex Obras Sanitarias, y también de la extensión del loteo Pérez, (antiguo enclave de la chacra del mismo nombre); población compuesta en su mayoría por familias jóvenes vinculadas a la actividad petrolera. Además, la escuela cuenta con una matrícula de niños/as que residen en la Guarnición Militar Sarmiento y de distintos puntos de la localidad. En este sentido, puede decirse que comunidad escolar pertenece casi por completo a una población urbana de clase media con estabilidad laboral.

Cabe destacar que en el turno vespertino funciona en la escuela la sede de la única Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos (E.P.J.A), que además cuenta con salas satélites en otras instituciones escolares de la localidad.

Con el paso de los años, la E.P.S. se fue conformando con un equipo de trabajo con maestras titulares<sup>11</sup>. La estabilidad de la planta funcional y cargos directivos ocupados por docentes con larga trayectoria en la profesión y en la escuela, consolidaron la identidad de la institución, que poco a poco fue percibiéndose por la población de la localidad como de cierta solidez y confiabilidad.

Otra característica fundacional que le otorga cierta singularidad respecto de las demás escuelas, es que, en dicha planta funcional, desde su fundación y por varios años, se contó con numerosas docentes esposas de militares con activa participación en la Iglesia Católica (catequistas y manzaneras), incorporando igualmente maestras de la zona, que en su mayoría eran egresadas del Colegio María Auxiliadora<sup>12</sup>.

Estos orígenes y las distintas dinámicas institucionales a lo largo de los años, determinaron la poca adhesión a los paros docentes, cuestión que configuraron a la E.P.S. como una escuela que aseguraba el normal dictado de clases, siendo muy valorada por la comunidad local. Es así que la comunidad sarmientina la percibe y define como: “la más tranquila”, “los alumnos son más aplicados”, “con un mejor nivel educativo”, “ligada a las buenas

---

<sup>11</sup> Llámese titular al docente que por concurso accede a un cargo en una institución, consiguiendo la estabilidad del mismo, sin riesgo de cesar o ser desplazado. En circunstancias extremas como cierres de cursos pasa a ser reubicado en otra institución.

<sup>12</sup> Colegio religioso de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

costumbres”<sup>13</sup>, en relación a otras escuelas de la localidad; lo cual llevaría a suponer que ha podido sostener y conservar varias cuestiones instituidas, ubicándola en un lugar de permanente sobredemanda y con cierto prestigio. En otras palabras, responde a un *imaginario social* (Castoriadis, 1975)<sup>14</sup>, favorable. Así lo expresa la directora, aunque las circunstancias con el paso del tiempo demuestran que la escuela ya no es la misma:

*-Es una escuela colaboradora, participativa en muchas cosas. ¡Es una escuela con identidad muy humana y abierta a la comunidad! Es abierta a la comunidad. Es una escuela con compromiso hacia la comunidad.*

*Fue cambiando mucho en los años que yo estoy. Cuando llegué a la escuela veía que era una escuela cerrada, era la escuela de la elite, y como que ahora yo no veo que sea la escuela de la elite. Fue variando, eran maestras muy grandes, con muchos años de antigüedad y era un círculo muy cerrado... como que se tuvo que ir abriendo porque la lógica es que llegaron maestras nuevas, con otras ideas y se tuvo que ir abriendo, sí o sí. Las maestras que estaban en aquel entonces ya no queda nadie, creo que quedan dos (Directora, Comunicación personal, noviembre de 2014).*

En el inicio del ciclo lectivo 2017, el clima del momento es tenso. En el contexto educativo provincial, ya habían comenzado reclamos que desembocaban en paros de docentes y auxiliares. Una novedad que surge en la escuela como consecuencia de la titularización<sup>15</sup> de cargos docentes, es que la planta de la misma se modifica, y “los maestros de esta escuela ahora se adhieren a los paros” (Directora, comunicación personal, marzo de 2017).

Los docentes vuelven a las aulas, sin embargo, se produce una situación definida como “complicada” (SIC. de la directora) ya que un grupo de padres auto convocados por las redes sociales, se presentan a la institución demandando mejoras edilicias para que sus hijos vuelvan a clase, organizando lo que se denomina “una sentada”<sup>16</sup>. En este momento la directora pide a la investigadora posponer el ingreso para el Trabajo de Campo, hasta que se solucionen los

---

<sup>13</sup>Según Trabajo realizado para Planeamiento Educativo, de la Carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, a cargo del prof. Raúl Muriete y la prof. Susana Romero.

<sup>14</sup> Como conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no se considera en términos de su verdad o falsedad, sino que instaura por sí mismo una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (Castoriadis, 1975).

<sup>15</sup> El ingreso de nuevos docentes a la escuela, cambia la tradición respecto a la no adhesión a los paros.

<sup>16</sup> Forma de protesta no violenta que consiste permanecer sentado en un lugar emblemático donde se desarrollan los problemas que ameritan los reclamos.

problemas edilicios. Lamentablemente en ese tiempo, lejos de encontrar soluciones se acrecientan las dificultades - edilicias, eléctricas y de calefacción - con el temporal de marzo/abril de 2017 que se produjo en la zona.

En este sentido, puede observarse cómo la escuela se debate para articular entre lo que la realidad le presenta y aquellos mandatos fundacionales que le dieron cierta identidad valorada por la comunidad.

Dada la situación contextual que se venía presentando desde años anteriores, como por ejemplo los reclamos salariales, tanto del personal docente como no docente, el Trabajo de Campo se realiza en dos etapas. Una primera, a fines de 2016, en 3er grado B, situándose en un corto período a finales del ciclo lectivo, (meses de noviembre y diciembre) enfocando la observación particularmente en la etapa final de la evaluación de los aprendizajes en forma exploratoria. Ya en el inicio del ciclo 2017, se vuelve a la escuela, solicitando el ingreso para el citado trabajo, en Segundo Ciclo, a 4to grado.

Finalmente, después de varias vicisitudes, ya comentadas, se ingresa a la institución hacia fines del mes de mayo. En esta instancia la directora plantea que se podrá realizar el Trabajo de Campo solo con dos secciones de cuarto grado, denominadas “Tz” y “Cr”<sup>17</sup>, ya que el tercer grupo es una experiencia nueva, autorizada por la Supervisión Regional, cuya matrícula corresponde a los niños/as que en el transcurso del tercer grado han tenido alguna dificultad en el aprendizaje. Solo cuenta con una docente y trabajan con algunas adecuaciones curriculares.

En este sentido, se decide el estudio en dos secciones autorizadas estableciendo contacto con las docentes a cargo: la división Tz, con una matrícula de 26 estudiantes, cuya referente es la docente G. dictando las áreas de Matemática y C. Sociales en los dos cursos; y en la división Cr, la referente es B. quien dicta Lengua y C. Naturales, con una matrícula de 23 niños y niñas. Ambas asumen en sus respectivas secciones el dictado de Tecnología y Formación Ética y Ciudadana.

La observación de las clases en los dos cuartos grados, como se dijo anteriormente, comienza a finales del mes de mayo de 2017<sup>18</sup>, reprogramándose el tiempo de trabajo en dos momentos diferenciados: entre mayo/septiembre<sup>19</sup>, con observaciones de clases, atendiendo

---

<sup>17</sup> Son nombres ficticios

<sup>18</sup> A los fines del presente trabajo se utilizarán iniciales que corresponden a seudónimos. Con el propósito de resguardar las identidades.

<sup>19</sup> Durante el mes de Octubre se suspenden las observaciones pues los grados reciben el ingreso de dos practicantes por aula del I.S.F.D. N° 807

los períodos de cierre de trimestre; y un nuevo ingreso durante el mes de noviembre/diciembre focalizando en las instancias finales de evaluación.

### **Metodología y tipo de estudio**

Las delimitaciones espaciales y temporales del trabajo de campo para la indagación, se organizan en función de los acontecimientos contextuales de la provincia de Chubut, y de la propia institución. Como se comentó, la tarea investigativa se inicia con un primer momento de exploración, para luego continuar en el ciclo lectivo siguiente (2017), en el cual se concreta en el Trabajo de Campo de la presente investigación.

Las decisiones metodológicas que constituyen al presente estudio corresponden al paradigma de *Investigación Cualitativa*, cuyos rasgos característicos son: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica. (Maxwell, 2004<sup>a</sup>: 36)<sup>20</sup>.

Entre los diseños de tipo cualitativo, este estudio que intenta conocer y describir una problemática aún no abordada en el ámbito provincial, se perfila como *exploratorio-descriptivo*; y al respecto dado el carácter del estudio, y ante la ausencia de investigaciones en la zona sobre el tema de la presente tesis, se puede definir como un *Estudio de Caso de tipo instrumental*, (Stake, 2005), de tal modo que el caso mismo se erige como apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones (siempre provisorias) sobre el objeto de estudio. Si bien el caso no funciona como muestra, ni el método tiene como fin alcanzar generalizaciones; a partir de la inducción; se considera que podría constituirse a modo instrumento que permita interpretar y reflexionar sobre una situación educativa particular, como es la abordada en la presente investigación.

Por otra parte, teniendo en cuenta lo expresado por Stake (2005: 12), quien asevera que “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”, y los aportes de Yin (1989), sobre la importancia de la contextualización del objeto de estudio al investigar un fenómeno en su propio escenario; se encuentran acercamientos con la perspectiva etnográfica, y estableciendo un diálogo con Elsie Rockwell (2009), puede hablarse de *Estudio de Caso con orientación etnográfica*.

En este sentido se han considerado ciertos rasgos que aporta la autora, que dan cuenta de esta orientación antes mencionada, y que son consideradas para la metodología de la presente investigación:

---

<sup>20</sup> En Vasilachis(2006, p.26)

El producto del trabajo analítico es ante todo una descripción. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio (...) y la posición en que ubica al investigador como sujeto social, con su experiencia directa, prolongada. Elsie Rockwell (2009: 18-19)

(...) La no división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; “estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona” (Elsie Rockwell, 2009: 22).

(...) La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico, así, la interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible (Elsie Rockwell, 2009: 23).

(...) la construcción de conocimiento, que se produce desde la descripción de realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales. (Rockwell, 2009:23)

Atento a lo expresado, el trabajo en el terreno se asume desde una óptica que valoriza al sujeto investigado. Tal como lo expresa Rockwell (2009: 21), cuando dice que un cambio radical en las perspectivas antropológicas, “trasladó la investigación hacia el nosotros”. Desde esta mirada los sujetos no son considerados como objetos de estudio, sino como sujetos: “son parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento y una presencia no oscurecida o negada, sino integralmente respetada en la transmisión de este”. Es decir, se reconoce la interacción mutua en una relación no dualista; interpretándose que el trabajo en el terreno es un proceso interactivo, en el que pueden aparecer situaciones, acontecimientos e interacciones espontáneas que son situados dentro del marco contextual en el que acontecen.

Los distintos componentes considerados por Yin (1989) para estudio de caso, han sido tomados en cuenta para organizar las acciones investigativas. En este caso, se recupera la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990)<sup>21</sup> para detallar las acciones desarrolladas en el proceso:

En la fase preactiva se trabajan los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema, los objetivos pretendidos, las preguntas disparadoras, la información que se dispone, (por ejemplo la normativa) los criterios de selección de la escuela elegida para el estudio, y las influencias del contexto socio-histórico tanto en el tema de estudio como en el proceso de investigación.

Luego de forma paralela e interrelacionada, se organiza la entrada y la estadía en el campo en diferentes momentos. Esto marca una segunda fase, la fase interactiva, en la que

---

<sup>21</sup> En Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012).

utilizando diferentes instrumentos cualitativos se toma contacto y se negocia con los actores la obtención de los datos; para llegar finalmente, a la fase postactiva, donde se elaboran las reflexiones críticas sobre el problema, que van dando lugar a la construcción de las conclusiones.

Considerando que la estrategia basada en estudio de casos presenta un potencial para lo exploratorio -descriptivo sobre un caso en particular, se entiende que no es una técnica particular para conseguir datos sino una forma de organizarlos descriptiva -narrativamente. En este sentido, para sostener la rigurosidad que impone la investigación, se opta por *triangulación* como una estrategia de validación, es decir la puesta en relación, confrontación y comparación de los datos entre sí, (obtenidos a través de distintos instrumentos de recolección), con la normativa y con las teorías con las cuales se analizarán e interpretarán los datos del campo, con el fin de producir el entendimiento de diferentes posiciones y premisas.

Según Okuda Benavidez y Gomez Restrepo (2006), la triangulación se refiere al uso de varios modos de acercarse al objeto para conocerlo. (fuentes de datos, teorías, etc.). Parafraseando a los autores, se dirá que representa la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar una interpretación más global y completa del fenómeno humano, objeto de la investigación. En este sentido, se considera que triangulación además de garantizar la validez con mayor confiabilidad, permite enriquecer las conclusiones.

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno,(...)las debilidades de cada estrategia en particular no se superponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman (...)la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.(Benavidez y Restrepo, 2006: 119).

Es decir, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, ofreciendo alternativas para poder visualizar un problema desde diferentes ángulos. Considerando que complejidad del objeto, no podría captarse con una sola estrategia, entonces la triangulación ofrece reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno.

Así es que se coteja la información entre observaciones y entrevistas, entre puntos de vistas teóricos provenientes del campo de la Didáctica General y de las didácticas de Lengua y Matemática, normativas y documentos, en forma sincrónica y diacrónica, siempre considerando el valor que asumen los aportes de los actores del estudio en la construcción del conocimiento.

## **Instrumentos de recolección de datos**

Como recomienda Mendizábal (2006: 80), hay que evitar la utilización de un único instrumento de recolección de datos, e intentar que la diversidad de estos pueda reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia:

(...) la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien se comienza con un área de estudio y se permite que emerja lo que es relevante para esa área (Strauss y Corbin, 1990: 23)<sup>22</sup>

Para conocer describir y caracterizar la complejidad del objeto de estudio, es decir, *las concepciones y/o creencias de los maestros presentes en las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en épocas de cambios curriculares, en el inicio del Segundo Ciclo de la Educación Primaria*; se han utilizado los siguientes instrumentos de recolección de datos: *entrevistas semi estructuradas y rescate de la voz de los actores en situaciones no programadas, observaciones de clases, y de momentos evaluativos, observación de cuadernos de los estudiantes, poniendo siempre en relación los datos, con el análisis de con las recomendaciones y prescripciones de documentos curriculares.*

A veces por pedido explícito de las docentes, se decidió por el registro manual y la reconstrucción de las entrevistas. En otras ocasiones, se registraron en grabaciones. También se sostienen charlas informales sobre el trabajo en el aula y estableciendo situaciones de diálogo distendido. Por momentos, se buscó el predominio de preguntas no directivas, escuchar, y tratar de profundizar y re-preguntar, esperando momentos oportunos y manteniendo conversaciones amistosas, sin forzar las interrogaciones.

Como se dijo anteriormente, otro de los instrumentos ha sido la observación participante de clases, a los fines de poder captar in situ, las interacciones entre docentes y estudiantes. El registro de campo de las situaciones observadas permitió hacer foco en las situaciones de enseñanza, y dentro de ellas, las prácticas evaluativas particularmente. En estas situaciones, a veces se pudo registrar en el momento y en otras se reconstruyeron las acciones y decires, dado que la investigadora en ocasiones, formó parte del ambiente del aula y fue una participante más de distintas dinámicas que acontecieron.

El análisis de los datos obtenidos ameritó un diálogo constante y recursivo entre el contexto conceptual de la investigación y las notas del trabajo de campo. Este diálogo, posibilitó un trabajo interpretativo que supuso volver sobre las preguntas de investigación, tratando de descubrir de tramas de significación entre lo que las docentes dicen y hacen, sus

---

<sup>22</sup> Traducción de la autora Mendizábal en Vasilachis, (2006)

acuerdos y contrariedades, teniendo en cuenta el efecto o impacto que causan en el investigador, no como espectador, sino como sujeto participante

Se trató en todo momento que la utilización de los instrumentos guardara formas éticas de tratamiento, cuidando de no exponer, ni perjudicar o incomodar a los entrevistados en el transcurso del estudio o al momento de la escritura.

## PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

El presente trabajo de investigación se organiza en cuatro capítulos, conformados por aspectos considerados centrales en el proceso de investigación, que dan cuenta de la sistematización de los datos empíricos obtenidos del trabajo de campo realizado en la Escuela Primaria de Sarmiento. Finalmente se presenta una conclusión final, donde se aportan las interpretaciones a la luz del posicionamiento asumido en el presente estudio.

Los análisis críticos que componen el escrito se basan en: entrevistas a docentes y a diferentes actores educativos, charlas informales, además de las observaciones de diferentes situaciones áulicas, y análisis de los distintos documentos y reglamentaciones curriculares. Cobra especial importancia el *hacer docente*, las prácticas de enseñanza, para dar cuenta de las concepciones o creencias que permean, atraviesan y condicionan, el foco de la investigación: las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en dos salas de cuarto grado, en las áreas de Matemática y Lengua.

El primer capítulo de esta tesis “El desafío de enseñar en tiempos de cambio” intenta plasmar ciertas conceptualizaciones teóricas sobre la enseñanza, aportando la especificidad de los enfoques didácticos vigentes de las áreas elegidas para el estudio. En el cotejo con el trabajo de campo, se analiza qué piensan las docentes del estudio ante estos enfoques que se proponen desde el D.C.J., que se ponen en vigencia en 2015. Aparecen aquí a través de las entrevistas con las docentes, los acuerdos y desacuerdos, y también el tratamiento a nivel institucional que han tenido los distintos documentos que proponen los cambios, emergiendo creencias y/o concepciones acerca de qué estiman que es aprender, enseñar y cómo se construye el conocimiento en Matemática y Lengua particularmente.

En el segundo capítulo, Capítulo II, se presentan los análisis del diseño y la implementación de las propuestas de enseñanza. Aquí, luego del desarrollo teórico, adquiere especial significación no solo la planificación de las mismas, sino cómo se pone en acto en las aulas. Se analizan particularmente determinadas construcciones metodológicas para la enseñanza de los saberes previstos, y otras que intentan subsanar y superar algunas dificultades y condicionamientos del contexto, que se conceptualizan como “factores de restricción” (Feldman, 2010), y que modifican tanto lo planificado como lo que realmente se enseña y se aprende.

En el capítulo III, “En la búsqueda de definiciones: La evaluación como el acto de juzgar”, se introduce el posicionamiento teórico acerca de la evaluación de los aprendizajes, como así su reflejo en los diferentes documentos curriculares vigentes emanados desde el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. En este capítulo, se observarán las distintas

conceptualizaciones, ideas y creencias de las docentes acerca de qué es evaluar, sus acercamientos o alejamientos con el paradigma vigente, los criterios e instrumentos que eligen para la evaluación de los aprendizajes, y de qué forma se realiza el tratamiento de las evidencias que arrojan esos instrumentos. También se retoman ciertos aspectos en relación a la evaluación en cuanto al tratamiento a nivel institucional.

En el cuarto capítulo, se presenta la evaluación en acto, y la construcción de veredictos. En este sentido, como en los capítulos anteriores, se presenta inicialmente el marco teórico que sostiene el estudio, y a partir de él, el análisis de los distintos posicionamientos y las creencias y/o concepciones que asumen las docentes en relación a la evaluación. Igualmente se expone el análisis del tratamiento del error, a cómo efectuar correcciones y devoluciones, y finalmente, las formas de construir las calificaciones.

En último lugar, se ofrecen las Conclusiones. Allí se detallan las diferentes concepciones y/o creencias de las docentes que emergen del estudio en los cuartos grados de la E.P.S. En particular se describen e interpretan qué posiciones paradigmáticas se asumen, en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, la construcción del conocimiento; haciendo foco especialmente en el significado y las funciones que asume la evaluación, a dos años de la puesta en vigencia de los cambios curriculares.

## CAPÍTULO I: El desafío de enseñar en tiempos de cambios

*Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo.*

*Immanuel Wallerstein (1998)<sup>23</sup>*

### La enseñanza como práctica social

“Para los profesores, ¿Puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de práctica?”. Esta pregunta realizada por Kemmis en el prólogo de la obra de Carr, “Una Teoría para la Educación” (2002: 94), acerca al concepto de praxis, para pensar a la enseñanza dentro de las prácticas educativas, como una práctica que se orienta a un bien, a la consecución de un fin, “moralmente valioso”. Como lo expresa el autor:

La práctica (educativa) no es un mero “hacer”. (...) No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. (...) pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología. (...) la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. (Kemmis, 2002: 23)

Si bien el presente estudio focaliza en la evaluación de los aprendizajes, se entiende que no puede hablarse de estos, sin considerar antes los procesos que los propician. Tomando posición, desde la Didáctica Crítica, se cree pertinente igualmente, retomar algunas ideas desde la Pedagogía, especialmente la idea de *praxis*, del pedagogo Paulo Freire, (2005: 51): “Praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Por lo tanto, se entiende que la práctica educativa conlleva la responsabilidad de interpretar la sociedad y su historia, a la luz de los nuevos cambios sociales, culturales, económicos, y políticos, para accionar profesional y responsablemente, para tal transformación, cuestiones que se estiman fértiles para pensar los análisis e interpretaciones en el presente estudio.

Como autor representativo de la Didáctica, Contreras Domingo (1990: 16), también aporta a fundamentar el sentido social de la enseñanza:

(...) la enseñanza también es considerada como práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

---

<sup>23</sup> En Castilla García, C. (2008).

Ampliando estas ideas, otro importante referente teórico elegido para presente estudio es M.C.Davini (2008: 17), quien reconoce a la enseñanza en su aspecto social, e incorpora la idea de intencionalidad:

(...) la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. (...) Pero la intencionalidad de la enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa”.

La enseñanza como práctica intencional, que se desarrolla en contexto histórico, político, social, económico, institucional, etc., forma parte de “una propuesta política-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, A. 1998) y por ende es una actividad regulada. Entre las regulaciones, que interesan particularmente para el presente estudio, son las que se encuentran en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Chubut (2014), y otros documentos que entran en vigencia en 2015. Con respecto a la enseñanza el en el Marco General del diseño expresa:

La enseñanza constituye una práctica intencional de transmisión cultural, regulada social e institucionalmente. Los docentes enseñan con la intencionalidad de provocar en los estudiantes el aprendizaje de determinados conocimientos, saberes, habilidades, principios y valores que se consideran valiosos socialmente y si este intento tiene éxito la transmisión está lograda. La enseñanza es una práctica que implica el ejercicio de competencias diversas y complejas para interactuar en tiempo real en contextos contingentes impredecibles. (Albarracín y Falón, 2014: 9)

De acuerdo a lo expresado por los distintos autores citados, cuando se piensa la enseñanza desde nuevos lineamientos, se considera que, en los escenarios actuales, se presenta como una actividad altamente compleja, más aún en épocas donde los cambios proponen miradas distintas en relación a los procesos de formación y de socialización profesional, anteriormente transitados.

Para entender las razones de los cambios, puede decirse que estos, obedecen a ciertas preocupaciones, que ya a mediados de los noventa, comienzan a emerger desde las evaluaciones internacionales en relación a los aprendizajes como pendientes en materia educativa. Se hace referencia especialmente a que se visualiza que es necesario introducir innovaciones, intentando una cobertura amplia (que llegue a todos los estudiantes, sobre todo a los de más vulnerabilidad), a la vez que sostenga la permanencia de los mismos dentro del sistema evitando la deserción escolar, respetando sus trayectorias.

Es así que, en la búsqueda de soluciones a los problemas, se proponen ciertas transformaciones en las propuestas educativas, que los docentes deben asumir e implementar para “dar respuesta a los acelerados cambios en los modos de producción y en las formas de organización del trabajo” (Basabé y Cols, 2007: 29). En este sentido, significa entender nuevas relaciones entre qué, cómo, cuándo, enseñar, y como parte de la enseñanza, entender también, las nuevas miradas sobre la evaluación.

Se considera que la incorporación a las prácticas de enseñanza de nuevos marcos de pensamiento y actuación no es algo que ocurra espontáneamente por determinados cambios en las normativas. En este sentido, teniendo en cuenta algunos estudios referenciados en la introducción de la presente tesis, interesa analizar en un primer momento, cómo las docentes a cargo de los cuartos grados implicados en el estudio, ponen en juego no solo las teorías pedagógico-didácticas que orientan los lineamientos curriculares, sino sus propias formas de pensar y actuar relacionados con creencias y concepciones, al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Una de las primeras categorías consideradas para iniciar los análisis, es la de “Enfoque Didáctico”, para dar cuenta de los marcos teóricos desde donde se piensa la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. Se estima que esta categoría, entendida “como un conjunto de conocimientos y creencias con respecto a la Didáctica, que se comparte en un momento dado por parte de un amplio colectivo científico, y que determina la dirección hacia donde debe desarrollarse, señalando sus propios límites”<sup>24</sup>, ofrece importante sustento para interpretar las situaciones observadas, como lo expresado por los docentes, a lo largo del Trabajo de Campo.

El Diseño Curricular Jurisdiccional (D.C.J.) de la provincia de Chubut presenta dos secciones bien diferenciadas y separadas. En primer término, se encuentra el Marco General, donde se presentan conceptualizaciones generales: el encuadre político-normativo, socio-político, y concepciones de infancia, escuela, familia, aprendizaje, enseñanza, conocimiento, como también otras categorías pedagógicas. Luego se encuentran en forma separada los distintos diseños de las áreas disciplinares, que especialmente desarrollan los enfoques didácticos, como así las orientaciones para la enseñanza y evaluación, además de los criterios de acreditación por ciclo, en cada área.

Interesa rescatar en este momento conceptualizaciones que se expresan en el Marco General, por ejemplo, la forma de concebir el aprender, ya que aparece en los distintos enfoques la puesta en valor de la actividad del sujeto, sin por supuesto, dejar de lado la importancia del

---

<sup>24</sup> en <http://laciudadeducativa.blogspot.com/2014/01/didactica-general-enfoques-modelos-y.html>

hacer docente; pues como dice Gary Fentesmacher (1989), entre enseñanza y aprendizaje si bien no hay relación causal, su dependencia es ontológica y en ese sentido, no puede hablarse de enseñanza sin incluir el aprendizaje.

En relación a lo expresado, se encuentran en el Marco General del D.C.J., ideas piagetianas y de tradición vygotskianas, lo cual sienta posición dentro de la perspectiva constructivista<sup>25</sup>

Pensar el alumno de la educación primaria nos remite a las condiciones pedagógicas que posibilitarán la formación de un sujeto crítico, curioso, participativo, deseoso de seguir aprendiendo, capaz de reflexionar sobre sí mismo, sus actos y sobre situaciones de la vida cotidiana. Hay diferentes modos de aprender, lo que demanda del docente el despliegue de diversos modos de enseñar que atiendan la trayectoria escolar real, es decir, la que cada alumno construye en su recorrido por el nivel primario. (Albarracín y Falon, 2014: 23).

Por otra parte, y teniendo en cuenta la singularidad de los sujetos que aprenden, se hallan igualmente intencionalidades como “construir un conjunto de continuidades pedagógicas con la intención de avizorar trayectorias escolares sostenidas en la construcción progresiva de vínculos con el saber, el disfrute y el acceso a los bienes culturales en pos de una ciudadanía plena” (Albarracín y Falon, 2014: 17).

Es así que, al tener en cuenta las últimas consideraciones, amerita pensar en una reorientación de la enseñanza, que claramente se expresa en cada uno de los distintos diseños y apunta a saldar deudas con aquellas preocupaciones referidas a la necesidad de innovaciones en para el sostenimiento de trayectorias escolares surgidas a partir de los años ‘90. Por otra parte, todas estas intenciones son acompañadas por otras normativas que hacen hincapié en la singularidad del aprender, como el respeto y sostén de tales trayectorias.<sup>26</sup>

### **Los enfoques didácticos en Matemática y Lengua**

La propuesta educativa para la Educación Primaria para la provincia de Chubut, se plasma en una “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”. (Alicia de Alba, 1998). En esta propuesta, no solo queda definida “el qué” se va a enseñar, sino que en cada uno de los diseños que componen las distintas áreas del conocimiento, también están

---

<sup>25</sup> El constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget (D.C. M.G., p.26). Se complementa con un constructivismo de orientación socio-cultural, inspirado en las ideas y planteamientos vigotskyanos (D.C. M.G., p.26)

<sup>26</sup> Resolución 155/11, Resolución 174/12, Resolución 311/16

contenidas las prescripciones, sobre cómo, cuándo, y además como importante aspecto para este estudio, las cuestiones sobre evaluación; que, a partir de 2015, se complementa con otras normativas.

Se cree pertinente para comenzar los análisis de las distintas situaciones, referir brevemente historia y fundamentos de los enfoques didácticos que ofrecen los documentos curriculares vigentes, en las dos áreas elegidas para el estudio: el área de Matemática y el área de Lengua.

Comenzando por el área de Matemática, las noveles tendencias educativas, plasmadas en los diferentes documentos orientativos de desarrollo curricular<sup>27</sup>, presentan una visión que amerita el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas, con significados diferentes en relación a las matemáticas tradicionales. Hoy se presenta a la Matemática como un hacer, “una ciencia recreativa que recupera problemas cotidianos y los pone a disposición de los estudiantes como una forma de mostrar que aprender ciencia, puede resultar divertido”, tal como lo expresan Coronel y Curotto, (2008: 465). En este sentido, resulta crucial una acción docente enfocada en seleccionar los tipos de problemas, su secuenciación, los modos de presentación, las interacciones, y las situaciones de intervención propia para favorecer las apropiaciones.

En este enfoque, llamado Enfoque de Resolución de Problemas, (el cual es una metodología que se aborda desde el siglo XVI), dentro de las perspectivas más actuales, pueden ubicarse los estudios del matemático húngaro George Pólya, en 1945, como pionero en una metodología para la RPM<sup>28</sup> que considera un enfoque heurístico y con una perspectiva global y no exclusivamente matemática.

En Argentina, a partir de la reforma del sistema educativo, en la década del ‘90, se pone un especial énfasis en la resolución de problemas como método integral en la enseñanza de la Matemática y es base para el trabajo con los contenidos en la E.G.B.<sup>29</sup>, situándose como un aspecto central en la enseñanza y el aprendizaje en esta área. Luego dentro del marco de la Ley Nacional de Educación 26.206, (2006), se renuevan los enfoques curriculares, pero este enfoque sigue vigente.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> N.A.P (2006-2007)- Diseños Curriculares Educación. Primaria. Pcia de Chubut (2014).

<sup>28</sup> Resolución de Problemas Matemáticos

<sup>29</sup> Educación General Básica. Sistema educativo regido por la Ley Federal de Educación N° 24.195 que para la Educación Primaria comprendía tres ciclos de tres años, prolongando la enseñanza obligatoria hasta los 15 años.

<sup>30</sup> Diseño Curricular Jurisdiccional de Chubut, Cuadernos para el Aula y otros textos de actualización y orientaciones curriculares.

Con una visión alternativa a la caracterizada por resultados precisos, lo memorístico y procedimientos basados en las operaciones aritméticas, los términos geométricos y teoremas; este enfoque propone que:

Reflexionar acerca de la intencionalidad didáctica de la escuela primaria actual implica considerar al niño como productor de conocimientos y concebir que la enseñanza de la matemática no puede estar orientada sólo a la comunicación de resultados o a la aplicación de técnicas que alguna vez se reconocieron como saberes. (Murugarren y Virgola, 2014: 21)

Aquí puede encontrarse una clara sintonía con las ideas constructivistas, ya que se considera al estudiante como productor de conocimientos, a partir de que “saber matemática” es “hacer matemática” (Murugarren y Virgola, 2014: 4). Tal como lo expresan Vilanova y otros (2001: 1), el hacer matemático en la escuela se “debe considerar como una construcción social, cuyos resultados deben ser juzgados en relación al ambiente social y cultural”.

En esta construcción, las recomendaciones y prescripciones que se proponen en los documentos curriculares que presentan el enfoque, hacen hincapié en la importancia del trabajo del educador en cuanto a diseñar cuidadosamente numerosas acciones en relación a comprender el problema, concebir y ejecutar un plan, hacer exploraciones; para luego llegar a la solución, y también incentivar la retrospectiva reflexiva que permita narrar y fundamentar el proceso transitado, como así las retroalimentaciones que permiten la recuperación de errores como de estrategias exitosas. Estas consideraciones aportadas en el párrafo anterior, se encuentran reflejadas en el Diseño Curricular de Matemática de ambos ciclos (Murugarren y Virgola, 2014: 21). El “hacer matemática” en el diseño deja claro que, implica construir conocimientos y también validarlos, porque:

(...) para aprender matemática no basta con resolver problemas es esencial que los alumnos formulen y confronten los procedimientos personales que les ayudaron a pensar la situación con las de sus pares, comprendan las producciones de sus compañeros, debatan con ellos, y expliciten razones para validar ciertos procedimientos o cuestionen distintos puntos de vista, den pruebas o ejemplos y señalen errores”.

Entonces, enseñar matemática desde el Enfoque de la Resolución de Problemas, implica como docente, construir un interjuego entre experiencias previas, intuiciones y conocimientos, con los cuales el sujeto experimenta, observa, conjetura, valida, promoviendo aprendizajes cada vez más autónomos y significativos.

Por otra parte, en relación área de Lengua, el diseño vigente a partir de 2015, propone una nueva mirada para la alfabetización respetando “la diversidad cultural y lingüística como

rasgo presente en todas las aulas, y, directamente relacionada a ella, la inclusión plena de todos los niños y las niñas chubutenses en la cultura escrita”. (López, M. et. al, 2014:3)<sup>31</sup>.

Al pensar como premisa la alfabetización plena, se retoman las consideraciones de UNESCO:

Más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación. (párr. 3)

En este sentido, hablar de “una alfabetización plena” implica que desde la enseñanza se promuevan acciones apropiadas que favorezcan procesos de construcción de “cada niño como sujeto de lenguaje, proponiéndoles a los alumnos situaciones que les planteen problemas a resolver en torno a la oralidad, la lectura y la escritura, en el marco de contextos alfabetizadores y en una posición activa, en la que aprender es sinónimo de comprender” (López M., et.al, 2014: 3)<sup>32</sup>. Esto significa la tarea de generar condiciones para que en los primeros años los niños y niñas, inicien y fortalezcan el proceso de alfabetización inicial, es decir, se apropien del sistema convencional de lecto-escritura, para que en una segunda etapa, logren producir y comprender textos cada vez más complejos y cada vez con mayor autonomía; siempre, haciendo hincapié en el respeto por las condiciones particulares de cada niño/a en relación con las habilidades básicas en las prácticas del lenguaje. Al respecto, supone para el docente:

(...) interpelar algunas concepciones arraigadas en su biografía escolar y que pueden haber formado parte incluso de su propia formación profesional: por un lado, una concepción de que las habilidades lingüísticas son homogéneas y por tanto cada sujeto desarrolla de la misma manera y según los mismos ritmos; por otro y como una consecuencia directa, la idea de que hay personas biológica y socialmente mejor dotadas que otras para aprender (López, M. et. al, 2014: 4)<sup>33</sup>.

En el camino de generar una propuesta pedagógica desde los nuevos marcos, se propone la interpelación de ciertas concepciones arraigadas en tradiciones de formación docente anteriores.

La propuesta es ir hacia perspectivas que giran hacia el aspecto comunicativo, en tanto que se revaloriza a las prácticas sociales del lenguaje, sin desestimar por supuesto, cuestiones de la normativa. Esta postura, de alguna manera marca un antes y un después en cómo se

---

<sup>31</sup> En Diseño Curricular Educación Primaria. Lengua de Segundo Ciclo. Provincia de Chubut

<sup>32</sup> En Diseño Curricular Educación Primaria. Lengua de Segundo Ciclo. Provincia de Chubut

<sup>33</sup> Idem

entiende en el aprendizaje de los saberes y las prácticas lingüísticas sociales para lograr la inserción plena de los estudiantes en la cultura letrada.

Con tales intencionalidades el DCJ propone implementar la enseñanza de la lengua desde el modelo didáctico del *Enfoque Equilibrado*. Este enfoque, recupera los aportes de la Dra. Berta Braslavsky, quien a partir de la década de '60 plantea interesantes análisis haciendo un recorrido histórico acerca de la lengua escrita. Los temas tratados por Berta Braslavsky en “La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura”, (Buenos Aires, Kapeluz, 1962 y 1988); analizan los pros y los contras de los distintos métodos, en un momento en que el fracaso escolar empieza a tener entidad.

El modelo o *Enfoque Equilibrado*<sup>34</sup>, rescata algunos aportes de modelos anteriores, pero esencialmente de los enfoques socio-constructivistas del aprendizaje (Cassany, Luna & Sanz, 1994); y en Argentina, comienza a plantearse a fines de la década de los '90, con Braslavsky como importante referente, incorporándose a los N.A.P.<sup>35</sup>, a partir de 2007.

En Chubut, el nuevo diseño que se pone en vigencia a partir de 2015, toma particularmente este enfoque y propone sus orientaciones para la enseñanza. Sus fundamentos enuncian a la oralidad como una de las habilidades básicas del lenguaje que se aprende en los contactos sociales y a la lengua escrita, adquirida por transmisión cultural, pero en una interrelación atendiendo a las prácticas sociales del lenguaje. Esto implica acciones intencionales de enseñanza para dominar los procesos comunicativos de decodificación y comprensión, para formar lectores y escritores conscientes, críticos y creativos, y ayudar a los niños y niñas” a decir más y mejor”<sup>36</sup>.

Claramente y en consonancia con el posicionamiento del Marco General, el *Enfoque Equilibrado*, en el Diseño Curricular de Lengua, en Chubut, (2014: 6-7), expone que “responde a un entorno constructivista”, y que la lengua se aprende “a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales”, en las cuales también se “promueva la actividad metalingüística”, que le permita a los estudiantes, construir los conocimientos sobre la lengua y los textos, necesarios para el avance progresivo hacia niveles de creciente autonomía como lectores y escritores, en tanto sujetos activos en su propio aprendizaje.

---

<sup>34</sup> El enfoque Equilibrado es también llamado “integrado”, (a partir de los años '90 se implementa en el Reino Unido, Nueva Zelanda y E.E.U.U., conocido como “balanced approach”),

<sup>35</sup> Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios conforman un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, conforman los contenidos comunes del sistema educativo argentino, básicos que todo estudiante debe aprender en cualquier escuela del país, más allá de las particularidades sociales o territoriales.

<sup>36</sup> Cuadernos para el Aula 2 Lengua (2006:18)

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación, en el cuarto grado de la escuela primaria, como primer año del Segundo Ciclo en el cual comienza una segunda etapa de la alfabetización o alfabetización avanzada, promover ese avance progresivo en la alfabetización requiere el planteo de situaciones comunicativas cada vez más complejas. Por ello, se pretende que las propuestas giren en torno al desarrollo de la capacidad metalingüística, que implique poder actuar con actividades en el hablar, el leer y el escribir en contextos de estudio; considerando sustancialmente a la Literatura, que en el Segundo Ciclo se presenta como un eje con entidad propia, dado que la Literatura “reelabora todas las formas lingüísticas presentes en los textos habituales de la comunicación cotidiana enriqueciendo cualquier género discursivo”.(Lopez, M. et. al, 2014)<sup>37</sup>

Al respecto, y pensando en la enseñanza en este momento de cambios que se proponen desde los distintos documentos curriculares, se abren algunos interrogantes que acercan al problema de investigación, por ejemplo: ¿Cómo sintonizan los docentes sus creencias o concepciones acerca del enseñar y el aprender con los nuevos enfoques? ¿Cómo relacionan los docentes los cambios introducidos por los nuevos diseños curriculares de Educación Primaria, con sus prácticas de enseñanza en 4to grado de la E.P.S.?, ¿Los cambios curriculares se traducen en nuevos posicionamientos didácticos a la hora de abordar la enseñanza, y dentro de ella las prácticas de evaluación, en las áreas de Matemática y de Lengua?

### **Enseñar Matemática en cuarto grado de la E.P.S.: “El problema de los problemas”**

Al considerar particularmente los diseños curriculares de Matemática de Primero y Segundo ciclo, se encuentra como premisa que “hacer matemática en la escuela” implica generar una actividad de reconstrucción de conocimientos que permita a los alumnos confiar en sus posibilidades para resolver problemas y disponer de conocimientos matemáticos. En ambos diseños queda claro que “...Un alumno no hace matemática si no se plantea y no resuelve problemas...” (...), como actividad propia de la producción de conocimientos matemáticos<sup>38</sup>, palabras que las autoras Murugarren y Vírgola (2014: 3-4) rescatan de Brousseau (1993).

Intentando develar qué piensan las docentes del estudio acerca de estos enfoques didácticos propuestos por los diseños vigentes a partir de 2015, se entrevista y se tienen algunas charlas informales con las docentes G. (titular del área de Matemática en cuarto grado) y a la

---

<sup>37</sup> En Diseño Curricular de Lengua Segundo Ciclo-Provincia de Chubut

<sup>38</sup> En Diseño Curricular de Matemática (Primero y Segundo Ciclos)

docente V. (maestra de apoyo turno mañana), quienes enuncian sus opiniones acerca de sus experiencias de enseñanza en relación a los nuevos diseños:

*G- Y lo principal me parece... Yo, no sé si es que... [Luego de un largo silencio] ...el diseño apunta mucho a la reflexión, a la crítica... del niño. A que el chico piense, critique, pueda decir “yo pienso esto”. Yo lo resolví así, porque pienso que es así, en matemática, por ejemplo. (...) “O viven así, porque yo creo...” es decir una opinión...formada. Pero es un trabajo de hormiga...que está bueno que el diseño lo plantee así ahora, más reflexivo, más crítico...más...contextualizado, pero yo... No sé...si estamos haciendo bien o mal...pero es un trabajo de hormiga. Todos tenemos que trabajar con lo mismo.*

Ante la pregunta sobre obstáculos que tendrían que ser superados para lograr una implementación efectiva, la docente G. contesta

*G-Y entonces, eso, primero es eso, sentarnos todos a trabajar en lo mismo. Es decir, en esta escuela se va a hacer así, para llegar a eso. En el diseño se plantea esto, bueno, todos vamos a hacer esto para que se cumpla. No, la de primero, la de quinto y capaz que la de sexto...y el resto, ni se enteró.*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

Ante la pregunta a G. de por qué no usa el anillado que desarrolla el enfoque de la autora Claudia Broitman, que encargó como libro de actividades a principios del ciclo lectivo, la docente responde:

*G-Y porque trae todo con problemas y a los chicos les cuesta mucho comprenderlos. Entonces no avanzás. Estás todo el día con un solo problema y no avanzás.*

*Yo les simplifico. No les doy cosas tan complicadas. Capaz que como ese libro es para Buenos Aires y allá tienen séptimo, es más avanzado.*

(Docente G., comunicación personal, registro de clase N° 19, 22 de junio de 2017)

Por otra parte, se interroga a la docente de apoyo sobre cómo ve las evaluaciones en la E.P.S. en relación a los nuevos enfoques:

*V- Muy mecanizadas. Exceptuando María José. María José trabaja con muchas situaciones problemáticas...Mucho...mucho.... Les quiebra la cabeza, pero, yo digo los va a sacar buenos...porque esa es la idea... Te digo que por ahí no les mandes unas cuentitas...pero bueno... [...] el algoritmo tiene que estar...pero ellos tienen que saber dónde aplicar ese algoritmo...Ella utiliza mucho la situación problemática. Y bueno, yo lo*

veo muy seguido en ella. (...)

...G. y como que pone la parte de algoritmo solo nada más, igual siempre tiene también de resolución de problemas y geometría... De lo que hayan visto trata de ponerle... No es que sean totalmente constructivas, sino que tiene la parte mecánica ¿no?... y sí. B. usa muchos textos...

Docente V. (Comunicación Personal, entrevista N° 4, 29 de septiembre de 2017)

En primera instancia, G. reconoce la importancia de la promoción de la reflexión y la crítica en el aprendizaje, pero considera que es un trabajo “*de hormiga*”. Tal como lo afirma Parra (1990): “la resolución de problemas, no es cosa de un día”. Parafraseando a la autora, se dirá que es un proceso, que lleva tiempo, y un trabajo docente sostenido destinado a favorecer la comprensión, la discusión y la construcción de diferentes estrategias. Necesita varias etapas que van desde la comprensión, la experimentación con distintos modos, la demostración, la validación y la puesta en común. Lo principal está en ver qué se prioriza que los niños aprendan como un importante interrogante que se recuperará más adelante.

Como se expresa en Cuadernos para el Aula de Matemática 3: “Cada actividad constituye un problema matemático para un alumno en la medida en que involucra un enigma, un desafío a sus conocimientos matemáticos” (Castro, Chara, y Zilberman, 2006: 20). Pero como se observa en las palabras de G., el trabajo con problemas es considerado como una tarea muy ardua (*de hormiga*), o algo complicado que lleva mucho tiempo y dificulta los avances, (la rapidez con que los temas se van abordando en relación a lo planificado), en donde el tiempo opera como importante factor.

Al simplificar, G. pone énfasis en las “cuentas”, es decir las operaciones. Los problemas, si bien reconoce que los trabaja, aparentemente no guardan el mismo estatus. Esta priorización como puede observarse en el registro, también es sostenida hacia finales del año por V., a pesar de haber expresado que reconoce positivamente la potencialidad del enfoque.

Si se piensa la matemática desde el enfoque de Resolución de Problemas, significa, como lo expresan las autoras Murugarren y Vírgola (2014: 4), “la necesidad de crear un espacio de producción de conocimientos, [lo cual] supone considerar esencial la intencionalidad de la enseñanza”. Intencionalidad que amerita que el del docente no se reduzca a plantear algún enunciado que más o menos comprenda el contexto del niño/a, sino cómo a través de él, se promuevan procesos de pensamientos matemáticos genuinos. Además, agregan:

Plantear un proyecto de enseñanza que involucre a los alumnos en procesos de producción de conocimientos implica proponer situaciones que les permitan pensar, ensayar, explorar, representar, argumentar, discutir, poner en juego lo que saben, comunicar ideas, aceptar las ideas de otros...

Los alumnos aprenden, actuando, pensando, reflexionando sobre lo que hacen y lo que imaginan, y lo que aprenden está relacionado con cómo lo aprenden y cómo se implican en la tarea. (Murugarren y Vírgola, 2014: 4-5)

Han pasado dos años desde la llegada del nuevo diseño, y aún se observan muchas dudas y situaciones de espera. Las demoras en la puesta en juego del enfoque en las prácticas de enseñanza parecerían ser algo generalizado en la escuela, que puede evidenciarse en el relato de V., cuando dice que solo hay una docente (M.J. de tercer grado), que lo está implementando; a la vez que establece sustanciales diferencias entre M.J. y G. cuando relata que G. se inclina por una perspectiva más algorítmica; o cuando G. y B. no estarían evaluando desde una perspectiva totalmente constructiva.

Al respecto emergen ciertos interrogantes: ¿La implementación de los enfoques didácticos propuestos en los documentos curriculares oficiales, responde a una cuestión voluntaria o azarosa por parte de los docentes? ¿Hay formulaciones o acuerdos institucionales?

En parte estas preguntas pueden contestarse, con los dichos de G. sobre todo cuando dice que *“todos tenemos que trabajar con lo mismo”*, quizás un tanto a modo de reclamo, da a entender que en la escuela no se han trabajado algunos acuerdos entre los grados en relación a los enfoques y formas de evaluación vigentes. Estos reclamos acerca de la falta de acuerdos y asesoramiento que aparecerán frecuentemente en entrevistas, registros y charlas informales, denotan que hay dudas e incertidumbres, que dejan un tanto en espera el trabajo desde los nuevos modelos didácticos.

Entonces, en este momento, se cree importante volver al interrogante de Parra (1990): ¿Qué se prioriza que los niños aprendan? Al ser consultadas las docentes, aparecen en primera instancia “algunos pendientes” seguidos de ciertos contenidos donde se pone el énfasis:

*G-El pendiente sería para mí, la comprensión lectora de los problemas. Es un pendiente y no sé si, si este año lo voy a lograr (...)*

*(...)Tiene que ser un acuerdo de todos los grados. Y en todos los grados... (...) Bueno, insistir ahí, con la lectura de la pregunta... pero ese es el pendiente grande.*

*(...)Por ahí las cuentas...las operaciones era lo que más... había que recuperar. Por ahí me pasó con la suma y la resta, en lo básico, digamos que vos si se la das en forma acostada para que ellos ordenen, el valor posicional cuesta, cuesta, cuesta...y empezar a ordenar la suma y empezar a sumar por la unidad, mirá lo que te digo...tener en cuenta esos detalles y eso fue.*

(Docente G., comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

*V-El jueves, depende, empiezo con la de dos cifras. Yo creo que hay que consolidar bien la de una cifra. (...). Cualquier cosa, la siguen en 5to. También en 5to van a tener que ver fracciones, geometría, el sistema métrico, porque no llegamos.*

(Docente V., comunicación personal, registro de clase N°27, 20 de noviembre de 2017)

Puede observarse desde los dichos, que las docentes priorizan fuertemente el procedimiento algorítmico, quedando el trabajo con situaciones problemáticas, reducido a una lectura comprensiva. Cabe destacar que no se intenta plantear dicotomía u oposición entre el cálculo reflexivo y algoritmos convencionales; pero si bien, “los algoritmos convencionales son técnicas de carácter general, reconocidas y valorizadas en la cultura dado que permiten obtener un resultado independientemente, de los números que intervienen” (Murugarren y Vírgola, 2014: 25); “el cálculo puede ser un trabajo reflexivo” (Broitman, 2011: 75). Es decir, deben tener un tratamiento alejado de prácticas escolares mecánicas y rutinarias, y considerárselos como una “vía regia” para instalar prácticas de exploración, debate y justificación.

Por ello es de suma importancia el ofrecer tiempos para esas acciones, un tiempo de trabajo continuo donde lo novedoso se transforme en conocido y útil, donde la ejercitación no sea simplemente para evaluar correcto-incorrecto, sino oportunidad de indagar, descubrir, experimentar, de aprender matemática haciendo, incluso desde aspectos lúdicos, tan sensibles a la niñez.

Atendiendo a las consideraciones de los autores, se entiende que el trabajo con situaciones problemáticas queda a medio camino, y aún más, al retomar cómo siguen las preocupaciones de las docentes se encuentra que queda un tanto opacado, pues se nota claramente que la importancia está puesta principalmente en detectar la mayor o menor habilidad que presentan los estudiantes en los procedimientos. Por otra parte, se observa igualmente que se prioriza el eje de “Números y Operaciones”, pero solo en el campo de los

Números Naturales, mientras que los otros ejes, Números Racionales, Espacio y Geometría, y Medida, quedan en situación de “pendiente” para el año venidero, como dice la docente V.

Como expresa el Diseño Curricular de Matemática de Segundo Ciclo, trabajar la especificidad de cada eje requiere dar el tiempo a cada uno, pero tratando de realizar integraciones y establecer articulaciones lo cual, “no implica repetición sino precisamente evolución y profundización con la especificidad propia de cada grado del ciclo”. (p.6). En el análisis ofrecido, se encuentra que, si bien las docentes desde sus dichos valoran positivamente las formas didácticas que se proponen desde el diseño vigente, a la hora de ponerlas en acto, enuncian dudas y las dejan en una situación de espera, con argumentos que oscilan entre la falta de acuerdos institucionales, y una realidad contextual que pone al factor tiempo como condicionante.

### **Enseñar Lengua en cuarto grado de la E.P.S.: ¿La letra con sangre entra?**

Enseñar a leer y escribir es todo un desafío que los docentes asumen en las escuelas diariamente. Como puede leerse en el Diseño Curricular del área de Lengua en Segundo Ciclo, se debe garantizar la continuidad y complejización de lo abordado en el Primer Ciclo, que significa promover: “saberes y prácticas sociales en cuya interrelación se irá construyendo cada niño como sujeto de lenguaje” (López, et.al. 2014: 3).

En este sentido, desde las conceptualizaciones del Enfoque Equilibrado, se pretende ir transformando algunas tradiciones de enseñanza que se focalizan casi exclusivamente en aspectos normativos de la Lengua, para pensar propuestas de enseñanza con una perspectiva comunicativa que integre simultáneamente procesos de nivel inferior con procesos de nivel superior. Este equilibrio supone la lectura y la escritura como productos del “desenvolvimiento armónico, integrado y en complejidad creciente de ambos tipos de procesos, otorgándole a cada componente su relevancia justa para la consecución de los objetivos primordiales de aprendizaje, de largo plazo: la comprensión y producción, autónomas y autocontroladas”. (López, et.al. 2014: 6).

En una entrevista con B., del área de Lengua, la misma no hace alusión a aspectos u orientaciones del diseño, sino más bien pone de manifiesto ciertos problemas que hallan con la docente G., dejando en claro que, al momento de la diagnosis, había saberes que todavía estaban en proceso de construcción, o bien se hallaban ausentes.

En los dichos se encuentra que los saberes que la docente prioriza, se puntualizan más en procedimientos de forma, que en el aspecto comunicativo que el enfoque propone:

*B-Notamos con G. (su docente paralela en los grados) muchos problemas con la lapicera. ...cuando ellos están copiando. ...Agarramos el lápiz podemos arreglar, borrar...pero cuando vos estás copiando...nada más mirar al pizarrón y copiar...hay algo de la seguridad que tiene que estar...ya la lapicera. Y vemos que todos con lápiz...pasa con muchos. (...)*

*(...) Teníamos algunos vagos. ¡¡¡Letra!!! ¡¡¡Desastre!!!*

*... ¿Sabés qué? Yo te voy a hacer pasar la carpeta flaca. (SIC)*

*Respeten los puntos, copien bien, presten atención a la sangría. Se les corrige los errores cuando copian un problema... escribir bien Lengua, Matemática y Naturales y todo lo que sea.*

*(...) Desde lengua, la lectura...la lectura comprensiva. No como loro. Pero lo que ya es en cuarto grado, de un texto cortito, pero me encontré con algunos casos...lectura silábica. Los del año pasado de 2do leían mejor que estos... algunos no, pero hay un grupete, lectura silábica en 4to...ya como que no (con énfasis).*

*Yo no puedo seguir frenando...si bien se le adapta... veo que voy a tener que trabajar mucho con ellos... voy a tener que trabajar con ellos (repite). Porque si no, no se va a poder...*

*(...) Dar de tarea que copien un texto y que se lo lean al papá, a la mamá u otro que esté en la casa. Y el papá o la mamá tienen que poner una nota de eso, de cómo leyeron. El que los escuchó tiene que poner cómo leyeron...<sup>39</sup>*

*Hay mamás que ponen, TIENE QUE RESPETAR LOS PUNTOS (enfático)...NO SE ENTENDIÓ o, sino el dictado: MAMÁ ME DICTA. ...son cosas para enganchar a la familia...porque si no a la familia no le importa.*

*La comprensión en lengua te afecta a todo...matemática incluso los problemas...la de matemática se quiere cortar las venas no hay manera de que le entiendan... lo que sea... mínimo. ¡Tienen que saber cuál es el tema central de eso que vos estás leyendo! ¡Y la lectura ya para cuarto grado tiene que ser fluida! No diciendo mmmmaaG-ñññaG-nna.*

*(Docente B., comunicación personal, entrevista N° 2, 10 de junio de 2017)*

De los dichos de B. emerge que la docente estima como prioridad o cuestión importante: el trazado de las letras y la copia, en forma correcta, haciendo hincapié en aspectos de automatización, que no se discuten, pero que, si se priorizan, dejan de lado procesos de nivel superior que apuntan a la comprensión y al uso de la lengua como potencial comunicativo. Al respecto, Ferreyro y Teberosky (1979, en Ferreyro, s/f: 23) advierten sobre la confusión que

<sup>39</sup> Ver en Anexos, Imágenes N° 1, 2, y 3, las consignas de la actividad en las carpetas de los estudiantes.

tienen muchos docentes entre “escribir y dibujar letras”. Los niños pueden ser “perfectos copistas”, sin comprender el modo de construcción de lo que copian, es decir las autoras cuestionan la simple transcripción de lo sonoro al código visual y viceversa, como si fuese una técnica exclusivamente, “sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas” (Ferreyro, s/f: 16)

En consecuencia, teniendo en cuenta las orientaciones del enfoque para el área, se entiende que participar en la cultura escrita, va más allá de una copia aceptable, lo cual supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura dentro de las prácticas sociales del lenguaje: esto es considerar en la propuesta docente, la contextualización, los propósitos, las motivaciones. Así este desafío implica orientar las acciones para que los niños y niñas puedan convertirse en productores de mensajes con sentido en el marco de determinada situación social, superando la mecanicidad del entrenamiento de la copia y trazado de las letras.

Tomando en cuenta que el estudio se realiza en un cuarto grado, (el inicio del Segundo Ciclo), se supone que muchos de los procesos inferiores, como las correspondencias entre grafemas y fonemas, la lectura y escritura de palabras en forma legible ya están automatizados, cuestiones que son criterios de acreditación del Primer Ciclo. Esta automatización permitiría que los estudiantes puedan disponer de recursos cognitivos para otras actividades más complejas que hacen a la comprensión.

Al comentar el problema de la lectura comprensiva, vuelven a aparecer como en el caso de la escritura, algunos contenidos y saberes que no se han consolidado en el Primer Ciclo. Surgen aquí algunos interrogantes acerca si estos saberes formarían parte de los pendientes que van quedando de año en año en la E.P.S. En este sentido, respetando las trayectorias reales<sup>40</sup> de estos niños y niñas que no han podido consolidar ciertos saberes en relación a la lecto-escritura en el año anterior, pueden pasar de grado con saberes en proceso de construcción; tal como lo expresa la Resolución CFE N° 174/12.<sup>41</sup>

Como forma de solucionar algunas dificultades, la docente propone trabajar de manera más focalizada con los estudiantes, (no solo aquellos que están en proceso, sino como propuesta general) involucrando a las familias en ciertas tareas, que no estarían principalmente dirigidas a comprender, sino más bien a lograr rapidez y precisión en la escritura, o fluidez en la lectura;

---

<sup>40</sup> Terigi (2009) realiza una distinción entre trayectorias escolares teóricas, como aquellas que siguen una progresión lineal por el sistema acorde a la periodización prevista; y define en oposición como trayectorias reales a aquellas que no siguen ese cauce previsto, también llamadas trayectorias no encauzadas, dado que se reconoce los modos heterogéneos y variables del tránsito escolar de los estudiantes.

<sup>41</sup> Resolución CFE N° 174/12-Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel Inicial y Primario. (puntos N° 21, 24 y 25).

es decir las actividades se dirigen principalmente a acciones mecánicas y rutinarias, que además según los dichos de la docente, las familias deben evaluar.

En relación al planteo anterior, se cree pertinente citar las consideraciones que rescatan de Castorina y Carretero (1993), las autoras del Diseño Curricular de Lengua: “la crítica fundamental a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado” (López, et al. 2014: 7). La clave está en que “el texto sea percibido y representado en la memoria como una estructura coordinada y coherente más que como un conjunto desarticulado de piezas de información” (Abusamra y otros, 2009).

En cuanto a la fluidez lectora, cuestión que preocupa a la docente B., Fumagalli y otros (2017), citando a varios autores como Rasinski, Rikli, & Johnston, (2009); Rasinski, (2010); Samuels, (2006); Perfetti & Stafura, (2014), recuperan su importancia:

(...) los lectores poco fluidos utilizan todos sus recursos cognitivos para leer de manera adecuada cada palabra y acceder a su significado individual por lo que los procesos sintácticos y semánticos que permiten comprender unidades de nivel superior -oraciones y textos- se ven entorpecidos.

Se coincide con Fumagalli y otros (2017) en cuanto que, si el estudiante realiza pausas constantes para decodificar las palabras, el esfuerzo dedicado al descifrado de los vocablos, perjudica la comprensión. Pero, atendiendo al Enfoque Equilibrado, no pueden pensarse solo actividades que apunten a lograr solo fluidez y automatización. Es necesario compaginar con otros procesos que lleven a la comprensión de lo que se lee y escribe.

Por otra parte, B. al decir categóricamente “*¡Tienen que saber cuál es el tema central de eso que vos estás leyendo!*”, deja la impresión de que con leer o escuchar lo que se lee, necesariamente se comprende. Esta relación de causalidad que se enuncia, es discutida por P. Freire (1993: 38) en su libro “Cartas a quien pretende enseñar”:

(...) la comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro.

(..) Leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto (...) (P. Freire, 1993: 31-32).

Para cerrar se cree pertinente recuperar lo que expresa el Diseño Curricular de segundo Ciclo Lengua, (2014: 16), al presentar las conceptualizaciones del eje de Lectura y Producción Escrita:

(...) el problema esencial que se enfrenta a partir de cuarto grado podría formularse así: ¿cómo lograr que las prácticas de lectura y escritura ejercidas en el contexto escolar lleguen a ser

prácticas libremente asumidas por cada sujeto? Es decir: ¿cómo hacer para que los chicos pasen de ser alumnos-lectores a ser, simplemente, lectores?, ¿Cómo hacer para que pasen de ser alumnos-que escriben a ser personas que recurren a la escritura y la utilizan con eficacia cada vez que lo necesitan?

Se revela aquí, la importancia y relevancia de la acción docente, que puede rescatarse para las dos áreas que se han estado tratando en este capítulo. Tal como lo dice el autor brasileño: “Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación” (Freire, 1993: 31-32); y más adelante agrega: “la comprensión es un trabajo arduo, paciente, desafiante y persistente” (Freire, 1993: 38).

## **CAPÍTULO II: El diseño y la implementación de la enseñanza**

*“El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”  
(Jackson, 1968, p. 197).*

### **La Gestión de la Clase**

Como se ha referido en el capítulo anterior, se cree importante retomar aportes de autores como Mc Laren, (1984), Apple, (1986), Giroux, (1990), Carr, (1995), quienes significan a la educación como inmersa en una sociedad atravesada por ideologías, conflictos y luchas por el poder; reconociendo a la enseñanza como una práctica intencional, condicionada por su contexto, y que se expresa en distintos niveles de concreción del curriculum y con la participación de diferentes actores.

Un primer nivel de concreción es responsabilidad del Estado Nacional, a través de los Acuerdos del Consejo Federal entre los que se encuentran los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), con el marco legal de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006. El segundo nivel es responsabilidad del Estado Provincial, expresado en el Diseño Curricular Provincial, articulado con la política educativa nacional, en el marco legal de la Ley de Educación Provincial de Chubut, Ley VIII N° 91. El tercer nivel es responsabilidad de la Institución Escolar a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), especialmente en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) como parte del PEI; y un cuarto nivel es responsabilidad de los docentes, que diseñan planificaciones o programaciones que expresan la propuesta pedagógica-didáctica para sus grupos.

Este último nivel de concreción, el áulico, contiene diferentes modalidades de programación en un documento elaborado por el docente (o los docentes), que puede ser anual, o trimestral, por unidades didácticas, por secuencias y/o por proyectos. Es decir, puede tener diversos formatos y temporalidades, y en un ciclo lectivo, es probable que haya varios coexistiendo y complementándose de acuerdo a las necesidades que el docente estima para cada grupo-clase, en el marco de los acuerdos institucionales precedentes. Esto no significa que las decisiones sean totalmente individuales, también depende en gran medida de las diversas dinámicas de trabajo interdisciplinario e institucional.

La acción de diseñar (planificar) que llevan a cabo los docentes supone decisiones en relación a las intenciones que guiarán las acciones de enseñanza, como forma de anticipación de la propia práctica, para hacerla más coherente y eficaz. Tal como sostiene Picco, S. (2017:

55), es una anticipación que prevé “algunas de las posibles modalidades en las que queremos vincularnos los docentes y los estudiantes a través del contenido, y para fundamentar nuestras decisiones profesionales”.

Diferentes autores como, por ejemplo: Zabalza (1987); Cols (2004); Basabe, Cols y Feeney (2004); Feldman y Palamidessi (2001), reconocen a la planificación como fase previa al encuentro con el estudiante. Anijovich y Cappelletti (2018:9), retoman de Cols (2002) quien dice que planificar “implica un proceso de construcción personal o colectiva (...) orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción”.

La importancia de la programación según Feldman (2010), reside principalmente en que dado el carácter intencional de la enseñanza, se enfoca en asegurar que las finalidades sean cumplidas, pero reconoce que la enseñanza no es algo que ocurre simple y linealmente por las intencionalidades expresadas, sino que está condicionada por una serie de factores que pueden operar en “situación de restricción”, (Feldman, 2010: 41) haciendo particularmente alusión en primera instancia al factor tiempo. Si bien, el autor, no se extiende en nombrar otros factores, reconoce que son varios, en tanto alteran el tiempo dado el ritmo con que se presentan: “En una sala de clases no sólo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos” (Feldman, 2010: 41).

El factor tiempo y sus ritmos plasmados en las temporalidades “son construcciones sociales que nos configuran. Están cargadas de cosmovisiones y antropologías que guían nuestras actuaciones y nuestras interrelaciones” (Mendez Méndez, 2010: 20). En la escuela especialmente, todos los procesos que en ella acontecen están organizados en torno a una temporalidad que se transmite de determinada manera: por ejemplo, en horarios para las distintas materias, momentos de recreos, calendarios de efemérides, actos, y rituales, momentos de evaluaciones; organizando las diferentes actividades, en períodos como trimestres, planificaciones anuales, ciclo lectivo, etc. Es decir, prácticamente todos los haceres están atravesados por el tiempo. Al respecto Méndez Mendez (2010: 24) aporta que en el aula particularmente: “esa conciencia de tiempo no se produce sólo desde el discurso y la organización de contenidos. Se produce sobre todo desde la metodología, la evaluación y todo lo que constituye eso que ha sido llamado “currículo oculto” (Jackson, 1968)<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> El concepto currículum oculto elaborado por Phillip Jackson (1968) intenta explicar en términos generales, la existencia de aprendizajes no explicitados y/o no intencionales, no incluidos en el currículum prescripto, pero que son eficaces y que afectan tanto a alumnos como a docentes a través de las prácticas que se realizan en forma rutinaria. Tal contenido no explícito, está presente en forma de normas, creencias, costumbres, lenguajes,

Mendez Mendez (2010: 20) describe al tiempo escolar como:

Es el tiempo como cronos, el tiempo homogéneo, exacto, controlable; el tiempo lineal, tendiente hacia algo (progreso, perfección, éxito, salvación, desarrollo), que acentúa la tensión hacia el futuro; es el tiempo previsible, planificable, implacable, que no da lugar a otros ritmos, y velocidades.

Como se expresó, se observa que el tiempo atraviesa prácticamente todo en la escuela, y por ende los procesos que allí se desarrollan, casi todas las prácticas educativas se organizan en torno a él y son afectados por él.

La programación de la enseñanza a través de sus modalidades, no queda excluida de esos condicionamientos. El tiempo influye en los planes y la tarea docente, e “involucra un complejo proceso decisional, constitutivo del quehacer profesional del docente” (Picco, S. 2017: 55); proceso que, autores como Davini (2008) y Feldman (2010), han denominado “*Gestión de la clase*”; como ese conjunto de decisiones que coordinan las tareas en ese ámbito. Feldman (2010: 34) lo explica de la siguiente manera: “Gestionar la clase hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad (...)”.

Como parte de esa gestión, la planificación de la clase puede adoptar distintos formatos que se expresan en el caso de la E.P.S. como *secuencias didácticas*, planteando en clases sucesivas los contenidos seleccionados que componen la planificación anual. Navarro (2017: 89) las define de la siguiente manera: “Partimos de entender las secuencias como una relación entre situaciones didácticas organizadas y secuenciadas en el tiempo de manera coherente y necesaria con el propósito de generar condiciones que permitan concretar una propuesta de aprendizaje”.

No se puede obviar que, al planificar las situaciones de enseñanza, que se orientan a promover aprendizajes el docente no sólo piensa en las directivas institucionales, prescripciones que le aporta el diseño curricular y la cultura institucional, sino que también vincula sus creencias y concepciones acerca de la infancia, de la enseñanza, del conocimiento, del aprendizaje, como también de acontecimientos (situaciones) de su propia biografía, que le aportan datos para “un saber hacer” relacionado, sobre todo, con el hacer práctico. Tal como lo dicen Basabe y Estela Cols (2007: 141):

(...) la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o,

---

actitudes, valores, destrezas, conocimientos, significados, mensajes, símbolos. Con el tiempo fue adoptado para sus teorizaciones por otros autores (Apple, 1986; Perrenoud, 1990; Portelli, 1998; Torres Santome, 1998; etc.)

más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación.

La planificación, adquiere materialidad en la clase, en el espacio del aula, donde interactúan una serie de variables didácticas y no didácticas, que hacen de la enseñanza y el aprendizaje actos complejos, dado que se desarrollan a veces simultáneamente, también asincrónicamente. Parafraseando a Perrenoud (2001)<sup>43</sup>, se considera que la enseñanza implica actuar en la urgencia y la incertidumbre y en este sentido, es la programación una herramienta de ayuda a anticipar ciertas situaciones que ameritan una respuesta profesional a los imprevistos. También así, lo expresa Barco, (1989: 19)<sup>44</sup>:

(...) entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente (...) en definitiva, el que porta la responsabilidad social de desenvolver a diario las intencionalidades inherentes a la enseñanza.

Como parte de la concreción de lo planificado, la clase representa el ambiente y momento donde se llevan a cabo las acciones que reflejan las intencionalidades expresadas en la planificación. Davini (2015: 91), define a la clase como: “el ambiente interno y comunicativo que vincula a los alumnos, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcado en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales. La clase es, en fin, el ambiente de aprendizaje y de enseñanza situado”. En ese marco de acción, se ponen en juego aspectos del curriculum “mediatizados por el profesor (...) cómo se lleva a cabo esta mediatización, tiene sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo” (Eisner, 1998: 97).

El momento de interacción, como Camilloni (2007), Davini (2008), Feldman (2010), expresan, involucra al método: una cuestión que invita a la reflexión sobre relación “forma - contenido” (Eldestein, 2007), es decir el qué y el cómo de la enseñanza. En los escenarios actuales, no se habla de método como un único camino a seguir, sino más bien de construcciones metodológicas<sup>45</sup>. Haciendo hincapié en el carácter situacional que adquiere hoy la enseñanza y el aprendizaje, se toman las palabras de Gloria Edelstein:

(...) la construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que

---

<sup>43</sup> Citado en Basabe y Cols, (2007)

<sup>44</sup> En Picco, (2017: 24)

<sup>45</sup> En el Marco General del Diseño Curricular de provincia de Chubut (2014: 11)

la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).

Si bien el “qué” enseñar puede estar más o menos resuelto en la planificación, cobra protagonismo en el “cómo”, en un aquí y ahora. Esta consideración lleva a introducir la idea de estrategias de enseñanza, aportada por Anijovich y Mora (2010:22):

Las estrategias de enseñanza [se entienden] como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Las autoras Anijovich y Mora (2010: 25) además agregan que “según las estrategias de enseñanza que el docente proponga, favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo”. En otras palabras, estas decisiones que toman los docentes, se orientan principalmente a los haceres y ayudas pedagógicas para la apropiación significativa de los conocimientos por parte de los estudiantes; y en este sentido, no puede dejar de considerarse que, en todas las acciones docentes orientadas a tal apropiación, las concepciones y/o creencias acerca del proceso de aprendizaje resultan de fundamental importancia. Tal como lo expresa el Marco General del Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Chubut (2014: 8): “La concepción acerca del proceso de aprendizaje resulta fundamental en la orientación de las prácticas educativas”.

Así, los “saberes docentes”, conformados por contenidos específicos de la formación, así como por esquemas de acción incorporados de a través de su historia de vida como estudiante y sus experiencias de socialización profesional, constituyen un habitus<sup>46</sup>; que alude al sistema de creencias, conocimientos, pensamientos y disposiciones que el docente pone en juego a la hora de afrontar la complejidad de su trabajo.

### **Planificar y enseñar en 4to grado de la E.P.S.: Los condicionamientos del tiempo y el espacio**

En las situaciones registradas en el Trabajo de Campo, se encuentra que las docentes de la E.P.S. en las divisiones Tz y Cr de 4to grado, realizan sus planificaciones tomando como

---

<sup>46</sup> Perrenoud incorpora el concepto de Bourdieu (1972) como conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida (...) que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. (Bourdieu, 1972: 209)

importante organizador al tiempo. De acuerdo a lo indagado, se realizan dos tipos de planificaciones: una anual, en la cual se encuentran detallados algunos componentes organizados en relación a una unidad de tiempo, por ejemplo por meses, como se observó en las áreas de Matemática y Lengua de la E.P.S. Esta planificación anual se fragmenta en unidades menores de planificación: las secuencias didácticas, Según Taboada, (2021:9) son “unidades estratégicas orientadas al aprendizaje, en las que cada actividad resulta significativa en sí misma, (...) a la vez que se articula con el resto de las actividades en progresión y continuidad, permitiendo el cumplimiento de los objetivos”.

Por otra parte, estas secuencias organizadas en clases o sesiones, se articulan en torno a una unidad del tiempo de enseñanza, “la hora cátedra”<sup>47</sup>, que en Argentina corresponde a cuarenta (40) minutos. La planificación del tiempo diario en el aula se estructura en función de estos parámetros, y se regula de acuerdo a la disposición institucional (marcado por entradas, salidas y momentos de recreo), y, a ciertos acuerdos entre docentes: por ejemplo, en evaluaciones extensas o ante experimentos de larga duración, las docentes acuerdan entre sí, seguir en su materia hasta el fin de la jornada, con el mismo grupo.

En el caso de los 4tos grados de la E.P.S., las maestras, si bien intentan seguir la planificación diseñada,- aquella que se entregó en dirección a principios del ciclo, como aquella que se entrega semanalmente- reconocen que hay ciertas situaciones contextuales que ameritan modificaciones, como por ejemplo cuestiones edilicias, paros, o actos. En este sentido, comienza a emerger la idea de “atraso”, como las postergaciones que van sufriendo algunos aprendizajes planificados en los tiempos previstos.

*B- ¿Ves? yo ya tendría que estar terminando adjetivos y todavía estoy con sustantivos.*  
(Docente B. comunicación personal, registro de clase N° 18 - 9 de junio de 2017)<sup>48</sup>

Dado los problemas, las suspensiones de clases, se reducen y se alteran los tiempos planificados para la enseñanza, lo cual hace que las docentes realicen jerarquizaciones y prioricen qué y cómo enseñar. Se visualiza que el tiempo acciona como un factor condicionante, que, a mediados del ciclo lectivo, comienza a preocuparlas.

---

<sup>47</sup> Horas cátedra, es la unidad mínima de tiempo (40-50 minutos) para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje en un establecimiento educativo. Las horas cátedra se destinan principalmente al dictado de clases, pero también pueden ser dedicadas a capacitación, actividades de extensión, investigación u otras. (DiNIECM-<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001041.pdf>)

<sup>48</sup> ver Anexos- Imagen N° 4.

Por ejemplo, para dar cuenta de la situación, la docente B. muestra su planificación<sup>49</sup>: en ella se observan una columna de temporalidad, una de contenidos, una tercera que hace referencia a los ejes de los NAP<sup>50</sup> (Eje de oralidad, de escritura, de literatura, reflexión sobre la lengua), y una columna final con algunos títulos de textos literarios, que se programan a leer en el año. Efectivamente, tal como lo dice, su programación está unos dos meses retrasada en relación a lo que había planificado a principios del ciclo lectivo. Al respecto, se estima pertinente recuperar algunas ideas de Hiusti (1992:273), acerca de cómo “la variable tiempo”, parece ser la única posible e incuestionable a la hora de planificar:

La fórmula de planificación del tiempo que se utiliza todavía hoy en la enseñanza no ha sido nunca cuestionada desde el siglo XIX. El pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrículada plantilla de la planificación del tiempo, convertida en el estereotipo del trabajo escolar.

Es así que el factor tiempo pone en jaque el hacer docente en las dos divisiones de 4to grado de la E.P.S., constituyendo una presión que actúa sobre el trabajo pedagógico. Por distintas circunstancias ya adelantadas, se ha resentido la articulación entre los tiempos de la enseñanza: el tiempo objetivo estático, externo (planificado) y el tiempo subjetivo, de carácter interno, el de los estudiantes, sustancial y necesario, para apropiarse de los saberes (Rodríguez Martínez, 2009: 2). Como puede verse en el 4to grado de la E.P.S., esa organización del tiempo externa y planificada que constaba de actividades ordenadas a través de horarios, al no coincidir, con los tiempos subjetivos necesarios para lograr aprendizajes significativos<sup>51</sup>, provoca en los docentes una sensación de incomodidad y malestar<sup>52</sup> que por ejemplo puede captarse en las palabras de B, cuando se expresa en relación a que se empezará a ensayar una coreografía para acompañar a 6to grado en la Estudiantina. Tomándose la cabeza dice:

B- “*Estoy podrida de los actos*” “*así no voy a terminar más*” (Docente B. comunicación personal, registro de situación de evaluación N° 25, 6 de septiembre de 2017)

<sup>49</sup> En algunos momentos se pudieron observar las planificaciones, pero no se permitió obtener copias de ellas.

<sup>50</sup> Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

<sup>51</sup> Concepto aportado por David Ausubel. Hace referencia a un tipo de aprendizaje en el cual el estudiante asocia la información nueva con la que ya posee. Se modifica así su estructura cognitiva, para integrar a la nueva información, promoviendo un cambio cognitivo que permite la incorporación de conocimientos más complejos. (concepción constructivista)

<sup>52</sup> Se utiliza la palabra malestar como término para referirse a los sentimientos de los profesores ante una serie de situaciones imprevistas o no deseadas en el desarrollo de su trabajo.

Puede notarse en B. al decir “no voy a terminar más”, plantea su preocupación por el abordaje de todos los temas planificados, en tiempo y forma, es decir, sintonizado con ese tiempo estructurado, objetivo o “disciplinario” (Rodríguez Martínez, 2009:2), que no concuerda en nada con la realidad de este año 2017, dado las frecuentes interrupciones, tanto los de tipo político a nivel provincial, como los de índole organizativo y edilicio de tipo institucional; porque “el espacio preparado para tal fin”,- el aula-, a veces también se encuentra jaqueado por problemas relacionados en su mayoría con las fallas en los servicios principales, como se observa en el registro presentado.

*G- ¿Ves? Lo de siempre. Hoy nos morimos de frío y mañana suspenden por el asunto de la caldera. No podés estar 5 horas sin calefacción. Se ve que se apagó a la madrugada porque la escuela está todavía aceptable, pero un rato más nos morimos.*

(Docente G. Comunicación personal, registro de clase N° 20, 29 de junio de 2017)

Si bien la planificación no puede ser entendida como prescripciones cerradas que pretenden que el docente aplique sin margen para la resignificación, la problemática contextual, plantea que lo planificado sufra corrimientos y “atrasos”, tal como denominan las docentes a la situación, cuestión no menor si se tiene en cuenta, que hay aprendizajes que van quedando en situación de espera o poco consolidados. Esto como se ha podido observar, causa malestar entre las docentes. Corvalán Bustos (s/f: 82) lo expresa claramente: “los factores contextuales son los que generan desconcierto e impotencia, dado que, precisamente, son aquellos que el profesor no puede controlar por no tener posibilidad de intervenir en forma aislada sobre ellos.”

### **Ante los factores de restricción... ¿Qué jerarquizar?**

Como puede percibirse, el contexto socio-político e institucional del momento determina que las posibilidades de llevar a cabo una enseñanza de acuerdo a lo planificado, no sean óptimas. En diferentes registros obtenidos en el Trabajo de Campo, se observará que se priorizan dos áreas particularmente. Y dentro de ellas, también se realiza una priorización de ciertos contenidos. Cuando se habla de priorización se hace referencia a qué contenidos se pondrán en un primer lugar y cuáles quedarán descartados o en un estado de pendiente. Si se toma como referencia a los criterios desde algunas sugerencias teóricas de la Didáctica<sup>53</sup>, podría hablarse de jerarquización, como un criterio abarcativo. Pero se encuentra en este caso,

---

<sup>53</sup> Criterio citado en Ficha de cátedra de Didáctica General. U.N.P.S.J.B.

que no se reflejan con claridad qué parámetros se toman para seleccionar contenidos y saberes se pondrán en juego en las distintas implementaciones, más allá de cuestiones que descansan en lo procedimental esencialmente.

A continuación, se presentan algunas observaciones de clase, como así dichos de las docentes que dan cuenta de las priorizaciones que realizan y las razones de ello. Por ejemplo V., maestra de apoyo de la institución, en sus dichos plantea cierta idea sobre la importancia que se le da especialmente a Matemática y Lengua:

*V-Principalmente ayudar a los chicos... o sea particularmente los chicos que me dicen las maestras que tienen dificultades ¿viste? ...Yo en las áreas que más trabajo son en Lengua y Matemática.*

(Docente V., comunicación personal, entrevista- 29 de septiembre de 2017)

Al preguntar a la docente sobre el área de Ciencias Sociales, la misma responde, poniendo en un lugar prioritario claramente al área de Matemática:

*V-está un poco abandonada. Me concentro en Matemática. Vamos a hacer algún trabajito con mapas y algo dinámico...un crucigrama, algo así, como cierre...*

(Docente V., comunicación personal-registro de clase N°27- 20 de noviembre de 2017)

En otro registro de clase del área de Lengua, los niños preguntan qué materia van a hacer.

La docente dice

*B -Lengua ¿Por qué?*

*Ramiro- Porque hace mucho que no tenemos Naturales.*

*B-Ramiro, con todo lo que estamos atrasados vamos a avanzar con Lengua.*

(Docente B. - registro de clase N°17- 8 de junio de 2017)

En un encuentro informal con la directora de la institución, la misma expresa que les dijo a los docentes: “*que no avancen hasta que no vean consolidado lo principal. Lectura, escritura, cálculo. Las ciencias se recuperan después*”

(Directora, comunicación personal- encuentro informal- 28 de junio de 2017)

En el análisis de los dichos docentes y de la directiva, se encuentra que criterios complementarios a la jerarquización como el de significatividad social se encuentra un tanto

desdibujado. Si bien puede ser importante para el contexto institucional (y quizás familiar), la adquisición del cálculo y la lecto-escritura, las formas en que se ofrecen las enseñanzas de los mismos descuidan ciertos procesos cognitivos como la comprensión, contrariando la lógica disciplinar que proponen los enfoques y otro criterio complementario a la jerarquización como es la *actualización*.

Como se dijo las acciones de los docentes se dirigen principalmente a repasar temas que juzgan que todavía necesitan consolidación en dos áreas a las que estiman principales, (Matemática y Lengua) dejando en situación de espera otros de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales. El tiempo ha sido y es, en este ciclo lectivo 2017 un factor crucial y condicionante, tal como lo expresa V. al ser consultada si la docente G. dejó planificado el proceso de enseñanza hasta fin del año escolar:

*V -La planificación anual, sí, está. Pero con todos los problemas que tuvimos, obvio que estamos atrasadísimos. Pero en todo...y toda la escuela.*

(Docente V., comunicación personal- registro de clase N° 27, 20 de noviembre de 2017)

Las palabras de la docente V. dejan claro que el problema “atraso en la planificación” es un tema común de toda la escuela. De esta manera y de acuerdo a lo observado en los dos 4tos grados, una parte de los saberes previstos en la planificación original de los docentes, se propone como una promesa para el “año que viene”. Queda el interrogante, si el año entrante, las condiciones serán diferentes, y los saberes en situación de “pendiente “podrán recuperarse.

Como una forma de dar respuesta a las contrariedades, en función de lo que va ocurriendo, las docentes toman decisiones en relación al proceso planificado: recortan contenidos, refuerzan algunos, omiten otros. Al respecto se encuentra que al seleccionar quedan obviados algunos criterios complementarios al de jerarquización como son los criterios de extensión y *profundidad*, y de *integración y totalización*, como cuestiones que residen en el criterio de *articulación vertical y horizontal*.

Es así que, temas como las operaciones básicas (con números naturales), sean repetidos y retomados varias veces para poder consolidarse, y otros sean omitidos, por ejemplo, los números fraccionarios (operaciones y contextos), los temas de Geometría y Medidas, en el caso de Matemática<sup>54</sup>; o por ejemplo en Lengua, la profundización de la comprensión y la lectura

---

<sup>54</sup> En Cap. I se hace referencia a contenidos que quedan en estado de pendiente para el año siguiente.

de Literatura, que no llega a concretarse del todo<sup>55</sup>. En este sentido se considera que, a los fines de la jerarquización, como criterio de selección de contenidos y saberes “es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje solo pueda tener lugar a través de la repetición para el caso de los conceptos, y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes”<sup>56</sup>. Por otra parte, Bourdieu y Gross (1990: 12), abogan por “prever explícitamente las repeticiones indispensables (y sólo éstas) para garantizar la asimilación de los conocimientos fundamentales”, y (...) “utilizar todos los recursos necesarios (especialmente tiempo y medios pedagógicos) para garantizar la transmisión y la asimilación efectiva de saberes difíciles cuya adquisición se juzga, no obstante, imprescindible”. (Bourdieu y Gross, 1990: 11).

### **La planificación se pone en acto: Situaciones de enseñanza en 4to grado de la E.P.S.**

#### **“Lo hacemos entre todos en el pizarrón”**

A continuación, se inicia el análisis de situaciones de clase, que van aportando algunos datos interesantes sobre cómo las docentes llevan a cabo su práctica, teniendo en cuenta (o no), los enfoques didácticos, y, por otra parte, los condicionamientos que van surgiendo en este ciclo lectivo, especialmente la falta de tiempo.

G. anuncia que van a empezar un tema nuevo, muy fácil que tiene que ver con las multiplicaciones y escribe en el pizarrón:

#### **MULTIPLICACIÓN POR LA UNIDAD SEGUIDA DE CEROS**

La docente G. presenta un problema como disparador, que involucra calcular la cantidad de latas de estantes. Algunos niños resuelven aditivamente (sin usar la multiplicación que era por una cifra).

El grupo de J. todavía está copiando los enunciados. La docente se acerca a ellos y los apura.

G. pide a una estudiante que pase al frente a resolver el problema.

La niña identifica los datos, hace el planteo, y finalmente la resolución con la operación.

*-Muy bien, Morena. Copien*

(...)

<sup>55</sup> No puede asegurarse que no se trató, pero no se observaron registros de clases que implicasen el eje de Literatura, al menos en lo que duró el Trabajo de Campo.

<sup>56</sup> Ficha de cátedra Didáctica General, U.N.P.S.J.B.

En un segundo momento, en la clase de Matemática, se presenta otro problema. El mismo implica el cálculo de la cantidad de baldosas que tiene un salón, y da como datos de los lados del mismo, 43 y 100 baldosas.

Los niños protestan. - *¡Seño! No sabemos la tabla del 100, ni la del 43.*

La docente, les contesta (riéndose) que tenían que estudiar las tablas. Luego siguiendo la dinámica anterior hace pasar a un niño al pizarrón y propone:

*G-Vení J. pasá. Vamos a resolver entre todos. Sacá los datos.*

Una vez que el niño descubre los datos y los extrae, la docente toma su lugar en el pizarrón y explica:

*G-Bueno. Vamos a hacer la multiplicación como dice acá.  $43 \times 100 =$*

*Se pone el 43 y se le agregan tantos ceros como ceros tenga este 1.*

*Fíjense: es lo mismo que multiplicar  $43 \times 1$ , y agregarle los ceros que tiene el uno que está multiplicando al 43. ¿Se entiende?*

Reitera la explicación unas 3 veces.

Algunos dicen que es fácil.

(...)

Luego añade unas diez operaciones con la unidad seguida de ceros. (acá incluye hasta el 10.000)

Los apura.

*-Vamos rapidito así copiamos la tarea.*

Copia la tarea.

(Registro de clase N° 19, 22 de junio de 2017)

Al hacer el análisis de la primera actividad, se observa que los primeros procedimientos que los estudiantes implementaron para resolver el primer problema son válidos, por ejemplo, usar operaciones aditivas. Sin embargo, el planteo de una relación de dos magnitudes (latas-estantes), no es retomado complejizando la situación, más bien se toma como una estrategia para determinar saberes previos sobre la multiplicación por una cifra, que en un primer momento no afloran. En este sentido, en este caso el problema pasa a ser un “ejercicio de aplicación” (Itzcovich, 2008: 12). El mismo autor en relación a lo expresado anteriormente, dice:

...no es sencillo determinar con claridad qué es un problema a la hora de pensarlo en función de los alumnos” (...) Según los conocimientos de quien se enfrente al enunciado o a la actividad, se podrá decir qué representa un problema o no.

No se intenta negar la potencialidad del rescate de saberes previos, pero desde el enfoque que se propone para el área, se considera desaprovechada la oportunidad para instalar dudas y problematizar, propiciando así, el momento para que los niños pudieran dar argumentos, de tal manera que emergiera la idea de multiplicación, pues en efecto, se trataba de coordinar conjuntos de valores pertenecientes a universos diferentes. Broitman e Itzcovich (2001: 6) explicitan que en caso de que este error de sumar dos magnitudes no apareciera, por ejemplo, “es interesante hacer una intervención didáctica específica para incluir el debate alrededor del mismo con la finalidad de que los alumnos expliciten por qué la suma de los dos números que aparecen en el problema no permite su resolución”.

En el segundo problema, los elementos son del mismo universo (baldosas), pero la disposición es lo que plantea el problema (disposiciones rectangulares). La novedad introduce una complejidad para los estudiantes: la multiplicación entre números de más de una cifra. Si bien los niños intuitivamente han planteado que en el problema hay una multiplicación, es decir han representado matemáticamente la situación, sus saberes parecer ser insuficientes para resolver.

La propuesta de la docente acerca de “vamos a resolver entre todos” es básicamente pedir que pase un niño al frente (como en el caso anterior), y copie los datos del problema.

El registro muestra que el primer problema es resuelto por el estudiante, pero la docente no le pide que explique cómo llegó al resultado, ni las estrategias que utilizó para resolver. En el segundo problema, el protagonismo del niño que pasa al frente se limita a extraer los datos y escribirlos en el pizarrón. En este último caso, la docente les muestra el mecanismo de la multiplicación por la unidad seguida de ceros, resolviendo ella misma el problema. De este modo cuando se observan las carpetas de los niños y niñas, el problema está aparentemente “resuelto”, cuando en realidad es copia de lo que se escribió en el pizarrón.

Retomando apartados anteriores, acerca del “hacer matemática en el aula”, una de las formas de “resolver entre todos”, tiene que ver con involucrar a los estudiantes en acciones de explorar problemas y resolverlos fundamentando sus acciones. En estas acciones, según Sadovsky (2005: 4), la acción del sujeto con el medio, no es una acción en soledad, sino que comprende “retroacciones de quienes comparten la misma comunidad”, por lo tanto, no desconoce a los otros que comparten la situación de clase, “ni la mediación de quienes

representan el saber cultural (los docentes)” Es decir se reconoce el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos escolares, en este caso matemáticos.

Si bien, el motor es el problema, en realidad, la actividad matemática que el problema permite desplegar, es lo que tracciona la construcción del conocimiento. Itzcovich (2008) propone trabajo exploratorio a los fines de llegar mediante conjeturas y aproximaciones al resultado. Por lo tanto, es muy importante otorgar ese espacio, ese tiempo necesario de exploración e interacción con el objeto de conocimiento.

Teniendo en cuenta las vicisitudes por las que se atraviesa en el ciclo lectivo, el tiempo se reconoce como un factor importante, sin embargo, las docentes ponen mayor énfasis en que consignas y tareas se copien, por ende, queda poco tiempo para desplegar situaciones de exploración y discusión como se propone desde el modelo didáctico de Resolución de Problemas. Los registros arrojan que es una práctica común el explicar el problema sin haber dado los tiempos para la experimentación y para las demás fases, como las propuestas por Brouseau (1986). Resulta de interés rescatar algunas consideraciones de Anzorena y otros (2007:16) en Cuadernos para el Aula de Matemática 4:

Quando la enseñanza de la Matemática, en lugar de plantearse como la introducción a la cultura de una disciplina científica, se presenta sólo como el dominio de una técnica, la actividad en el aula se limita a reconocer, luego de las correspondientes explicaciones del maestro, qué definición usar, qué regla hay que aplicar o qué operación “hay que hacer” en cada tipo de problema. Se aprende qué hacer, pero no para qué hacerlo ni en qué circunstancia hacer cada cosa.

En el área de Lengua, si bien se ha observado que hay mayor dinamismo en las clases, como (por ejemplo, hay momentos de conversación y charla informal, que despliegan la oralidad), las actividades también llevan hacia la priorización de ciertos saberes y procedimientos que no estarían muy sintonizados con la perspectiva comunicativa que propone el enfoque para la Lengua.

A continuación, se presenta un registro de clase, donde básicamente también la propuesta docente gira en torno a un trabajo de tipo colectivo. El mismo tiene una dinámica similar al área de Matemática, en cuanto a que algunos niños pasan a escribir en el pizarrón, mientras otros copian. La situación será analizada en relación a las distintas acciones realizadas:

Se inicia la clase con una lectura colectiva de una versión del cuento tradicional “El día que el invierno se quedó dormido”. Con una dinámica de lectura que hace hincapié en la pronunciación y entonación, los niños van leyendo y asumiendo distintos personajes.
---

Además, hay otros niños que hacen de relatores de distintos momentos que hacen a lo contextual del cuento, a los cuales la docente les pide fluidez en su lectura. La actividad insume bastante tiempo, (se lee 4 veces aproximadamente), los niños están atentos.

B. al término de la lectura les pide a varios la re-narración. Los niños van narrando y la docente cada tanto hace preguntas como para guiar los acontecimientos. Luego les realiza una grilla bien grande en el pizarrón. En la primera celda escribe situación inicial, en la segunda, problema-conflicto, y en la tercera resolución del problema. Luego pide a los relatores que pasen al pizarrón (son 3). Les solicita que narren dónde y cuándo sucede la historia y que presenten los personajes (un ítem a cada uno). Oralmente los tres niños van diciendo lo solicitado.

A continuación, la docente pide que cada uno vaya escribiendo en la celda de situación inicial, lo que expresaron oralmente. Mientras van escribiendo, B. les va ayudando en su redacción y ortografía; por ejemplo, hace reflexionar si deberían poner una coma, un punto, etc.

La actividad se interrumpe por el recreo y continúa después, llamándoles varias veces la atención porque están inquietos y no se organizan.

*B-Señores, todo lo que tarden se lo descuento del próximo recreo. (Se observa que los niños se tranquilizan).*

Los próximos en pasar son algunos de los estudiantes que dieron voz a algunos de los personajes. Elige uno de cada uno. La consigna consiste en relatar el problema/conflicto del cuento y escribirlo. Reciben de la docente las mismas guías que los niños que pasaron anteriormente a escribir el inicio, en relación a la puntuación y a lo ortográfico. Por ejemplo, los hace reflexionar sobre las tildes pronunciando con mayor énfasis, otras veces alarga las palabras intentando que los niños puedan descubrir la ortografía, les lee para que capten las pausas y puedan colocar los puntos, etc.; y también para ayudarlos a reflexionar sobre la coherencia y coordinación de las ideas. La misma dinámica se repite con los otros personajes para la última parte, la resolución.

Luego retoma la lectura de todo el cuento, pero a partir de lo que escribieron los estudiantes en el pizarrón. Les pide que copien el título, peguen la fotocopia y luego copien la grilla. Como última actividad, la docente les pide que inventen otra forma de solucionar el problema.

(...)

*B-Bueno, bueno, rapidito que nadie se quiere quedar en el recreo copiando...*

La actividad queda de tarea, pues toca el timbre del recreo de las 11 h.

En la otra sala de 4to grado, (Tz), luego del recreo, B. inicia el mismo trabajo que en la división anterior. En este caso, no se llega a completar la lectura colectiva del cuento.  
(Registro de Clase N° 24, 13 de septiembre de 2017)

En el análisis de las primeras acciones se observa que luego de la lectura, B. pide la re-narración de lo leído, quizás para iniciar una actividad que dé cuenta de la comprensión de los niños; pero al tener en cuenta las orientaciones didácticas que se proponen desde el Enfoque Equilibrado, no se observan acciones de lectura estratégica previas para la comprensión, como las que detalla Braslavsky (2008), autora ampliamente retomada en el D.C. de Lengua y en los Cuadernos para el Aula de Lengua 4<sup>57</sup>. Esta autora dice que es necesario hacer un trabajo antes de la lectura, un momento de interacción con anticipaciones, hipótesis, un rescate de saberes previos para favorecer la comprensión. Según aconseja Braslavsky, hay que activar un trabajo previo con el texto, (por ejemplo, mostrar una imagen, o iniciar una conversación) para que “los niños evoquen lo que saben acerca de —lo que se relaciona con— lo que se va a leer, y elaboren algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, que después confirmarán o no”. En este sentido, explica que durante la lectura se produce la relación entre esas primeras elaboraciones que se realizaron con la imagen o el título, y las hipótesis, dando lugar a la elaboración de sentidos. Es así que rescata la importancia de trabajar con las inferencias concibiéndolas como parte de “comprensión activa en donde leer, es comprender el texto” y agrega: “No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto” (Braslavsky, 2008)

La siguiente actividad que propone la docente es pasar de la oralidad a lo escrito en el pizarrón, guardando algunas similitudes con actividades propias de escritura colectiva. Estas similitudes serían en cuanto a las formas, pues en cuanto a contenido, la producción escrita que los estudiantes despliegan en el pizarrón se circunscribe a la copia literal de lo que se expresó antes oralmente. Esta actividad de escritura en el pizarrón sólo incluye a pocos niños del grado, sin observarse participación o aportes de los demás estudiantes.

Más allá de la importancia que conlleva el escribir bien, la actividad de producción escrita queda ligada a la cuestión ortográfica, que es retomada y revisada solo con los estudiantes que están en el pizarrón, sin incluir a los otros que, solo se limitan a copiar.

---

<sup>57</sup> De los autores Amado de Nieva, E., Cortés, M., Gaspar, M. y otros (2007)

Por otra parte, la finalización de la actividad, (plantear un final diferente), se realiza individualmente en un tiempo y espacio diferido, pues queda como tarea a terminar en la casa. A propósito, se retoman las palabras de Daniel Cassany (2012: 29), quien hace una crítica acerca de dejar la escritura como una tarea para el hogar. En realidad, parafraseando al autor, se dirá que se estigmatiza la habilidad de escribir, pues no se le da la oportunidad al estudiante de socializar los procesos cognitivos que pone en juego al momento de la elaboración y/o sus inconvenientes para desarrollar las ideas. Proponiendo una tarea en soledad, se considera que B. parte del supuesto que los niños y niñas “pueden-saben” organizar un proceso de escritura, sin pautas o preparativos previos. Es más, tampoco se consideran las versiones preliminares (los borradores) que podrían brindar indicios sobre avances y dificultades en la escritura de cada uno.

Analizando este tipo de estrategia que las docentes utilizan con frecuencia, - hacer entre todos en el pizarrón-, tanto en las clases de Matemática como de Lengua, se encuentra que en realidad se establece una relación unidireccional entre el docente y el estudiante, a la vez que no se evidencia una participación activa por parte de los niños y niñas, quienes la mayoría de los casos se limitan a copiar lo que la docente sugiere o corrige.

Retomando consideraciones de las autoras Anijovich y Mora (2010), podría decirse que se emplea una metodología de tipo expositiva. En las clases de G. como de B. planteadas anteriormente, no se logra identificar un tiempo de elaboración y experimentación con el objeto de conocimiento, en donde la construcción pudiese emerger de la deliberación con la duda o la discusión de varios puntos de vista, como se pretende desde una perspectiva constructivista. Ferrón Zarraute (2019: 6-7) agrega que si bien la clase expositiva, puede ser muy eficaz, ya que permite una transmisión de gran cantidad de información en poco espacio de tiempo, cuando no existe interacción puede llevar a monotonía, aburrimiento e incluso absentismo.

### **“Mucha ejercitación así no se olvidan”**

Otra actividad recurrente en los 4tos grados del estudio, es la “fijación de saberes”. En realidad, corresponde a una serie de ejercitaciones de contenidos abordados en clase. Al analizar las palabras de las docentes, una cuestión que aflora es que hay contenidos que están olvidados o escasamente apropiados, que aparentemente (por lo observado a lo largo del Trabajo de Campo), continuamente hay que “fijar”.

Consultada la docente G. sobre cómo se seguirá el proceso de enseñanza, luego del acto de Promesa a la Bandera Nacional, (20 de junio), la misma responde que ahora mucho de los

niños y niñas del Regimiento<sup>58</sup>, en los primeros días de julio se van, y entonces no va a enseñar temas nuevos. Las clases serán de repaso o “fijación”.

*G-Mirá. Clases de fijación a full. Lo hablé con Gd. Dice que mejor. Que fijen conocimientos.*  
(Registro de Clase N°20, 29 de junio de 2017)

(...)

En la hora cátedra que hay entre recreos, en la clase de Matemáticas se presentan otras ejercitaciones que comprenden resolver tres problemas parecidos y diez operaciones por la unidad seguida de ceros. Y finalmente se agrega que deben descomponer el número de los resultados. G. Comenta:

*-Estoy mechando un poquito de todo, así no se olvidan<sup>59</sup>.*

(Registro de Clase N° 19, 22 de junio de 2017)

En el registro la docente G., muestra una serie de clases que tiene escritas en la carpeta en las cuales prevalecen numerosas ejercitaciones, y en donde se aclara “clase de fijación”. En este caso el verbo “fijar”, desde la posición que se asume en esta investigación es cuestionable, en el sentido que se aleja de la idea de construcción, re-construcción o consolidar saberes.

Los numerosos algoritmos de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división) sin contextualizarse en problemas o desafíos, a la vez que *G. va a seguir tomando las tablas todos los días*, brindan una idea que el aprendizaje se entiende desde un punto de vista mecánico, muy alejado del enfoque didáctico vigente.

Estas actividades que se agregan en la planificación de la carpeta didáctica, obviamente provocan un corrimiento en los temas previstos en la planificación anual. Teniendo en cuenta esta situación se retoma a Picco, (2017: 60) quien advierte que muchos problemas vinculados a la programación de la enseñanza se resuelven técnicamente, es decir problemas de orden cultural, social, profesional, político, ético, quedan reducidos a la redacción de un componente, en este caso, las actividades, con incremento y repetición de lo tratado en clase.

Ya finalizando el ciclo lectivo, el área de Matemática en el 4to grado de la E.P.S., queda en manos de otros actores (docente de apoyo principalmente y suplentes esporádicas). En este caso queda a cargo V., la docente de apoyo, quien pone de relieve ciertas cuestiones que se han venido tratando y que son interesantes de analizar, sobre todo teniendo en cuenta que son

<sup>58</sup> Se refiere la Guarnición Militar Sarmiento al R.I.M. N° 25 y al G.A.B. N° 9.

<sup>59</sup> Ver en Anexos, Imágenes desde N° 19 a N° 24, algunos ejemplos de los “repasos”, en las carpetas de los estudiantes

apreciaciones finalizando el año escolar. Cuando se le pregunta a V. si han empezado con la división de dos cifras. La misma contesta:

*V-Sí, pero estoy haciendo un repaso. Mirá tuvimos muchos problemas. Para colmo yo siempre en aula. No se consiguen docentes. Las practicantes están rindiendo y haciendo las prácticas y no quieren tomar cargos...Primero las practicantes...de multiplicación saltaron a ángulos, después vino G. unos 10 días, empezaron la división por dos cifras, pero no se consolidó.*

*Se fue G. Vino una suplente una semana. Ahora me doy cuenta que no está consolidada la división de una cifra. No sé si no se acuerdan, pero en un trabajo práctico que tomé...un desastre. (...)*

V. dice que trata de traer fotocopias, así no demoran tiempo en copiar. (...). Luego les dicta algunas operaciones de resta con dificultad.

Comenta que está poniendo el foco en esta operación.

*V-Porque si no saben la resta con dificultad, no pueden dividir por dos cifras. Acá le agrego más resta. Tengo que anotar en la carpeta. A medida que uno va viendo, va agregando más ejercitación. (...)*

Les agrega unas cuatro divisiones con la tabla del 9 y luego ya casi finalizando la jornada les pega una fotocopia de tarea con más ejercitación.

(Registro de Clase N° 27, 20 de noviembre de 2017)

Como se ha venido comentando en apartados anteriores, las docentes consideran que hay saberes no consolidados. Especialmente V. descubre en la evaluación que hay contenidos y saberes faltantes o en situación de construcción errónea o incipiente, que califica como situación de “desastre”; palabra que también suelen utilizar las otras docentes, por ejemplo B. como se ha consignado anteriormente en una entrevista. Esta calificación, o más bien descalificación de los saberes de los niños, puede analizarse como una situación resultante en parte por una enseñanza muy repetitiva sin las acciones y el tiempo dedicado a la comprensión y apropiación significativa; y por otra parte por la forma fragmentada en que se presentan los contenidos sin una secuenciación lógica. Se retoman las palabras de Feldman (2010: 54), para discutir la situación. El autor enuncia:

La secuencia siempre implica progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo. Cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad muy amplia de

criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.

La forma en que se ofrecen las secuencias de aprendizaje con “saltos” de un tema a otro, como explica V., si bien pudieran dar una apariencia de haber avanzado con lo planificado para el año, se estima que no contribuyen en gran medida a favorecer la consolidación de ciertos saberes. La preocupación por el “atraso” en la planificación, es decir por terminar con lo que se programó inicialmente a principios del ciclo lectivo, es real y se ha tratado anteriormente como una preocupación que causa malestar en las maestras. En consecuencia, las mismas apelan a ciertas decisiones que desembocan en “saltos” de un contenido a otro que no siempre llevan una progresión lógica; dejar otros en situación de espera o pendientes para ser abordadas en el año venidero, o apelar a abundante repetición de procedimientos, que estiman imprescindibles.

Al analizar la situación que V. plantea hacia fines del ciclo lectivo (el descubrimiento de la falta de consolidación de ciertos saberes), se cree pertinente rescatar las palabras de Taboada (2021: 36-37) que ponen en valor la importancia de la selección y secuenciación de los contenidos que se ofrecen a través de las actividades:

Cada actividad debe ser significativa en sí misma, posee un objetivo, y se articula con el resto de las actividades en una progresión que permite el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor. (...) Con una gradación que articula una extensión en el tiempo, profundidad y complejidad sin fragmentar el objeto de conocimiento. (...) Esto se opone a la secuencialidad tradicional que fragmenta al objeto en partes, subconceptos, subprocesos, y trabaja sobre la idea de acumulación, abordando por separado esas divisiones.

También, autores como Feldman (2010) o Bruner, (1988), abogan (con algunas diferencias entre sí), desde la idea de un curriculum concéntrico, o espiralado, para superar la linealidad acumulativa. Es decir, presentar una propuesta didáctica que recupere los conocimientos anteriores y los complejice progresivamente, con sucesivas y diferentes aproximaciones de distinto carácter, para que los estudiantes a través de distintos encuentros con el objeto de conocimiento, puedan lograr una apropiación significativa de él. Meretz, L. (2013:7), por ejemplo, lo expresa de la siguiente manera:

Una concepción activa del aprendizaje, [es aquella] en la que alumno, partiendo de su propia experiencia reconstruye los significados culturales(...) la reconstrucción será tanto más fácil para él cuanto mejor organizado esté el contenido que se le propone aprender.(...) Los docentes,

en tal caso, deberían diseñar procesos de aprendizaje donde las distancias entre lo que el alumno sabe y lo que se le propone aprender sean adecuadas, sin saltos bruscos entre los contenidos y sin lagunas que dificulten una progresión adecuada en el tratamiento de los mismos.

V. en los registros, expresa que, efectivamente, los distintos contenidos se han presentado fragmentariamente y como bien lo explica, sin relación con los conocimientos anteriores en manos de distintos actores (practicantes, docente de aula, suplentes). Esta situación, que le preocupa a esta docente a partir de las evidencias que arroja la evaluación, se agudiza cuando descubre que, al momento de realizar las divisiones, los niños presentan también problemas con la resta; cuestión que trata de subsanar agregando más ejercicios.

Las soluciones propuestas por V. a estas situaciones que causan preocupación y malestar, son abordadas por Anijovich y Capelletti (2017:58), quienes argumentan que actúan a “*modo de alarma de incendio*”. Es decir, se visualiza la situación y en consecuencia se procede con alguna acción destinada a reparar. En este caso, V. elige, una acción orientada a corregir la dificultad, que consiste principalmente en incorporar abundante ejercitación. Efectivamente, al mirar las carpetas de varios niños se encuentra que hay muchas fotocopias a tal efecto. Coincidiendo con las autoras, se considera que este tipo de soluciones de “última hora”, pierde la oportunidad de conocer el proceso que van transitando los estudiantes, y por ende la posibilidad de poder ir dando las retroalimentaciones necesarias para sus avances en los aprendizajes.

En definitiva, en las observaciones efectuadas en las clases de Matemática a lo largo del ciclo lectivo en las dos divisiones de 4to grado (Cr y Tz), se encuentra que la enseñanza se enfoca principalmente en procedimientos algorítmicos que se refuerzan con abundantes ejercitaciones, la presentación de problemas que se resuelven sin apelar a los procesos de exploración, demostración y justificación, que frecuentemente culminan en terminar copiando del pizarrón las soluciones que otros, o el propio docente, ofrecen. A estas situaciones se suman las problemáticas contextuales, que dejan muy desfasados los contenidos en relación a lo previsto en las secuencias didácticas y en la planificación anual.

En el área de Lengua, las situaciones de ejercitación son -salvando las distancias disciplinares- muy similares. Es recurrente la actividad de ejercitación de la lectura:

Pasan a leer al frente, para la docente. Nadie los escucha.

La docente va guiando la lectura. Hace frecuentes acotaciones como:

*B-Hay un punto ahí...Si no parás en el punto te va a faltar el aire, por eso se te cae la voz.*

*Pronunciá bien. Fijate hay signos...*

Luego les pide el cuaderno y les escribe: “Leí y merecí: “<sup>60</sup>

Algunos tienen “muy bien”, otros “bien”, otros, “sigo practicando”. También anota en su cuaderno. (...)

*B-Este es trabajito de todos los días. Si no es así en la casa no leen y no practican.*

(Registro de Clase N° 17, 8 de junio de 2017)

En la situación expuesta, se observa que, en las situaciones de lectura, la cuestión de fluidez, pronunciación y entonación queda un tanto relegada a la comprensión, además que descansa en una situación evaluativa recurrente, dado que la docente escribe en las carpetas sus apreciaciones acerca de la lectura efectuada en “Leí y merecí”. Una de las autoras en el área, rescatada numerosas veces por los documentos de orientación curricular es Delia Lerner (2012:20), quien argumenta acerca de estas prácticas:

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. (...)

(...) se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves. Son estos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Otras actividades frecuentes y repetitivas que se implementan en las clases de Lengua, es la clasificación de palabras, más que nada en sus aspectos semánticos:

B. copia en el pizarrón:

ELEGIR UN LIBRO DE LAS CAJAS, ANOTAR SU TÍTULO Y UBICAR 2 SUSTANTIVOS ABSTRACTOS EN ALGUNA DE SUS PÁGINAS.

DEBEN ANOTARLOS Y BUSCAR EL SIGNIFICADO EN EL DICCIONARIO’.

(...)

A la entrada del primer recreo, se observa que hay dos grupos bien diferenciados. Unos ya han terminado con el libro y los sustantivos, y otros que están trabajando en la consigna, pero con algunas dificultades. No distinguen los sustantivos abstractos. Entonces, la docente les dice:

<sup>60</sup> Ver en Anexos, Imagen N°13.

*B-Genios: ni tocaron la carpeta. Los abstractos duermen. Si hubieran realizado la tarea, los tendrían claros. Ahora voy...*

(Registro de Clase N°17, 8 de junio de 2017)

A propósito del abordaje que la docente B. hace en relación clasificación semántica, se retoma a Cassany, D. (1990: 66) en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, quien critica ciertas prácticas ligadas al Enfoque Gramatical. El autor enuncia ciertas acciones propias de este enfoque, que no guardarían correspondencias con las perspectivas comunicacionales, que abogan por poner en valor el lenguaje como práctica social. Por ejemplo, explicar de una forma teórica, luego aportar ejemplos, o hacer prácticas mecánicas con pequeños contextos lingüísticos (como las palabras u oraciones); programar contenidos con ordenamientos y tratamientos como si fueran unidades aisladas. A la vez, extiende esas críticas sobre cómo los docentes organizan los contenidos con la misma lógica de los manuales y libros de textos, no teniendo en cuenta los aspectos situacionales.

Como se relató anteriormente, en un momento que la maestra ofrece su planificación anual para mostrar que está muy “atrasada” en los contenidos, se observa que, entre los previstos, primero figuran los sustantivos, luego adjetivos, más adelante verbos. No se trata de eliminar la gramática o la ortografía, pero teniendo en cuenta lo que Cassany (1990) expone en relación de los enfoques más actuales, especialmente a partir de los años 60 y 70 en Latinoamérica, la importancia de enseñar lengua debe estar puesta en la comunicación. Estos enfoques, mucho más holísticos, parten de una unidad como el texto haciendo foco en sus propósitos comunicativos. En este sentido, Amado y otros (2007:32) en *Cuadernos para el Aula de Lengua 4*, dicen que:

(...) es importante que los niños vayan comprendiendo que los conceptos gramaticales conforman un sistema, lo cual supone relaciones de distinto tipo. Esto implica que no es posible trabajar de manera aislada los conceptos, sino que es necesario ir tejiendo una red conceptual.

(...) es conveniente que el maestro no organice primero una unidad de trabajo sobre el sustantivo, luego otra sobre el adjetivo, y otra sobre el verbo, sino que parta de la multiplicidad de las palabras para ir viendo cómo estas se pueden agrupar, y luego abordar sus particularidades.

De acuerdo a observaciones efectuadas anteriormente, puede verse que la organización sigue una perspectiva gramatical. La distinción entre sustantivos es un contenido habitual en la

E.P.S.<sup>61</sup> En Primer Ciclo, avanza con comunes y propios, mientras que en el Segundo Ciclo se agregan otras clasificaciones como concretos-abstractos, e individuales -colectivos. El enfoque desde donde se pretende la enseñanza de la lengua prevé que las palabras que se están tratando, formen parte de un texto que dé sentido y aporte significado a la lectura, de modo que no queden en la mera clasificación, sino que ayude, que les enseñe a los niños y niñas a “decir más y mejor”<sup>62</sup>. Por su parte, López y otros (2014: 41) en el Diseño Curricular de Lengua del área enuncian:

(...) pueden planificarse algunas secuencias descontextualizadas, especialmente direccionadas a promover la reflexión sobre los temas vinculados al léxico, la morfología y la sintaxis para sistematizar y consolidar las primeras aproximaciones a esos conocimientos lingüísticos.

Es necesario que esos saberes se recontextualicen nuevamente para que los niños los asocien y los pongan en práctica en situaciones de oralidad, de lectura y de escritura.

Si bien se han registrado otras actividades donde la docente a través de la charla, los ejemplos y el relato de ciertas anécdotas, intenta que los niños puedan captar los significados de los sustantivos abstractos y la oralidad y la participación, las mismas culminan siempre en la clasificación.

Por ejemplo, para la docente el uso del libro de texto, en estas actividades es importante. En el registro a continuación se muestra:

La docente les pregunta si realizaron la tarea que quedó pendiente. (Realizar las actividades 4, 5, 6,7 y 8 pág.30.).<sup>63</sup>

Muchos dicen que sí, otros que se olvidaron el libro, otros que no la realizaron. La maestra les dice:

*B- “Lola, muchachos...además de que tienen un menos (-), se ponen y la terminan. No salen si no terminan.*

(Registro de Clase N°17, 8 de junio de 2017)

En general la docente B. usa algunos textos en fotocopia y utiliza como actividades de aprendizaje las que sugiere el libro de Lengua<sup>64</sup>. Como a veces en clase no llegan a completarse todos los puntos indicados en el libro, quedan como tarea para el hogar. En este caso, se observa que la docente parte del supuesto que las mismas podrán ser realizadas sin problemas en los

<sup>61</sup> Según observaciones en Trabajo de campo. Fase exploratoria en 3er E.P.S. (2016)

<sup>62</sup> En Cuadernos para el aula 4 (2007:18)

<sup>63</sup> Ver en anexos, Imágenes N° 5 y 6 de las carpetas de los estudiantes.

<sup>64</sup> Entre Letras 4. Ed. Santillana

hogares, cuestión que no ha sido posible para algunos estudiantes, y sin indagar razones de la falta, otorga una calificación desfavorable. Se cree importante rescatar al respecto algunas palabras de Jaume Trilla Bernet (2002):

El libro de texto ha sido uno de los elementos omnipresentes en la escuela; un dispositivo tan consustancial a una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que quizá algunos profesores no sabrían qué hacer sin él, se encontrarían desvalidos, no sabrían qué enseñar ni cómo hacerlo. Porque, demasiado a menudo, el maestro se refugia detrás del libro de texto y acaba haciendo él mismo lo que luego va a exigir a sus alumnos; recitar el manual. Y así, los libros de texto han llegado a ser como la prótesis imprescindible para suplir las carencias culturales y científicas de ciertos enseñantes.

Como se expresó al inicio, la ejercitación ocupa un lugar casi central, cuestión que generalmente se continúa en las tareas para el hogar.

### **La tarea para la casa y lo que la tarea no alcanzó a enseñar**

Como puede observarse en el capítulo y registros anteriores, se estima que hay una confianza en la efectividad de las tareas para el hogar, cuestión que varias veces defrauda a las docentes del estudio, dado que los estudiantes en general, no las realizan. A lo largo de todo el periodo compartido con las maestras G. y B., el no cumplimiento de las tareas es una queja recurrente; sin embargo, es una dinámica que se repite diariamente y que ellas creen como necesaria.

Se puede inferir que esta dinámica, (dar tareas o que muchas de las actividades queden para el hogar) obedece en gran medida a que el tiempo es escaso dadas las interrupciones propias del contexto político, edilicio, pero también con el destinado a la preparación de actos y otras festividades que hacen a la vida institucional. Este último condicionante, que se observa recurrentemente, insume en general la última parte de la jornada, lo cual no deja lugar a los cierres de actividades donde podrían identificarse las dudas que puedan surgir en los estudiantes, o verificar si los temas quedaron comprendidos.

El proponer actividades diferidas en tiempo espacio- las tareas para la casa- se considera que parten del supuesto de que los niños van a poder o saber realizar las actividades solos, o en todo caso con ayuda familiar, por lo cual queda implícito el cumplimiento (que se puntúa con signos más o menos). Lo cuestionable es que quedan sin indagar las razones sobre las dificultades, “sin tener en cuenta las relaciones de continuidad y discontinuidad que se establecen en los entornos, por ejemplo, de familia y escuela, en relación a los aprendizajes escolares”, como lo expresa Elichiry, (2018:46).

En este sentido, al analizar por ejemplo, cuando B. plantea la producción escrita como “tarea en casa”, no tiene en cuenta que la producción escrita no es algo automático, que necesita tiempos y una rica retroalimentación, que suele darse por medio de borradores, por supuesto con la mediación docente. B. En este caso, cree los estudiantes podrán resolver sin ayuda, y poner en acto competencias y habilidades comunicativas con autonomía. El Diseño Curricular de Lengua de Segundo Ciclo (2014:5), siguiendo las conceptualizaciones de Lerner (2001), expresa con claridad las premisas sobre cómo encarar la producción escrita:

(...) reconocer su rol como modelo y mediador de la cultura escrita, que este rol sigue siendo fundamental en el Segundo Ciclo, y comprender que las actividades y estrategias que desarrolle no son en nada ingenuas ni inocuas. En este sentido, es importante que al planificar seamos conscientes de cuál es la relación que subyace entre las actividades que proponemos y los objetivos de aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal modo que sepamos orientar la enseñanza hacia esos fines sin caer en rutinas improductivas ni actividades fragmentarias e intrascendentes para la construcción de la escritura como objeto de saber y de uso.

Otra cuestión a tener en cuenta es que también se da por hecho que las familias están preparadas para intervenir pedagógicamente en esas tareas. Estas actividades significan una intrusión en la vida familiar, una fuente de tensiones y de conflictos: “Los padres se sienten condenados a cooperar en una sociedad escolarizada” (Perrenoud, 2010: 34, en Elichiry 2018).

Tal como lo expresan las docentes, y se ha referenciado en apartados anteriores, en cada reunión de padres se compromete y se convoca a las familias para la ayuda pedagógica, insistentemente:

*G- Pero somos re- insistentes, (...) Pero el padre es el que tiene que ver que tu hijo hace un mes que no hace la tarea. Y yo soy la maestra, no puedo estar haciéndole la tarea en el aula, porque atrasa todo...y ¡Nooo!...y no estudian. Entonces ahí es donde estamos nosotras...ahí.*

*M- Sí. Pareciera que las tareas, por ahí es lo más conflictivo, a veces...*

*G- Sí, sí. Pero son necesarias.*

(Docente G. Comunicación personal-entrevista-19 de septiembre de 2017)

El “dar tareas” está tan naturalizado, que a pesar de ser una estrategia de enseñanza que no estaría favoreciendo los aprendizajes, sigue considerándose necesaria, sin dar lugar a un posible cuestionamiento sobre su utilidad. Es decir, acríticamente, se asume esa necesidad, cuestión que podría relacionarse a creencias muy arraigadas acerca de que no hay aprendizaje sin tareas. Al respecto, Fridman y Helman (2007) sostienen que:

La naturalización de una práctica escolar habitual como “dar tarea” significa desconocer su construcción histórica. Significa, además, que la misma, por ser “normal” dentro de una institución, por ser cotidiana, desaparece de la percepción sin someterla a un examen crítico en cuanto a su sentido.

(...) “la tarea” forma parte de los contenidos escolares vinculados con la formación de los alumnos como estudiantes (...) debe ser enseñado en la escuela por la escuela. (...) Ningún niño debe saber cómo hacer tareas extraescolares antes de que la escuela se lo enseñe. Este criterio general supone, por tanto, que el docente planifique una serie de actividades para realizar en hora de clase, donde se “practique” cómo hacer tareas que, luego, serán extraescolares.

Coincidiendo con las críticas que hacen varios autores, se estima por otra parte, que no todas las familias pueden estar preparadas en cuanto a niveles académicos, tiempos, o recursos materiales para asumir las responsabilidades para cumplir en tiempo y forma con la enseñanza de contenidos escolares. Se recupera a Fenstermacher (1989), para analizar esta relación lineal que se presenta en este caso entre la enseñanza y el aprendizaje; es decir las docentes están partiendo del supuesto que lo enseñado está claramente aprendido, es decir, que habría saberes contruidos que pueden activarse autónomamente en espacios y tiempos diferidos. La contradicción llega cuando estas docentes descubren al momento de las evaluaciones o los llamados “trabajitos prácticos” de cierre de trimestre, que ciertos saberes no están consolidados, en los tiempos y con los modos que se suponía.

Como se mencionó a lo largo de este capítulo, un factor de restricción importante es la falta de tiempo, cuestión que se intenta solucionar con distintas estrategias que giran entre el reforzamiento a través de repetición de ejercitación, o la ejecución de las tareas pendientes en el hogar.

Retomando las consideraciones del libro de Anijovich, Cappelletti, y Cancio (2016: 51) sobre el diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas, se entiende que es puntual proponer “consignas que estimulen la expresión personal de los alumnos por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de actuación y acción”. En este sentido, dar más tarea apuntando a más de lo mismo, en la misma forma, no estaría ayudando al progreso de los aprendizajes en todos los estudiantes, dado que se implementa el mismo tipo de actividad para todos los niños y niñas, sin considerar una mirada singular sobre su contexto familiar y sus modos de aprender:

(...)es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren

activamente y encuentre sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos. (Anijovich, Cappelletti, y Cancio, 2016: 25).

Desde el paradigma de la cognición situada, con base en la perspectiva vitgoskiana (Rogoff, 1993, Lave, 1997, Engeström y Cole, 1997), se discuten estas prácticas educativas escolares que hacen hincapié en intensas repeticiones y “aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En este sentido, las observaciones del campo ponen de relieve que los cambios curriculares, parecieran no haber modificado creencias o concepciones acerca de la enseñanza, la cual se apoya principalmente en la repetición y acumulación de conocimientos. Edwards (s/f), lo expresa así:

(...)Esto significa que, desde el punto de vista de quien enseña, se concibe la enseñanza básicamente como un acto de transmisión de conocimientos. (...) Es fácil percibir que este concepto de enseñanza se corresponde con un concepto de aprendizaje como repetición del contenido. En este proceso, así concebido, el sujeto de aprendizaje (el estudiante) queda borrado, omitido.

### **CAPÍTULO III: En la búsqueda de definiciones. La Evaluación como el acto de juzgar**

*“Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Cardinet, 1986)*

Las palabras de Cardinet llevan a la reflexión sobre el carácter problemático de la evaluación, y a preguntarse: ¿Qué quiere decir evaluar?, ¿Por qué es problemático? y, en definitiva, ¿Qué es la evaluación?

En la búsqueda de respuestas, en una primera aproximación al término en sí, se retoma lo que la Real Academia Española establece en su versión del Tricentenario. Esta aporta tres acepciones que acerca a la idea de evaluación: a) señalar el valor de algo, b) estimar, apreciar, calcular el valor de algo y estimar los conocimientos, c) Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Considerando la serie de verbos que definen a la evaluación, según la RAE, puede decirse que, en la valoración, estimación, cálculo, reside el sentido de juzgar algo. En este caso, tomando la acepción c, se hablará de los conocimientos y aptitudes de los alumnos.

La evaluación en su definición, presenta no pocos problemas como dicen A. de Alba., A. Díaz Barriga, y M. Viesca, (1984). Estos autores ubican la génesis del término en el Modelo Taylorista de principios del siglo XX, argumentando que es un vocablo que queda ligado frecuentemente a la idea del control de la productividad y la eficiencia.

Una de las cuestiones problemáticas que analizan además, es su polisemia, dado que (...) No hay univocidad en lo que se entiende por evaluación”, lo cual “genera una multitud de nociones” (p.179). Según los citados autores, en esta polisemia se va diluyendo su significado, en parte por la falta de identidad disciplinaria, pues es usada en varios campos del saber; y agregan que esta cuestión origina al menos dos problemas: a) en el empleo del término, existe una implicación “ideológica” cuando no existe claridad conceptual de lo que significa, y b) existe una situación social que permite la “manga ancha” en el manejo de la palabra. (De Alba, Díaz Barriga, Viesca, 1984: 181).

Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar, es común que los primeros términos que aparezcan sean: prueba, lección, aprueba, desaprueba, pasa de grado, recupera, rinde... Tanto en los discursos de los docentes, como en el de los estudiantes y padres,

se encuentran frecuentemente estas denominaciones que hacen referencia a un resultado determinado del proceso de aprendizaje. En la escuela, “(...) se desarrollan y reproducen los significados y comportamientos que ella misma genera, y se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos con independencia de las voces oficiales” (Pérez Gómez, 1998, en Di Franco, s/f). Es decir, la evaluación como práctica social es “un proceso de naturaleza cultural que afecta el imaginario social de padres, maestros, directivos, alumnos y equipos especializados”. (Nora Elichiry, 2000, en Bendersky, 2006).

Por otra parte, como también se la liga al rendimiento, a la eficiencia y la selección, se reconoce que se ponen en juego relaciones de poder: “la evaluación es lo más político del proceso educativo porque a través de ésta -y más en evaluación reducida al control y a la acreditación- se decide el destino de las instituciones, de las personas y, en definitiva, de la sociedad que queremos” (Foresi y López, 2017).

Al respecto de lo expresado, algunos autores del campo de la Didáctica, también expresan su preocupación acerca de la connotación política que adquiere la evaluación en el ámbito escolar. Palau de Maté, (1998) expresa: “históricamente [la evaluación] ha sido fuertemente significada desde el control y desde el poder que tiene el docente”. Por su parte Bendersky (2006), reconoce la cuestión del control, planteando que “Es difícil sostener un carácter objetivo de la evaluación. No debemos olvidar que tanto el objeto que se evalúa como el proceso de valoración son construidos por el sujeto que evalúa” (p.3).

El Diseño Curricular de la provincia de Chubut (2014:36) en su Marco General, expone que responde a “una perspectiva que la define [a la evaluación] como un juicio de valor, acorde a marcos axiológicos, ideológicos, filosóficos, técnicos, sociales y pedagógicos”. Además, en cada uno de los diseños de las distintas disciplinas, se encuentran orientaciones tanto para la enseñanza, como para la evaluación, cobrando especial interés las definiciones acerca del ¿Qué? y ¿Cómo? ¿Cuándo?, evaluar.

Particularmente la decisión de ¿Qué? se evalúa, entraña la consideración de lo que el docente estima que es significativo, valioso de ser enseñado y aprendido. El interrogante ¿Cómo? básicamente referencia modos de captar los indicios que mejor informan sobre lo que los niños y las niñas aprendieron. Responder al ¿Cuándo?, tiene sus variantes de acuerdo a lo que se estime la función que cumple la evaluación en los aprendizajes. En estas definiciones según Anijovich y Capelletti (2017) interjuegan tensiones, donde las concepciones acerca de qué es enseñar y qué es aprender, son puntuales, para entender qué y cómo evaluar. Es así que, en las instituciones, pueden encontrarse diferentes posiciones y prácticas muchas veces antagónicas, incluso presentándose sincréticamente.

## La evaluación: dos miradas diferentes

Tomando la literatura especializada del campo de la Didáctica, pueden registrarse dos posiciones bien diferenciadas, polares acerca de la evaluación. Autoras como Anijovich y Capelletti (2017), destacan dos paradigmas de evaluación retomando conceptualizaciones de P. Perrenoud (2008): por un lado destacan un *modelo orientado al control* o como lo dice el autor, a la “fabricación de jerarquías de excelencia (sintonizado con el paradigma tradicional); y por el otro, un *modelo orientado al servicio de los aprendizajes*, que varios autores denominan “evaluación auténtica” (Anijovich y González, 2010), o “evaluación alternativa” (Anijovich, Malbierguer y Sigal, 2004), que se apoya en la evaluación formativa de Scriven (1967), pero con un enfoque más situacional enfatizando las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades, y donde estos adquieren un importante protagonismo.

A los fines de caracterizar ambas posiciones, se toman las conceptualizaciones de las autoras Anijovich, Malbierguer y Sigal, (2004), como Anijovich y Cappelletti (2017), quienes han trabajado ampliamente el campo de la evaluación en los últimos años, y son referentes de varios documentos curriculares.

Cuando se habla de evaluación tradicional, se alude a la evaluación anclada el paradigma del proceso-producto<sup>65</sup>. Este tipo de evaluación, según las autoras, valora principalmente los resultados del aprendizaje y es considerada un instrumento de control, privilegiando respuestas correctas, y comprobando aprendizajes en su mayor parte conceptuales. Así, se enfatiza la medición, mediante pruebas objetivas, donde cobra gran protagonismo la prueba escrita, como forma de verificar lo aprendido, arrojando índices objetivos para calificar.

En este modelo, el evaluador único es el docente, mientras que el papel del estudiante se resume a:

(...) reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjtables mediadas por sujetos de conocimiento (docente, libro de texto, la tecnología) (...) cumpliendo el rol de *sujeto de aprendizaje*,<sup>66</sup> (...) que le asigna un papel pasivo, reproductivo de conocimientos declarativos, y en donde sus errores serán vistos negativamente. (Anijovich y Capelletti, 2017:16)

---

<sup>65</sup> La investigación didáctica particularmente se realiza desde dos perspectivas o paradigmas fundamentales: una perspectiva racionalista, positivista y cuantitativa, que algunos autores llaman dominante hasta mediados de la década del setenta, del tipo proceso-producto; y otra perspectiva emergente, también llamada interpretativa, hermenéutica y cualitativa, que se desarrolla desde el paradigma de las teorías pedagógicas críticas.

<sup>66</sup> Las itálicas pertenecen al texto

Así el docente corrige para identificar qué está bien y qué mal y, en ocasiones, solo lo que está mal, priorizando la uniformidad o exactitud de las respuestas. Además, sus comentarios tienen como propósito la justificación de la nota y, así, operan como una “lápida conmemorativa” (Carlino, P., 2003, p. 89)<sup>67</sup> para el estudiante.

Discutiendo esta posición, que se focaliza solo en el estudiante, se retoman las palabras de Edith Litwin (1998, p.13), quien propone: “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos, que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”. A la vez, otros autores Camilloni, (en Anijovich y Malbergier, y Sigal, 2004) refuerzan estas ideas: “el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno”.

Otra cuestión discutida y compleja, abordada por Camilloni (s/f: 2), es el “cuándo evaluar”, que se emprende generalmente hacia el final de un ciclo o tema, cuestión que suele verse frecuentemente en las escuelas:

(...) es común que los momentos dedicados a la evaluación se mantengan bien diferenciados, y como sobreañadidos a los períodos dedicados a la enseñanza. Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional.

Así concebida, la evaluación aparece como instancia que pondera los resultados al servicio de la acreditación y promoción, que se orienta principalmente hacia el control.

Discutiendo esta posición, esta investigación adhiere al paradigma de la *evaluación formativa*, concepto introducido por Scriven en 1967, y dentro de él, a la conceptualización propuesta por Anijovich y Capelletti, (2017 :30) que la destacan como “*evaluación para el aprendizaje*”, perspectiva que concibe a la evaluación como un proceso continuo y situado, con efecto retroalimentador tanto para estudiantes como para docentes, dado que la información que arroja puede ser utilizada para mejorar igualmente los procesos de enseñanza. Al pensar en lo situacional, se tiene en cuenta principalmente al sujeto en situación de aprender; considerando su estilo de aprendizaje, sus posibilidades cognitivas, y además los avances que logra gracias a las orientaciones del docente. En este sentido, este tipo de evaluación también muestra fortalezas y debilidades de los procesos, que complejizan y enriquecen a la visión de lo formativo, oponiéndose a reducirla simplemente a las informaciones destinadas a un resultado final, que solo recae en el estudiante. De acuerdo con Brookhart (2013)<sup>68</sup>, “la

---

<sup>67</sup> En Macha (2007: 27)

<sup>68</sup> En Anijovich y Capelletti(2017 :27)

evaluación formativa es ir formando mientras se aprende y proveer información para que el estudiante avance”.

Otra distinción entre la evaluación para el aprendizaje y la evaluación tradicional, es que el error no es considerado negativo, sino un indicador que puede convertirse en una instancia más para el enseñar y el aprender. Esta visión, según Anijovich y Cappelletti (2017:27), se concatena con la “noción de avance”, como idea que pone énfasis en los avances tanto individuales como colectivos, en donde la retroalimentación docente que lleva a la metacognición, juega un papel primordial. Así, dirán las autoras, “implica pensar en un estudiante en el rol de *sujeto de conocimiento*<sup>69</sup>: aquí no importa lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas” (Anijovich y Cappelletti, 2017:17). Es decir, esta visión se aleja del estudiante reproductor de cadenas de información, para considerar al estudiante productor de conocimiento, propio de las miradas socio-constructivistas.

Si bien quedan las dos posiciones definidas, que se corresponden con las que el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (2008) define como “dos lógicas de evaluación”, y se adhiere desde la presente investigación, a la lógica de una *evaluación al servicio de los aprendizajes*. Al respecto, no se trata de desconocer la importancia de la acreditación y la promoción; que se intenta es mostrar que desde la posición que asume la investigación, se pone el foco de la evaluación en informar al estudiante sobre sus logros y procesos, más que en los resultados a modo de veredicto final. Se rescata a propósito a Celman (2009, p.781), quien advierte sobre la emisión de juicios a modo de sentencia final, como cuestión que obturaría las posibilidades de re-aprendizaje o de seguir aprendiendo.

### **La evaluación en los nuevos documentos curriculares**

El nuevo Diseño Curricular de Educación Primaria, que se implementa a partir del año 2015 según Res. Min. 547/14, propone la importancia del respeto a las trayectorias escolares de los estudiantes. Así en el Marco General (2014: 37), se expresan variadas ideas que se orientan hacia un cambio de paradigma en cuanto a evaluación, sobre todo al hablar de acreditación, como “instancia de validación institucional en donde se califica la apropiación de los saberes”, y en donde se aboga por no confundirla con la evaluación, ni reducir esta última, a tal proceso de calificación.

---

<sup>69</sup> Las itálicas pertenecen al texto

Acompañando esta mirada, el Documento de Calificación y Promoción para la Educación Primaria (Res. M.E. 164/15), reemplaza el antiguo boletín escolar e introduce cambios significativos a la vez que propone una nueva estrategia en el acompañamiento, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Se observa así, que, desde las formulaciones normativas la propuesta curricular intenta superar una visión de proceso-producto final, donde el docente del aula era el único referente para emitir una valoración final de los aprendizajes de sus alumnos, formulada a través de una sumatoria de resultados obtenidos a través de distintos instrumentos evaluativos. Esta normativa, se complementa con el documento de *Aportes para la implementación del Documento de Calificación y Promoción*, que contiene orientaciones para confeccionar el documento, y otras recomendaciones para evaluar.

También enuncia que la evaluación aporta información y posibilita interpretar a nivel institucional el momento del proceso en que se encuentra cada estudiante, “constituyéndose como eje vertebrador de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje”. Además que incorpora la escala de calificación en logros, que debe ser acompañada de apreciaciones cualitativas, para lo cual hay un espacio destinado a tal informe en el documento. Podría decirse que este tipo de evaluación se acerca a la “noción de avance” de Anijovich y Cappelletti (2017), ya que se destina en ese documento un espacio para la apreciación del equipo de enseñanza, donde: “se registrarán valoraciones importantes acerca del proceso, mediante enunciaciones positivas”<sup>70</sup>.

Otro documento que se ha tenido en cuenta para la investigación es la Circular Técnica N° 1/16, emitida por la Dirección General de Educación Primaria, que al cierre del primer trimestre del año 2016, recuerda las recomendaciones de una anterior (5/15). Presentada con una cita sobre evaluación, de la autora Rebeca Anijovich, señala que: “En base de la experiencia del año anterior, se considera la importancia que los equipos de gestión, Supervisores y Directivos, acompañen al colectivo docente en la elaboración de los mismos”, a la vez que propone la revisión de algunos ítems. En este sentido, vuelve a rescatar con ejemplos prácticos, cómo debe confeccionarse, a la vez que aclara el posicionamiento que se asume para evaluar.

Se entiende que los cambios educativos no son instantáneos, pues no llegan y se instalan con la misma adhesión en todas las escuelas. Como expone Fullan, (2002), las reestructuraciones que se proponen (y que a veces se imponen) no siempre se articulan con procesos necesarios de reculturización, es decir cómo los maestros cambian sus propios hábitos

---

<sup>70</sup>Aportes para la implementación del Documento de Calificación y Promoción.

y creencias, para que los cambios se efectivicen. Este autor analiza que el cambio no es una entidad en sí misma, sino que comprende dimensiones que comprometen al hacer educativo:

Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas).

Además Fullan (2002), sin hacer una crítica puntual hacia los docentes, analiza como problema, la escasez de oportunidades en las que el profesorado pueda participar en procesos de reflexión profunda acerca de la necesidad y sentido de los cambios. Al respecto, argumenta el autor, que para que el cambio sea efectivo, debe darse en las tres dimensiones, ya nombradas; y retomando a Charters y Jones (1973), añade: “si no prestamos la suficiente atención a la aplicación efectiva del cambio, corremos el riesgo de estar evaluando cambios que no han sucedido en realidad”.

### **Evaluación en 4to grado de la E.P.S. en tiempos de cambio: evaluar el proceso... ¿Una piedrita en el zapato?**

En diferentes situaciones registradas en el Trabajo de Campo se encuentra que los docentes del estudio presentan algunas dudas o cuestiones confusas acerca de esta nueva mirada procesual que se propone desde los cambios para la evaluación. En un primer encuentro con B., docente de las áreas de Lengua y Ciencias Naturales, la misma expresa al responder la pregunta de cómo concibe a la evaluación y cómo la lleva a cabo desde los nuevos marcos normativos:

*B-La evaluación, yo siempre la tomé así. La evaluación es, ... si el chico está logrando esas cosas que yo quiero que logre. Es mirar... Yo la evaluación la tomo como... que es todo el proceso que hace el chico. Es una manera de ir anotando... la nota que acá abajo tengo anotadito... (Muestra el cuaderno)...fulanito escribe tal cosa, o manganito se confunde con esto... porque es mi manera de ver... qué está logrando, y qué tengo que cambiar. La evaluación sirve para eso...si funcionó, bárbaro. Esto...lo voy a tener que cambiar...porque no funcionó ... Es ver qué tengo que cambiar yo también...La evaluación en sí, en realidad, te sirve para todo ...para ver los chicos, y para verte vos. (...)*

*B-Esto de... proceso...cuando vos pasás un chico en proceso... ¿el proceso qué? ¿El proceso de que no cazó mucho o qué? Arañando... es un chico que tiene que repetir,.... Cada vez son más los del proceso.*

*(...)*

*¡Uhh!... Sí, la evaluación es como la piedrita en el zapato. ...(risas). Ideal sería poder plasmar lo que el chico fue haciendo... en todo el trayecto... vos vas evaluando. Poder ir registrando todos los cambios...Pero no sé, ¿Cómo se podría hacer? ... no te dicen... ni con registros, ni con nada...registrar ¿lo que hace?, ¿dice cada día? (En este registro hay enumeración de actividades que los niños hacen cotidianamente)...Mucho trabajo.... Estaría registrando todo el tiempo y dejaría de dar clase. ...lo ves... no lo podés anotar.*

*(Docente B., comunicación personal, entrevista N° 2, 10 de junio de 2017)*

Se observa que en un primer momento la docente alude a una evaluación que podría calificarse como cercana a la idea de proceso cuando dice que va registrando avances y dificultades, y cómo los insumos que arrojan sus anotaciones le sirven para hacer ajustes en su enseñanza. Sin embargo, a medida que avanza la entrevista, aparecen algunas ideas contradictorias sobre todo al momento de definir el “proceso”. Analizando sus dichos, puede observarse que la evaluación tal como se plantea desde 2015, presenta dudas e incomodidades, pasando por alto algunas de las recomendaciones que derivan de los documentos curriculares.

Por otra parte, se analiza que la molestia deriva en parte por falta de asesoramiento y conocimiento de las nuevas directivas curriculares. En párrafos de las entrevistas a las docentes referentes de los cuartos grados del estudio, puede notarse que hay muchas dudas en relación a cómo realizar la evaluación. Cuando se le pregunta si se realizan reuniones para trabajar conjuntamente en evaluación, responden:

*B- (...) pero en general, no, no se trabaja evaluación... cada uno tiene libertad de elegir...lo importante son los resultados a fin de año...sino vienen con las “manchitas”<sup>71</sup>.*

*Sabés que tendrían que volver...pero bueno volvería lo de la repitencia...son los números. ...Poder después sacar un promedio... o buscar otra...los números es volver a separar mucho... o por ahí otras opciones, porque el logrado, el logrado destacado, el logrado.... ¿Qué es?*

<sup>71</sup> La docente B. hace alusión a “las manchitas”, como les llaman los directivos a casos de estudiantes desertores o repitentes.

(Docente B., Comunicación Personal, entrevista N°2, 10 de junio de 2017)

G- *Y lo que pasa, yo creo que la evaluación no cambió... No sé vos como la ves...pero yo creo que no.... Que la evaluación, la tradicional, te estoy hablando, de cuando yo era chica... (...)*

*Yo no noto el cambio en la evaluación. Capaz que yo no lo hice al cambio. Me hago... culpa mía, pero, o sea, teniendo en cuenta los nuevos saberes, la nueva visión para los saberes...como los tenés que aplicar...eh...la evaluación tendría que ser distinta...yo no sé cuál, no sé cuál, porque no soy.... Pero yo no creo que haya...no veo un cambio.*

M- *¿No ves cambios?*

G- *No. No te puedo decir... nos vinieron, nos implementaron el nuevo diseño, nos explicaron...se trabajó, pero.... Vos cuando preguntás...bueno, ¿Y cómo evaluamos? Seguimos en la misma...*

(Docente G., comunicación personal, entrevista N°3, 19 de septiembre de 2017)

Como lo detalla Marris (1975, en Fullan, 2002), “todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha”. Las maestras B. y G. al tratar de explicar la evaluación desde los nuevos marcos, presentan “un estado de naufragio, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar” (Schön, 1971, p.12, en Fullan, 2002). En relación a esta situación, se considera importante tomar el estudio de Daniel Feldman (1992), quien, analiza los efectos de los cambios curriculares en la práctica de los docentes de primaria del año 1990, encontrando que los docentes enfrentaban tendencias contradictorias y dilemáticas al intentar conjugar las diferentes propuestas con sus sistemas de teorías prácticas y creencias; priorizando algunas u otras en relación a las urgencias que se presentaban en el aula.

Cuando la docente B. expresa: “*en general, no, no se trabaja evaluación*” o cuando G. dice que no nota los cambios, da la impresión que en realidad no es algo que se haya hablado institucionalmente o que particularmente se haya puesto en consideración. Así lo expresa, la docente G.:

M- *¿Institucionalmente no están claras las pautas para evaluar?*

G- *No, no, no.*

M- *¿Y...para calificar, como vos decís?*

G- *Yo no te quiero mentir, pero no sé si alguna vez, se charló sobre el tema.*

(...)

G- No, no es el tema de una reunión de personal o jornada...

M- ¿Y cómo la ve a la evaluación, la institución? ¿Cómo se ve? ...

G- No se ve... (Risas un tanto nerviosas). No sé, si se ve.

(Docente G., comunicación personal, entrevista N°3, 19 de septiembre de 2017)

En segundo lugar y como consecuencia de la situación planteada, la implementación de la evaluación en la E.P.S., desde los nuevos marcos, pareciera ser una decisión exclusiva de los docentes, por ejemplo, cuando B. dice: *“cada uno tiene libertad de elegir”*; o cuando G. expresa: *“Yo no noto el cambio en la evaluación Capaz que yo no hice el cambio”*. Es decir, aparentemente cada docente efectúa la evaluación desde sus propios marcos de referencia, sin tener muy en cuenta o directamente desconociendo las orientaciones propuestas en los documentos curriculares.

En una charla informal con la directora, la misma comenta: *“que las docentes saben cómo evaluar, y que ella no interviene porque confía en que todas son muy capaces”*. (Directora, Comunicación personal, 28 de junio de 2017).

Sin embargo, como puede notarse en los dichos de las maestras del estudio, existen muchas dudas respecto a los cambios: *“la evaluación tendría que ser distinta...yo no sé cuál, ... ¿Y cómo evaluamos? Seguimos en la misma.”* Tanto B. como G. están en conocimiento que hay “algo nuevo”, para implementar, pero como aparentemente no lo entienden o no se han informado convenientemente de las nuevas condiciones, no cambian las formas evaluativas.

Han pasado dos años desde la implementación del nuevo paradigma y las transformaciones todavía están en un plano de duda y desconcierto. Se supone que entendiendo esto, la D.G.E.P. emite la Circular Técnica 1/16, en mayo de 2016, pero aparentemente tales recomendaciones no han tenido una repercusión significativa; y como producto de la falta de información, asesoramiento, y reflexión, la evaluación se piensa y se realiza desde un marco que tiene una perspectiva muy diferente a la recomendada en los documentos vigentes desde 2015.

Como se sostiene desde el marco teórico asumido, se entiende que el cambio con sus adhesiones y resistencias, “no es un fenómeno meramente individual, sino también social. Los individuos (por ejemplo, el profesorado) pertenecen a sistemas sociales (como las escuelas) que comparten espacios de sentido” (Schön, 1971, Marris, 1975, en Fullan, 2002). Se estima entonces que, si bien han cambiado los textos curriculares y los enfoques pedagógicos, estos

todavía no han sido lo suficientemente trabajados y reflexionados tanto a nivel personal como institucional, como para incidir en la tercera de las dimensiones antes nombradas por Fullan (2002), compuesta por las creencias y/o concepciones. En este sentido, “la alteración de creencias”, se considera que es un factor preponderante para la adopción de cambios en las propuestas, como lo expresa Fullan (2002).

### **Los criterios e instrumentos de evaluación en 4to grado de la E.P.S: ¿Orientados a la construcción de aprendizajes y mejoramiento de las prácticas de enseñanza?**

Desde la posición que se asume en este trabajo, se anticipado anteriormente que evaluar en educación supone no solo juzgar los resultados del aprendizaje, sino también, el proceso de enseñanza transitado: “el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno” (Camilloni, en Anijovich y Malbergier, y Sigal, 2004).

La evaluación es un juicio de valor, entonces la cuestión del qué se está juzgando es crucial. Así lo expresa Camilloni, (1998): “(...) para que haya una evaluación con sentido es indispensable que existan criterios que permitan construir juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa en términos de aprendizajes de los alumnos”. Esta idea acerca al componente didáctico que debería estar presente en toda evaluación: *los criterios de evaluación*. Anijovich y Malbergier, y Sigal, (2004) los definen como “las pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad del desempeño del estudiante”. Se retoma igualmente a Edith Litwin (1998, p.17), cuyos aportes son tenidos muy en cuenta en este estudio, quien estima que: “Los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, (...) no son infalibles, ni deberían cristalizarse. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades”.

Como una característica importante de tener en cuenta de la *evaluación auténtica*<sup>72</sup>, se presenta como premisa que los criterios deben ser públicos, es decir conocidos por todos los actores que intervienen en el proceso, y que deben ser construcciones donde haya participación de los estudiantes. Entonces, cuando se piensa en el enfoque de la evaluación formativa, y más aún, desde la mirada de una evaluación *orientada al aprendizaje*, se estima puntual, explicitar, compartir y construir conjuntamente los criterios, ya que el estudiante debe saber qué se espera

---

<sup>72</sup> Como sostienen Anijovich y otros, la evaluación auténtica, se orienta al desarrollo de un proceso centrado en “un alumno progresivamente autónomo ubicado en un contexto, desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (2014, p. 96).

de él. Anijovich, Cappelletti y Cancio (2014:4) dicen:“Los criterios explicitan y transparentan los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar. (...) Conocerlos y/o participar de su construcción, promueve autonomía en el aprendizaje, y favorece los procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares”. Justamente una las críticas que hacen Anijovich y Gonzalez (2010: 40), es que es común en las aulas la omisión de informar claramente esos criterios a los estudiantes: “a la hora de ponderar las evaluaciones de los alumnos, muchas de ellas están teñidas de oscuridad, falta de transparencia, con un alto grado de subjetividad y ausencia de criterios”.

Es así que se acuerda con una evaluación fundamentada en la interpretación, que parte de comprender al objeto de evaluación -el proceso de aprendizaje situacional, en determinado contexto-, y no juzgar al sujeto que aprende o el producto de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, se entiende que la finalidad de la evaluación es la mejora y reorientación de los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza. Amerita entonces, considerar una clara distancia con aquellas concepciones ligadas exclusivamente a la calificación y, eventualmente, al control y al señalamiento de las carencias de los alumnos.

Como se ha planteado anteriormente, el tema evaluación es poco tratado a nivel institucional. Pero igualmente se consulta a las docentes, si han se han tratado ciertos criterios para evaluar a partir de las nuevas normativas.

*B- que yo sepa no, gordi. No hay una manera de evaluar o un como ver la evaluación. O al menos que se haya trabajado así en la escuela... decir...a ver muchachas... qué evaluamos, qué hacemos, qué tienen... ¡NO! Por ahí, lo que se hizo trabajar un poco los contenidos...a ver qué grado hacía esto, qué grado hacía aquello... (...) Pero no hay un criterio que diga...muchachas... ¿es el proceso? ¿Es lo que ellos logran? ¿Es lo que avanzan? o ¿Es la prueba final? (...)*

*Yo te digo, no me acuerdo de haber leído jamás gordi, algo que tenga que ver con la evaluación como... a ver muchachas.... Todos hacemos lo mismo.*

*(Docente B., comunicación personal, entrevista N°6, 12 de diciembre de 2017)*

*M- Y en la escuela, ¿Hay como criterios de evaluación establecidos...en el PEI, por ejemplo?*

*V- Debe haber, que yo no los haya leído, seguramente... (...) ¿Por qué? ¿Por qué no está adentro del PEI?, o sea, seguramente está dentro del PEI como muchas cosas que están adentro del PEI, por ahí, al no pedirlo, al no leerlo, no sabemos, y falta alguien que dirija*

*eso.*

*Lo que sí se trató ahora desde el año pasado, algunos acuerdos, viste a trabajar... sí por ejemplo el tema de todos los grados, reforzar más la tabla, que no se utilice solamente el mecánico (...)*

(Docente V., comunicación personal, entrevista N°4, 29 de septiembre de 2017)

Considerando los dichos de las docentes, puede observarse que hay una falta de definición y claridad, en general respecto de la evaluación, y en particular a criterios. Se encuentra que por un lado institucionalmente no se toma la iniciativa de abordar el tema, y por el otro, los docentes no indagan acerca de la evaluación. El “qué evaluar”, aparentemente cuenta con algunos acuerdos situados en el nivel de los contenidos en los distintos grados. Cómo evaluar, con qué criterios y qué significa esta calificación EP (en proceso), causa dudas y malestar, y es un interrogante que, a dos años de la implementación de los nuevos documentos curriculares, todavía no tiene respuestas.

### **La carpeta completa y lo que completa la carpeta**

En las observaciones ocasionales de las carpetas didácticas de los docentes, se registró que algunos componentes, como los criterios e instrumentos, en las planificaciones semanales no se consignan. La autora Cols (2004), entiende que esas definiciones deben estar en la programación, a los fines de relevar la información necesaria para juzgar el devenir y los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la indagación por los criterios, o qué aspectos se valoran a la hora de evaluar, las maestras ponen de relieve la importancia de “una carpeta completa”. Así lo expresan:

*B- Soy muy hincha con las carpetas. Le pongo nota por carpeta, así se dedican. La carpeta completa, prolija, para mí es importante.*

(Docente B., comunicación personal. Registro de situación de evaluación N°18, 9 de junio de 2017)

*G-Gente: para el lunes carpeta completa, completa, completa. Voy a poner nota por la carpeta...Si faltan... ¿Qué se hace?*

*-pedimos la tarea- le responden niños.*

*G-Si tengo tarea... ¿Qué se hace?*

*-se hace la tarea-vuelven a responder.*

(Docente G., comunicación personal. Registro N° 15, 5 de junio de 2017)

En relación a la carpeta, Devalle de Rendo y Perelman del Solarz (1989, párr.4), recuperando a Batallán (1986) expresan: “El cuaderno de clase [en este caso, la carpeta] “no es inocuo, puede inscribirse entre aquellos hechos aparentemente insignificantes de la ritualización escolar”. A propósito, y reforzando lo expresado, se retoman las palabras de S. Gvirtz, (1996):

El cuaderno de clase es uno de los elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”.

Reforzando estas ideas, se incluyen otros aportes que se estiman interesantes a los fines del análisis:

(...) El cuaderno es un hecho, un fenómeno indiscutido, a pesar que no hay indicaciones, reglamentaciones, normativas, ni recomendaciones desde la Didáctica, que prescriba su utilización. (Devalle de Rendo y Perelman del Solarz, 1989 en Gvirtz 1996: 43)

Teniendo en cuenta lo que aportan los autores, puede observarse que se pone el foco en la responsabilidad como actitud muy valorada, la cual no sólo descansa en una cuestión actitudinal de los propios estudiantes, sino también en la posibilidad de acompañamiento de las familias, a quienes –como se ha presentado anteriormente- se delegan ciertas tareas que son del orden pedagógico; llamando la atención ante las fallas, dificultades o faltas en su confección. Así, la carpeta de clase, “instrumento básico de una pedagogía visible” (Bernstein, 1975)<sup>73</sup>, se presenta como nexo entre escuela y familia, poniendo de relieve la supuesta capacidad y habilidades de las familias como mediadores pedagógicos.

Si bien, el evaluador de la carpeta de los estudiantes en general es el docente, también sirve para evaluar desde niveles superiores, la calidad de la enseñanza. Es decir, se transforma en un registro de actividad diaria, de docentes, y de los estudiantes y sus familias; como dispositivo de control, para unos y para otros. Sin embargo, durante el Trabajo de Campo, no se observó que directivos o supervisores visitaran el aula y revisaran las carpetas de los niños y niñas.

El tratamiento de la carpeta de clase en los 4to grados del estudio, como dispositivo de aprendizaje, arroja dudas acerca si es un espacio enteramente del estudiante destinado a favorecerlo, pues en los registros se encuentra que es un espacio pautado con ciertas reglas que deja poco margen para la creatividad, para registrar ciertas ideas que ayudaron a resolver, o por

---

<sup>73</sup> En Devalle Rendo y Perelman (1989)

ejemplo para tomar apuntes de lo que ellos/as creen importante a la hora de atender a la explicación de un tema. En este caso, como se ha explicitado, la carpeta suele tener poco trabajo autónomo de los niños y niñas. Tal como se comenta en el capítulo anterior, se encuentra que, en las clases, la dinámica consiste en una resolución de tareas en fotocopias, en el libro, o en el pizarrón desde donde generalmente se copian las respuestas correctas.

La carpeta como elemento objetivo del trabajo en clase, queda en forma de elemento justificativo ante otros (por ejemplo, padres, docentes, directores). De este modo, para su autor principal, el estudiante, la carpeta parece no ser un soporte que brinde insumos y orientaciones para seguir aprendiendo, sino más bien, es una forma de justificar ante otros su rendimiento académico. Esto invita a reflexionar sobre su real importancia en cuanto a su uso y las posibilidades que le brinda al aprendizaje. A propósito, se inauguran algunos interrogantes, por ejemplo: ¿La carpeta completa como criterio, permite evidenciar la construcción de ciertos saberes que se creen valiosos? y ¿Qué sentidos tiene a los fines del aprendizaje?

Como cara de una misma moneda, algo que pone en jaque la carpeta completa es “lo que completa la carpeta”, que descansa frecuentemente en el cumplimiento de las tareas para el hogar, y que recibe ciertos ítems de calificación (signos más y menos). Las tareas para la casa, es un tema sobre el cual gira gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuartos grados del estudio. En forma recurrente aparece como una estrategia de enseñanza, (pues quedan algunos temas sin explicar o desarrollar por falta de tiempo que se hacen en el hogar); como estrategia de aprendizaje (la intensa ejercitación que se propone); como criterio de evaluación y también como un ítem observable, que se toma como instrumento pues que arroja indicios (medidos en cantidad), que se tendrá en cuenta para la calificación.

Lo cierto es que la solicitud de las tareas es una práctica arraigada y rutinaria en las aulas de 4to grado de la E.P.S., en casi todas las jornadas, a pesar de como se ha expresado anteriormente, sería una actividad que no todos pueden o están dispuestos a cumplir, y por ende provoca ciertos malestares en las docentes. Al ser interrogadas acerca de qué es la tarea, y por qué le atribuyen tanta importancia las mismas responden:

*B-Porque la tarea es eso, como tratar de reforzar y de ver, de ver si esto que se trabajó en el aula quedó clarito. (...) A ver si eso que se trabajó en el aula, que explicamos, que hicimos, vos lo podés hacer solo, en tu casa, tranquilo. Es eso en definitiva la tarea.*  
(Docente B., comunicación personal, entrevista N° 6, 12 de diciembre de 2017)

En este sentido, “las tareas o deberes para la casa” como una demanda que se les pide a los estudiantes, parte del supuesto que lo expuesto en clase puede ser replicado, y que el niño debe poder y saber realizar, “más tranquilo” en el hogar. Es así que con la tarea se evalúan habilidades que se suponen aprendidas, pero que, según lo observado no se estarían enseñando, por ejemplo, como se dijo anteriormente, los modos de pensamiento y acción que impliquen la autonomía que requiere poder realizar las tareas solos.

Las docentes, por otra parte, como modo de solución a esa posible falta de autonomía, suelen incluir frecuentemente, la ayuda de las familias, como se ha tratado en el momento del análisis en el Capítulo II.

No se trata de negar la importancia del acompañamiento de las familias y sus aportes, pero se considera dejar gran parte del proceso de enseñanza de ciertos saberes (como la escritura, lectura, resolución de problemas y algoritmos) en manos de los padres o tutores, puede contribuir a consolidar la discriminación social o la profundizar las desigualdades.

En estos primeros análisis se encuentra que otras cuestiones valoradas giran en torno a la prolijidad, de hecho B. lo resalta en cuanto al trazado de letras, o también la fluidez en la lectura. Pero básicamente, puede observarse que los criterios para evaluar comprometen en gran parte a la carpeta y a las tareas consistentes en su mayoría, para realizar en el hogar.

Se inauguran algunos interrogantes acerca si la carpeta completa o las tareas entregadas, como criterios permiten evidenciar que se han construido ciertos saberes. Es decir, ¿Podrían verificar las docentes que ciertos saberes están en proceso de construcción, con solo observar que la carpeta está prolijamente completa y se ha cumplido con la entrega de tareas?

## **¿Cómo se obtienen las evidencias del aprendizaje?**

### **La observación directa**

Con base en los criterios, en toda evaluación es necesaria la recolección de información con algún instrumento a los fines de lograr la elaboración de juicios acertados para tomar decisiones. Una cuestión clave es tener claro y decidir qué instrumentos servirán para obtener informaciones. Parafraseando a Davini (2015: 105), se entiende que por más hábil que sea un docente en la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, necesitará recopilar variada información a fin de reunir evidencias sobre los resultados para ser compartidos con los estudiantes y sus familias, a la vez que institucionalmente también se constituyen en los insumos que deciden la promoción.

Consultados los docentes en el Trabajo de Campo, sobre los instrumentos más usados en las situaciones evaluativas en Matemática y Lengua, en los 4tos grados Tz y Cr, de la E.P.S.

tanto B. como G., expresan que la observación directa es uno de los instrumentos que usan con más frecuencia, cuestión que se anota en un cuaderno de registro.

*G-yo creo que, en matemática, yo considero más, a la hora del boletín, el diario.  
¿Cómo le fue en la carpeta? ¿Cómo reacciona ante un problema? Si rápido me dice: seño yo pienso esto. No importa si está equivocado o no.*

(Docente G., comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

*B-Yo lo que tengo es todo mi cuaderno de registro. Todos los trabajos que se van haciendo, evaluación del trabajo áulico, si ellos trabajan en clase o no trabajan, si cumplen con las tareas o no cumplen, si vos ves, que estás haciendo un trabajo oral y participan... (...) Y así es como yo voy justificando esa evaluación, porque yo tengo que ir viendo todos esos días que él trabaja, porque no es ese día solamente. Entonces la prueba final es como para dejar un trabajo, porque yo siento que hay que dejar un trabajo, pero la nota no la define...*

(Docente B., comunicación personal, entrevista N° 6, 12 de diciembre de 2017)

Como dice Davini (2015: 102), “en el día a día, los docentes no solo emplean instrumentos de evaluación, tales como pruebas escritas o lecciones orales, sino que, en el seguimiento de las tareas y rutinas áulicas, se emplea la observación directa de las mismas”. Otros autores como Postic y De Ketele,(1988), Monereo, y Solé, (1999), Soto Calderón (2001), Anjovich y Cappelletti (2017), destacan que la observación, como importante instrumento de búsqueda de evidencias, debe ser planificada y organizada de manera que permita obtener la información requerida para tomar decisiones en función de los propósitos que se pretenden conseguir. Es decir, “deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, y debe estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos” (Anjovich, Malbergier y Sigal, 2004).

Si bien el trabajo cotidiano de los niños y las niñas, se registra como dicen las docentes, diariamente en su cuaderno; este registro se consigna con algunos calificativos que no detallan específicamente a qué objetivos de aprendizaje responden. Los criterios están determinados por la cuantificación de pares opuestos que no ofrecen detalles del proceso en términos de construcciones de saberes, sino de presencias y ausencias, Por ejemplo, la participación en clase, la entrega de tareas, o el trabajo áulico, se consignan con: “trabaja-no trabaja, participa-

no participa”, es decir con pares antitéticos que no dicen nada acerca de las dificultades o fortalezas, y que serían contabilizados en términos cuantitativos para decidir la notas.

En este sentido, las grillas que los docentes usan para registrar sólo revelan datos de cantidad de resolución de tareas y actividades entregadas, calificaciones conceptuales sobre lectura y memorización de las tablas, por ejemplo. No se ha observado que, en estas guías de registro, se encuentren otros indicadores de aprendizaje o algún instrumento que detalle dificultades en ciertos saberes, avances o formas de retroalimentación sugeridas, diferentes niveles de apropiación, como se sugieren en rúbricas que proponen algunos autores como Anijovich y González (2010) o Anijovich y Capelletti (2017), por ejemplo.

### **Evaluación de la oralidad**

Anijovich y González (2010), cuando se refieren a esta forma de evaluar, afirman que permite recoger información sobre las capacidades para argumentar, narrar, describir, hacer comparaciones, como de apreciar las cualidades de la voz, el uso de los recursos no verbales, el respeto por las convenciones de participación; es decir se parte de situaciones programadas por el docente que permiten poner en juego tales capacidades.

En un primer acercamiento, tratando de indagar con qué instrumento se evalúa la oralidad, se retoman las palabras de G., quien expone que uno de los instrumentos utilizados para evaluar es “la lección oral”. Como puede observarse en el primer registro, que se les recuerda a los estudiantes que se van a tomar las tablas, pero, por otro lado, la docente comenta sobre esa lección, que a veces parece implementarse sin aviso previo:

*Se recuerda en el pizarrón:*

*LECCIÓN ORAL DE TABLAS PARA EL LUNES 26.<sup>74</sup>*

*(Registro de clase N° 19, 22 de junio de 2017)*

*G-(...) te digo que para la lección oral de las tablas...estaban nerviosos. Porque claro, no se esperaban que yo les tome, las tablas orales, y esas cosas...*

*Haría falta que desde Primer Ciclo se trabaje con naturalidad de que expongan, de que cuenten, de que se paren al frente a leer con el libro en la mano. ¿Viste? (...)*

*No crítico, la evaluación en general... porque... ¡eh! por ejemplo, las evaluaciones orales, me parecen bárbaras. Me encantan porque ahí se nota qué estudió, que no estudió...tenés la*

<sup>74</sup> Ver en Anexos, Imágenes 17 y 18.

*posibilidad de charlarlo, podés preguntarle, tiene la posibilidad de responderte más, si a lo mejor no se animaba a decirlo (...) la charla...donde vos te das cuenta si estudió, si no estudió...qué es lo que le falta saber más...está perdido en qué... y yo creo que sirve para la nota.*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

En el registro precedente, se estiman algunas cuestiones importantes para analizar: en primera instancia, la situación que relata la docente incluye el factor sorpresa, pues la misma dice que *los niños estaban nerviosos porque no esperaban que se les tome*. En este sentido se considera que no es favorecedor ya que ubica al estudiante en un lugar de incertidumbre y temor, que no estaría ayudando al aprendizaje. Edith Litwin (2008: 173), propone a “las buenas prácticas de evaluación sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase (...) atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes”.

Por otra parte, *pasar al frente a leer con el libro en la mano*, por ejemplo, no sería una instancia de evaluación de la oralidad, sino más bien de lectura. Se aleja bastante de las habilidades consideradas por Anijovich y González, (2010) para la oralidad, citadas en los primeros párrafos.

En realidad, para el caso de Matemática, la evaluación de la oralidad se asienta en un recitado de memoria de las tablas de multiplicar. Más allá que la memorización de ellas se considera necesaria, pues permite una agilidad en los cálculos, se prioriza la repetición de memoria que no deja lugar al establecimiento de relaciones y regularidades que serían más ricas a los fines de un aprendizaje significativo. Edith Litwin (2008: 166) lo expresa así:

A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes construidos de los almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria, pero no necesariamente a la comprensión. (...). Estos datos almacenados son necesarios (...) son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos.

Se estima que queda obviado el proceso de elaboración y descubrimiento por parte del estudiante, olvidando que, en la evaluación, también es pertinente “hacer matemática en el aula”. En este sentido, tal como lo expresa Claudia Broitman (2015: 22), “en segundo ciclo, se pretende que el niño vaya más allá de la memorización, explorando relaciones numéricas en la tabla pitagórica, lo cual ayuda a la reconstrucción y posibles olvidos”.

Por su parte, la docente B. en las entrevistas, hace alusión a “trabajos y lecciones orales”<sup>75</sup>, pero quedan frecuentemente referenciadas al área de Ciencias Naturales, que es la otra materia que dicta. En el área de Lengua específicamente, si bien se registran varias situaciones de oralidad, la mayoría de ellas, aparecen en forma espontánea y no se observa que B. otorgue una nota, o haga una apreciación acerca del aporte de los estudiantes.

Al leer algunas de las planificaciones semanales de la docente B., no se hallan, actividades específicamente programadas en cuanto a la oralidad; más bien forman parte del cotidiano transcurrir de la clase, de una charla informal, a veces casual. Si bien se cree que podrían formar parte de lo evaluativo, como se dijo, no se observan devoluciones, ni se registran anotaciones en el cuaderno de la docente, como por ejemplo en el caso de la lectura en voz alta.

Una actividad frecuente rutinaria, es pasar a leer al frente, sin embargo, como se expresó anteriormente, se entiende que no debe confundirse con oralidad, ya que la lectura no implica una producción del estudiante, por ejemplo, con relación a la comprensión de lo leído. Según lo registrado, la lectura en voz alta, en los 4tos grados del estudio apunta particularmente a la correcta decodificación y a la paulatina fluidez que se ejercita frecuentemente; pero no se ha observado un trabajo que implique a los niños y niñas la producción oral de lo que leen, o poner en juego sus propias opiniones.

Algunos documentos curriculares, por ejemplo, Cuadernos para el Aula 4 de Lengua, (2007: 17) en sus orientaciones propone ir “conjugando espacios de conversación a propósito de lo que se lee y escribe, con momentos destinados específicamente a que los niños aprendan a desenvolverse frente a nuevos interlocutores”. En este sentido, se considera fundamental la intervención del docente para que los niños y niñas se animen a tomar la palabra, exponer su punto de vista, poder expresar de distintas formas una misma idea, disentir y argumentar confrontando sus ideas con las de otros.

Quedan algunos interrogantes, por ejemplo: ¿El saber las tablas de memoria, garantiza la resolución de problemas matemáticos?; ¿La lectura en voz alta, favorece la producción oral? ¿Asegura la comprensión?; en definitiva, ¿Podrían constituirse en un instrumento de evaluación que permite conocer la construcción de aprendizajes significativos?

---

<sup>75</sup> Entrevistas con fecha 10 de junio, 28 de noviembre, 12 de diciembre, de 2017.

## La prueba escrita final y el trabajito práctico”: ¿Evidencias indiscutibles?

A lo largo de este capítulo, se ha recorrido una serie de instrumentos que los docentes utilizan para efectuar las evaluaciones. Sin embargo, hay uno, que prevalece, que opera generalmente como cierre de temas, la forma de examen más conocida y más extendida: la prueba escrita. Utilizadas generalmente con el fin de cerrar un tema para pasar a otro, estas pruebas suelen ser de respuesta única, desarrollando actividades similares a las presentadas en las clases, y en un tiempo relativamente acotado.

Al consultar a la docente G. en la entrevista acerca de cuál sería para ella la evaluación ideal, la misma contesta:

*G-En realidad un escrito sería ideal...tomarles en ciencias sociales todos los contenidos vistos, que estudien y tomarles una evaluación escrita, y que se acuerden de lo que hablamos y que se acuerden y que puedan responder... pero si no estudian...*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

Se entiende que cada estrategia evaluativa que los docentes ponen en acto, tiene un sentido y una función pedagógico-didáctica con ciertas características que garantizan su validez y fiabilidad. En este sentido, y coincidiendo con algunos autores, se estima que “ningún objeto de evaluación, por ejemplo, el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto, es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo” (Elola y Toranzos, 2000).

Consultadas las docentes acerca si se estima solamente a la prueba escrita o utilizan otros instrumentos, las mismas expresan que efectivamente usan otros instrumentos, pero puntualizan la importancia de la prueba escrita, sobre todo en términos de justificación ante otros actores, como los padres, directivos y/o supervisores. En el registro, se expone la importancia que las docentes le otorgan y la función que cumple en la E.P.S.

*B- ¿La evaluación escrita? ¿Ese papelito? ¿No? No, no. La prueba es como para decir, terminamos este tema...quedó algo escrito de todo lo que estuvimos trabajando... La nota de un boletín o la nota..., la saco con un montón de cosas: trabajo diario, tarea, cumplir con la tarea de la casa, que los padres se preocupen por eso...participa y te pregunta, muestra y corrige...*

(Docente B, comunicación personal, entrevista N° 2, 10 de junio de 2017)

*G- Y para los padres y para la escuela...porque qué pasa si vos tenés problemas con un alumno...viene el supervisor... y ¿Qué hiciste? y ¿Dónde están las evaluaciones? y ¿Dónde están las adaptaciones? Y ¿Dónde está el informe? Entonces vos tenés que tener todo eso... ¿Qué le voy a decir?... No, no le tomé.*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

*V-En G. siempre cerrar temas. Va cerrando temas y va agregando la nota, porque ella tiene...como B., ponen un montón de notas (...). Por ahí, es más cerrando temas, para mí cerrando temas y no tanto obligado...porque es una nota que tienen que cerrar. (...)*

*... Y la ven que es como para cerrar la nota. Todo el mundo así.*

(Docente V., comunicación personal, entrevista N° 4, 29 de septiembre de 2017)

Como puede observarse, según los dichos de las docentes, la prueba escrita, permite "cerrar" temas, pero también se concibe como justificación ante otros de los desempeños de las niñas y niños, ya que aporta datos objetivos, sobre todo ante problemas que pudieran surgir. Por otra parte, se convierte en un documento, queda en el legajo de los estudiantes, que aparentemente nadie mira, como lo expresa V. en una observación de clase, cuando se le pregunta cómo va efectuar la evaluación en este período. La misma al responder que no va a tomar prueba final, que va a hacer unos "trabajitos prácticos cortitos de división", porque ella no es la docente del grado:

*V-si aparece una suplente, bueno, que tome, pero si no, que quede eso en el legajo, si total nadie lo mira. No me puedo poner a perder tiempo en repasar desde lo primero que vieron y corregir. Hay que anclar la división.*

(Docente V., comunicación personal, registro de clase N° 27, 20 de noviembre de 2017)

Aquí aparece como variante de la prueba escrita, el llamado "Trabajito Práctico". El mismo tiene un propósito más o menos parecido a la prueba escrita: dejar un registro objetivo de ciertas apropiaciones por parte de los niños acerca de un tema. A veces suele hacerse con la ayuda de la carpeta. Se erige como un momento de corte o final de cierre que tiene como fin la justificación, con lo cual el aspecto potencial de la evaluación pasa a un segundo plano. Davini (2015: 79), enuncia que: "La evaluación implica una valoración integral e integrada de la

variedad y riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Reducirla a pruebas de conocimientos acaba desvalorizando o eliminando aquellos propósitos”.

El “Trabajito Práctico “, y la “Prueba Escrita o Final”, de acuerdo a lo observado, se estima que son instrumentos destinados a una misión más burocrática que pedagógica, pues emerge de los dichos la preocupación de informar a otros, con evidencias objetivas, el desempeño escolar de los estudiantes; pero deja de lado qué está pasando con el proceso de aprendizaje de los mismos, cuestión que podría ser muy útil para reflexionar sobre cómo introducir mejoras en la enseñanza. No debe olvidarse que desde la posición que se asume en esta investigación, las palabras de Litwin (2008) son esclarecedoras, al decir que debe juzgarse no sólo los aprendizajes, sino también la enseñanza.

Perrenoud (2008) describe esta lógica evaluativa como “La evaluación al servicio del control”, que centra la mirada solo en los resultados. En este sentido se considera que la validez, confiabilidad y utilidad, como características intrínsecas a los instrumentos de evaluación,<sup>76</sup> no estarían precisamente del todo orientados a mirar y juzgar, para las mejoras del aprendizaje y la enseñanza, como se concibe para una evaluación formativa, de mirada cualitativa, presente en los documentos curriculares en vigencia.<sup>77</sup>

De este modo, se encuentra que la evaluación en los 4tos grados Tz y Cr de la E.P.S., en cierto modo se halla condicionada por “la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional” (Elola y Toranzos, 2000). Este condicionamiento, despojaría a la evaluación de su potencial para el aprendizaje, privilegiándola como un requerimiento administrativo.

En este sentido, para cerrar, se recuperan los planteos de varios autores (Eisner 1994, Darling-Hammond 2001, Celman 2005; Litwin 2005; Camilloni 2005), para argumentar que la evaluación desde esta mirada, es considerada como un momento desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados y, por lo tanto, como un “acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman, 2005: 37)<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Descriptas por Camilloni (1998) en La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran.

<sup>77</sup> Diseño Curricular Educación Primaria de Segundo Ciclo. (2014), Documento de Calificación y Promoción (2015), Documento de Aportes para la implementación de Documento de Calificación y Promoción (2015)

<sup>78</sup> Citado por Prieto y Contreras (2008), en “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: un problema a develar”.

## **CAPÍTULO IV: Las evaluaciones de cierre. Puntos de llegada y construcción de veredictos**

*Aprender es arriesgarse a errar. Cuando la escuela olvida este hecho, el sentido común lo recuerda, diciendo que el único que no se equivoca es el que no hace nada...*

*Todo saber auténtico y vivo comporta su halo de bruma y sus zonas oscuras, por lo que deberíamos dedicar aquí un verdadero elogio a la imperfección. (Astolfi, 2004)*

Como se ha venido planteando, en la tarea de la construcción del objeto de estudio, se han considerado distintas situaciones áulicas en los 4tos grados de la E.P.S. En este capítulo particularmente, se analizarán dos situaciones evaluativas que los docentes estiman como importantes, pues además de considerarse como “cierre de temas”(al decir de las mismas), dejan un registro objetivo que puede ser mostrado tanto a los padres como a otros actores institucionales.

### **Situación evaluativa en Matemática: Cierre del trimestre con el Trabajito Práctico**

A continuación, se presenta en primera instancia, una situación de evaluación en el área de Matemática, con un instrumento que la docente G. define como “Trabajo Práctico con carpeta abierta”, para un cierre de temas del trimestre. Si bien, G. lo diferencia en algunas oportunidades, de la prueba escrita, a medida que se desarrolla la instancia, no quedan muy claras las distinciones; sobre todo cuando los niños preguntan y la maestra responde con diferentes informaciones.

Al iniciar la evaluación<sup>79</sup>, la docente les explica que “*no será evaluación sino un trabajo práctico con carpeta abierta y que hay que estar muy atento, porque es lo que cierra el trimestre*”.

Se colocan en el pizarrón en principio 3 consignas. La primera dice DICTADO DE NÚMEROS. La docente a continuación, les dicta una serie de números. (son cinco y llevan hasta la centena de mil)

La segunda consigna es ordenar de mayor a menor.

*¡¿Cómo?! –Preguntan- se levantan.*

<sup>79</sup> La evaluación es copiada por la docente en el pizarrón. Ante la imposibilidad de obtener una copia de la misma, se reconstruyen las consignas a partir de la observación de la evaluación en clase.

La docente les dice que ahora es hacer al revés de lo que venían haciendo. *“Antes buscaban el más chiquito primero, ahora buscan el más grande”*

Se levantan, preguntan...la maestra les pide que se queden sentados y avancen con el otro punto, que ella va ir uno por uno explicando.

La tercera de las consignas, es escribir literalmente los números que estaban en el dictado.

La mayoría de los niños no han terminado la segunda. Se levantan y preguntan si está bien.

G. *me*<sup>80</sup> pide si puedo ayudar a uno de los estudiantes, sobre todo a copiar las consignas del pizarrón porque se demora mucho.

El punto 4 requiere la descomposición de los números del dictado y componer en el punto 5, otros números diferentes. Son pocos los que pueden realizar el trabajo sin preguntar y levantarse a consultar. Preguntan: *¿Qué es descomponer? ¿Cómo?*

La docente les dice que saquen la carpeta y se fijen cómo lo hicieron en clases anteriores.

Algunos tienen la grilla de la descomposición del sistema decimal, pero se observa que los estudiantes no la usan. Otros miran hacia la pared donde está la cartulina con el referente.

La docente me pide si puedo ayudar a algunos, y me señala una de las mesitas donde está J. Me doy cuenta que en un corto tiempo, tengo 4 o 5 niños y niñas parados a mi lado para que les explique. Me conocen del año pasado y me dicen: *“Seño, dale, ayúdame”*

En un momento la docente me dice *“¿cómo hace falta la pareja pedagógica, más en grados tan dependientes!”*.

(Registro de clase N° 12, evaluación de Matemática, 31 de mayo de 2017)

En primera instancia puede observarse que la docente informa que es un “Trabajo Práctico con carpeta abierta”, que cierra el trimestre. Es decir, es una evaluación que toma carácter de sumativa. En este sentido, G. da a entender que se realiza para obtener una calificación que será reflejada en el Documento de Calificación y Promoción, para el cierre del primer trimestre que termina a fines del mes de mayo.

Al analizar las primeras actividades del trabajo práctico, se observa que las mismas no responden del todo al enfoque didáctico propuesto por en el D.C. de Matemática. Se presentan ejercitaciones que incluyen sistema de numeración en números naturales, el ordenamiento ascendente y descendente, y el valor que adquiere un número según de la posición de las cifras; pero ninguno de estos ejercicios se inscribe dentro de un problema que adquiera significado

---

<sup>80</sup> Se pasa el relato a primera persona, ya que la investigadora pasa a ser parte de la interacción.

para los niños y niñas. Tal como lo dicen Anzorena, Bricas y otros (2007: 18-19) en los Cuadernos para el Aula de Matemática 4:

En todos los casos, los contextos tendrán que ser significativos para los alumnos, es decir que implicarán un desafío que puedan resolver en el marco de sus posibilidades cognitivas y sus experiencias sociales y culturales previas. Asimismo, los conocimientos involucrados en el problema deberán cobrar interés para ellos y ser coherentes desde el punto de vista disciplinar.

Por otro lado, y considerando lo que se plantea en el párrafo citado, se encuentra que los niños y niñas encuentran muchas dificultades en recuperar sus saberes previos de Primer Ciclo o los que pudieron construir en esta etapa de aprendizaje previa al trabajo práctico, por ende, en el registro aparecen las dificultades que presentan en las diferentes actividades propuestas. Si bien el desafío no va más allá de ejercicios que requieren conocimientos más bien de procedimientos mecánicos, se observa que aparentemente se aprendieron de una sola manera (por ejemplo, las dificultades que enuncian al ordenar de mayor a menor o descomponer números).

Los pedidos de ayuda de los estudiantes derivan en que, tanto la docente como la observadora, intervengan explicando y ayudando, cuestión que demanda bastante tiempo, lo que provoca que no terminen dentro del horario estipulado la evaluación (que es bastante extensa y que deben copiar del pizarrón), por lo que, al llegar al cambio de hora, la docente decide pedir las hojas para terminar en la próxima clase.

Al inicio del día siguiente, la docente se dirige al grado Tz otra vez para terminar el Trabajo Práctico del día anterior.

Les aconseja que ahora van a tener que preguntar menos, *“Porque tenían que estudiar, y al final se la pasan preguntando”*.

*“No es así”. “Esto no es una prueba”. “Ahí tienen la carpeta y todo lo que hicimos”*

La actividad N°6, que comprende números romanos y el uso de la regla para hacer una tabla, se vuelve a plantear la solicitud de ayuda, cuestión que provoca nuevamente cierto desorden, pues varios se levantan de sus asientos a preguntar. La docente les pide que saquen las reglas de formación de números romanos que había en la carpeta. Algunos las tienen, otros, no. No hay referentes en las paredes. Explica una y otra vez a varios.

(Registro de clase N° 13, evaluación de Matemática, 1 de junio de 2017)

En el fragmento observado se encuentra que se ofrece a los niños como ayuda un modelo a copiar de la carpeta, que a veces no está, o que aparentemente se entiende poco. Esta

estrategia es poco efectiva, pues se evidencia ante las distintas preguntas y solicitudes de ayuda, que la carpeta no les estaría brindando insumos para poder resolver las distintas consignas. Al respecto, en el Enfoque de Resolución de Problemas, propuesto en Cuadernos para el Aula de Matemática 4 (2007: 27), se explicita que “el cuaderno o la carpeta resultan un registro de la historia del aprendizaje y los docentes podemos recuperar las conclusiones que los alumnos hayan anotado cuando sea necesario para nuevos aprendizajes”.

Por otra parte, las explicaciones y ayudas por parte del docente y observador, podrían ser un factor que refuerza la dependencia a la que G. refiere en párrafos anteriores. Broitman et. al (2017: 10), aporta que debe ser un objetivo “que los alumnos puedan desprenderse de la mirada del docente en cuanto a si está bien o si está mal lo producido”; y agrega que es puntual “iniciar a los alumnos en procesos de validación por sus propios medios fomentando una progresiva autonomía intelectual”:

(...) se apunta a generar en la clase un tipo de trabajo matemático en el que los alumnos, paulatinamente, puedan hacerse cargo por sus propios medios de la validez de los resultados que encuentran y de las relaciones que establecen, abonando así al despliegue de un trabajo cada vez más autónomo.

El punto 7 se trata de la construcción de una circunferencia que tenga 3cm de radio y otra que tenga 5 cm de diámetro.

Esta actividad también se presenta muy dificultosa para los estudiantes. Hay mucha confusión, y nuevamente, aunque la maestra se los había advertido, se acercan unos cuantos estudiantes a pedir ayuda:

-Seño Marta, no entiendo, ayúdame.

- ¿Cómo es esto?

La docente *me*<sup>81</sup> ofrece la carpeta de Gonzalo y me muestra lo que han trabajado días anteriores. Se observa que han realizado el trazado de la circunferencia con compás, marcaron el radio y el diámetro color y los han identificado. No se presenta dentro de un problema, sino como una actividad única, con el título de “Geometría”. Eso es todo lo trabajado.

Los niños se confunden. No tienen claridad entre diámetro y radio. Al tener 5 cm de diámetro, los que no están muy prácticos con la regla, no se dan cuenta que hay que medir 2,5 cm para poder hacer centro. (Algunos lo hacen a “ojo”). La docente les dice que tiene que ser exacto.

<sup>81</sup> Se pasa el relato a primera persona, ya que la investigadora pasa a ser parte de la interacción.

Se levantan mucho, preguntan, borran, cambian la hoja. En un momento, se observa que se han dispersado; están jugando. La docente los reta y les dice que están en prueba.

- *¿Cómo, señor, no era trabajo práctico?*

- *Es igual, pero con carpeta. Es igual.*

A la entrada del segundo recreo, G. va por cada uno de los asientos, prácticamente haciéndoles la actividad de diámetro y radio.

En el punto 8, G. entrega una fotocopia (que se pega después en la hoja de la evaluación que copiaron) con dibujos de libros que están numerados en números romanos, con algunos espacios en blanco para completar la secuencia. Dado que van del 11 al 22, no se les dificulta en su mayoría y resuelven con la grilla que tienen en cartulina pegada en la carpeta.

(Registro de evaluación N° 13, Matemática, 1 de junio de 2017)

En este caso, emergen dos cuestiones puntuales susceptibles de ser analizadas. Por un lado, la actividad de Geometría se presenta con un grado de dificultad y confusión que inicia el pedido de ayuda de los niños nuevamente. Al encontrar el grado de sorpresa o desconcierto que el ejercicio de construcción provoca, la docente ofrece la carpeta a la observadora para que se verifique que el tema “se dio”, intentando justificar los desaciertos y dificultades que los estudiantes encuentran.

Cuando se observa la carpeta ofrecida por la docente, no puede evidenciarse si el tema “dado “se abordó en clase más allá del marcado con color del diámetro y el radio; ya que no hay (al menos en la carpeta ofrecida) una actividad, que pudiera acercarse a lo que se pide en el Enfoque de Resolución de Problemas:

(...) la propuesta es problematizar el trabajo con las construcciones, considerándolas un medio para conocer las propiedades geométricas. (...) En este sentido, las actividades de reproducción de figuras permiten a los alumnos poner en juego en forma implícita las propiedades involucradas y avanzar luego hacia otras que requieran su explicitación. Además, en Segundo Ciclo es importante proponer problemas con una, varias o ninguna solución. (Anzorena y otros, en Cuadernos para el aula Matemática 4: 23).

Situando la responsabilidad en los estudiantes “que tenían que estudiar para la prueba”, particularmente, queda la duda ¿Qué significa estudiar para la prueba, si es con carpeta abierta? ¿Hasta qué punto los niños pueden usar su carpeta como insumo para resolver las actividades del trabajo práctico?

La reacción de desconcierto de la docente, podría relacionarse con sus creencias y/o concepciones acerca del aprendizaje. En este caso G. no entiende por qué no está aprendido, a

pesar que en algún momento fue tratado en clase. Tal como Pruzzo Di Peggo y Nosei, (2008: 44, en Anijovich y Cappelletti, 2017) advierten, “los supuestos que manejan los docentes con respecto a la relación entre enseñanza y aprendizaje, suelen relacionarse de una forma lineal, en este sentido, dar un tema no significa necesariamente que haya sido aprendido por el estudiante”.

Una situación similar de desconcierto se presenta cuando los estudiantes tienen que resolver una división sin resultado exacto dentro del campo de los Números Naturales (5 dividido 2, para calcular el radio). En este caso, se pide a los mismos una resolución dentro del campo de los Números Racionales, y efectuar el cálculo con decimales, tema que todavía no han visto. Para teorizar esta situación, se retoman las palabras de Carrizo (2009: 66), quien propone:

(...) la idea de relación, de continuidad entre dos grandes procesos: la enseñanza y la evaluación, que no se pueden pensar disociadamente. Esto implica además que no se puede evaluar aquello que no se enseñó, o innovar con formatos desconocidos por el alumno.

Pensar en la “evaluación auténtica”, es justamente ver de qué forma el estudiante pone en juego sus conocimientos previos, estrategias y saberes construidos durante el proceso de enseñanza transitado. Pero, como puede observarse en este caso, para los estudiantes, fue difícil apelar a tales conocimientos previos y estrategias, que en realidad no habían tenido oportunidad de aprender anteriormente.

Esta situación denota por un lado que la docente, entiende que todo lo que se enseñó, se aprendió, cuestión que se ha discutido a todo lo largo del estudio; y, por otro lado, una falta de cuidado y análisis de las actividades a proponer, pues el ofrecer una actividad en un campo de números no conocido, además de provocar desconcierto y temor en los niños y niñas, pierde sentido, al ser resuelto por la propia docente en el momento de la evaluación.

Al regresar a los números romanos en el punto N° 8, no queda claro el hilo conductor en el trabajo práctico. No se evidencia secuenciación, ni progresión lógica entre los temas que se ofrecen en las consignas. Se inicia en numeración, sigue con Geometría, y luego se regresa a numeración. Esta última actividad no es desafiante, dado que la mayoría de los niños la copian de la grilla de números romanos (hasta el número 30) que tienen en la carpeta.

Se cree pertinente en este momento rescatar las consideraciones de Anzorena y otros en Cuadernos para el Aula de Matemática 4 (2007: 174), en cuanto al enfoque de resolución de Problemas:

Al desarrollar el enfoque para trabajar en la clase de Matemática, hemos insistido en las elecciones que debemos realizar respecto de los tipos de problemas, sus modos de presentación

y su secuenciación. También hemos señalado que la gestión de la clase será determinante respecto del sentido que los alumnos construyen sobre las nociones matemáticas, tanto por las interacciones que el docente promueva entre los alumnos y con las situaciones, como por sus propias intervenciones a lo largo del proceso de enseñanza.

### **Situación evaluativa en Lengua. La Prueba Final**

En el área de Lengua se incorpora al análisis una instancia de evaluación final, en la cual se intenta recuperar todo trabajado hacia finales del ciclo lectivo. En este caso, la docente a pesar de haber expresado en una de las primeras entrevistas que no acuerda con la evaluación final, decide tomar una evaluación de ese tipo, casi terminando el ciclo lectivo, para dejar, como se ha dicho en otras oportunidades, una documentación justificativa para el legajo<sup>82</sup>.

*B- Yo no tomo prueba final. Varios trabajos en el último mes. ¡¡¡¡No tiene sentido...la prueba final no quiere decir que sos un genio!!!! Poner lo mínimo, de lo mínimo, no me va a reflejar ese laburo que vos hiciste en todo el año.*

(Docente B, comunicación personal, entrevista, 10 de junio de 2017)

*B-Entonces la prueba final es como para dejar un trabajo, porque yo siento que hay que dejar un trabajo, pero la nota no la define (...) pero es como para que quede algo en legajo, porque siempre tiene que quedar algo del trabajito de los chicos... ¡bah!, yo soy de la idea de que siempre tiene que haber algo del trabajo de los chicos...*

(Docente B, comunicación personal, entrevista N° 6, 12 de diciembre de 2017)

A continuación, se presenta el desarrollo y el análisis de distintas situaciones observadas en la evaluación escrita de cierre en el área de Lengua, efectuada a fines de noviembre de 2017, en el 4to grado Tz. La evaluación consta de una fotocopia tamaño oficio con diez actividades para resolver.

El primer punto de la evaluación apunta a la comprensión del texto ofrecido (Resfrío de Dragón). Los estudiantes deben leer, contestar seis preguntas, hacer una descripción de un personaje y escribir una historia de dragones teniendo en cuenta una secuencia de tres dibujos.

<sup>82</sup> LUA. Legajo Único del Alumno. Es una carpeta que se va construyendo año a año con distintas documentaciones: personales, familiares, entrevistas, instancias evaluativas e informes acerca del proceso de aprendizaje del niño. Al finalizar la escolaridad primaria se envía a la escuela secundaria donde concurrirá el estudiante.

En un recorrido por las mesas se observa que hay distintos ritmos, pero como en otras ocasiones, preguntan mucho si está bien lo que respondieron, o le consultan a la docente cuestiones como, por ejemplo, que no está la fecha en el cuento. La misma, los ayuda, a la vez que les va pidiéndoles que vuelvan a leer la oración o el párrafo.

(Registro de evaluación de Lengua ,Nº 26, 23 de noviembre de 2017)

La actividad propuesta en el punto N°1<sup>83</sup> de comprensión, en cierto modo muestra que la consigna pide responder ciertas preguntas, que ameritan buscar en el propio texto las respuestas evidentes. La actividad no requiere un desafío mayor que una correcta decodificación y cierta habilidad para encontrar en el texto literalmente lo que se pide como respuesta.

Analizando esta situación desde lo que se propone desde el Enfoque Equilibrado Cuadernos para el Aula de Lengua 4 (2007: 85), se explicita: “es importante que [Los estudiantes] aprendan a encontrar las ideas clave presentes en un texto, es fundamental que también puedan centrarse en aspectos no dichos, es decir, a realizar inferencias”. En este sentido se advierte que el enfoque apunta a que los estudiantes vayan mucho más allá, por ejemplo, tratar de encontrar información sobre lo no dicho, imaginar, hipotetizar; es decir, poner en marcha procesos de nivel superior,<sup>84</sup> lo cual hace a la construcción un lector activo y estratégico, tal como se pretende formar desde el Enfoque Equilibrado, más aun teniendo en cuenta que en el segundo ciclo, se apunta a una alfabetización avanzada.

En las actividades N° 2 y N° 3, se solicita al estudiante que realice una descripción de un personaje del cuento a su elección, y luego escriba una historia a partir de una secuencia de tres imágenes que se relacionan con el texto. Ambas actividades puntualizan sobre la producción escrita.

Interrumpe el recreo y luego van retomando la actividad (10,10 h, aproximadamente)

Algunos se levantan y preguntan, otros piden sacapuntas, otros, corrector. La docente pide orden, y les dice que el que tenga dudas o necesite algo levante la mano, que no charlen y que no se levanten, que ella va. Efectivamente, se desplaza por todas las mesas ayudando a unos y a otros. En un momento son varios los que piden ayuda. Y nuevamente hay varios

<sup>83</sup> Se puede observar la evaluación en Anexos, Imágenes N° 15 y 16.

<sup>84</sup> Los procesos de nivel superior se refieren al desarrollo discursivo: involucran las estrategias de lectura y escritura de las unidades mayores –los textos-, el conocimiento del léxico, (no solo como “palabra” sino en sus funciones sociales, pragmáticas, textuales), las estructuras lingüísticas, el estilo del lenguaje escrito, el conocimiento del mundo, los usos y funciones, los géneros que intervienen en la comprensión y la producción de textos. (D.C. de Lengua, 2do ciclo, 2014: 6)

parados alrededor de ella. Los reta, y también a dos niñas que están charlando y pasándose las respuestas.

*-M.J. y R. ¿les saco la prueba?*

Las niñas se sorprenden y cada una vuelve a su hoja.

Varios preguntan si me pueden consultar a mí.

*- ¿Por qué?*

*-Porque tardás en venir. Yo me olvido de lo que tengo que preguntar-dice A.*

*-A. estás en la luna... bajá y concéntrate.*

(Registro de evaluación de Lengua, N° 26, 23 de noviembre de 2017)

Desde el enfoque propuesto para abordar las prácticas del lenguaje, la escritura no es una acción desvinculada de la lectura ni de la atención sobre cuestiones normativas, sino que se erigen como actividades recursivas y complementarias, que hacen foco en la reflexión y revisión sobre lo que se va produciendo. Es decir, la escritura necesita actividades progresivas, coordinadas, relacionadas a un propósito que dé sentido a la tarea; y esto necesita disponibilidad de tiempo básicamente, además de un seguimiento y orientación constante por parte del docente. María del Pilar Gaspar (s/f) así lo advierte:

Trabajar con “actividades sueltas” no favorece el ingreso a la cultura escrita. Los tiempos de la planificación deben superar ampliamente la “clase” o la jornada de un día. Para esto, es importante tomar como eje un tema, un libro o varios, que permitan sostener una enseñanza progresiva sobre un recorte particular del mundo de la cultura escrita.

Si bien es cierto que la docente elige el contexto del cuento maravilloso presentado, la escritura es un proceso que lleva pasos pautados y que exceden a las posibilidades temporales de una prueba. El Enfoque Equilibrado propone plantear consignas que se alejen de modelos aplicacionistas, para presentar a la escritura como proceso, con un propósito que apunta a la intención comunicativa. En este sentido, la docente en las consignas de escritura pide a partir del texto literario, dos formas diferentes que podrían haberse concatenado, dado que presentadas como dos actividades distintas aparecen como disociadas: por un lado, una descripción y por el otro la narración de una historia. Según los Cuadernos para el Aula de Lengua 4 (2007:30):

(...) las consignas de escritura inspiradas en textos literarios leídos permiten que los chicos se tomen un tiempo para reflexionar acerca de lo que ese texto les hace imaginar y pensar” (...) para crear animales inexistentes, desnaturalizar metáforas muertas, incluir determinados personajes o motivos, implicarse en algún género particular.

Por otra parte, los estudiantes siguen con las dinámicas de otras ocasiones evaluativas: se levantan, preguntan, piden ayuda. En el caso de la actividad de escritura, se notan algunas dificultades en relación a la redacción y ortografía, pero la mayoría logra escribir unas líneas, pero como dicen López y otros en el Diseño Curricular de Lengua (2014: 16), “la escritura no es una simple traducción de la oralidad en signos gráficos”. Es decir, escribir implica mucho más que unir letras y palabras. Implica decisiones y claridad acerca de qué, para qué, para quién, cómo, se escribe, y todo un proceso de producción y revisión, que excede los tiempos de un día o dos, y por ende es una competencia a evaluar en forma paulatina y procesual durante el año. Con claridad lo plantean López y otros, (2014:17) cuando dicen que los niños y niñas deben “poder descubrirse lectores y escritores, no decodificadores ni copistas”.

(...) es importante que este aprendizaje se corresponda con un proceso de enseñanza que promueva en ellos la actividad lingüística inteligente y que garantice la significatividad lógica y psicológica de sus contenidos; que responda, en definitiva, a un modelo de enseñanza que les dé la oportunidad de pensar y la oportunidad de poner en acción su palabra escrita y hablada. (López y otros, (2014:3).

Continuando con el análisis de la evaluación ofrecida, a partir del punto número cuatro de las consignas, las actividades se circunscriben a una ejercitación que se puntualiza en el eje de Reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los Textos. En especial, este caso, la reflexión sobre el tipo de texto ofrecido, no aparece (el cuento), sino que se focaliza en la clase de palabras (aspecto semántico) y algunas actividades de sintaxis con el análisis de oraciones.

En la actividad N° 4, los estudiantes comienzan a pararse nuevamente para preguntar.

*-Con este lío no se puede, chicos. No pueden estar preguntando pavadas. Había que estudiar... ¿Cómo que no me acuerdo qué era un sustantivo? ¿Para qué usaron la carpeta? La seño Marta<sup>85</sup> les va a ayudar, pero no les va a decir las respuestas, ¡eh! Ustedes deben responder, ella les va dar una guía, nada más.*

Como he quedado incluida en la actividad, cierro mi cuaderno de registro y comienzo a acudir a los llamados<sup>86</sup>. Me doy cuenta que hay unos cuantos estudiantes que no tienen muy claro los sustantivos...insisten con “lo que se puede ver y tocar”. Tampoco tienen muy clara la clasificación de adjetivos, la distinción de verbos, los tiempos, y el análisis de oraciones.

La docente un poco fastidiada, les dice:

<sup>85</sup> Marta es el nombre de la investigadora. En numerosas oportunidades se pide su ayuda o se la incluye en actividades.

<sup>86</sup> Se pasa el relato a primera persona, ya que la investigadora pasa a ser parte de la interacción.

*-Bueno, basta. Lean la prueba. Tenían que estudiar. Listo de ayuda.*

(Suspendo las ayudas).

(Registro de evaluación de Lengua, N° 26, 23 de noviembre de 2017)

Como se detalla en el registro, hay dificultades en la distinción tanto de categorías semánticas como sintácticas. El eje de reflexión sobre la lengua y los textos, se deja hacia el final, pero se halla desvinculado de las primeras actividades del texto de lectura presentado. Por ejemplo, en las actividades 4 y 5, la tarea está relacionada al sustantivo y su clasificación, los ejemplos no son afines al texto leído. Un caso similar ocurre con los puntos 6 y 7. Se pide clasificación y escritura de las clases de adjetivos a partir de la lectura de un texto diferente al ofrecido como cuento. En este caso se considera que tal descontextualización desaprovecha la oportunidad que hubiesen tenido los niños y niñas para imaginar y trabajar aquellos adjetivos necesarios para la descripción pedida en el punto 2.

Una cuestión similar se halla en cuanto a la descontextualización, en los puntos 8 y 9 con la categoría verbos, dado que podría haberse aprovechado para la construcción de la narrativa pedida a partir de los dibujos secuenciados; como así en el punto 10, donde el análisis sintáctico de oraciones podría haber sido útil a los fines de la redacción de los escritos solicitados en los puntos 2 y 3 (la descripción y la narrativa). Los puntos se presentan como actividades aisladas, muy desvinculadas en cuanto a la temática del texto ofrecido en el punto 1. Al respecto se cree interesante el aporte de Cuadernos para el Aula de Lengua 4 (2007:171), acerca de la importancia del eje de Reflexión sobre la Lengua y los Textos, que si bien, avanza sobre cuestiones de normativa, no desvincula al texto. Ubicado en el final de los documentos curriculares, no debe interpretarse como de diferente estatus, o dejarse como adicional para el final de las actividades, circunscripto solo a cuestiones normativas o gramaticales:

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos. A su vez, este aprendizaje favorece el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. En efecto, como hemos visto en los ejes anteriores, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura.

Ha de tenerse en cuenta que este eje, si bien puntualiza en la reflexión que incluye indagar sobre cuestiones gramaticales y ortográficas, siempre lo realiza en relación a los textos. López y otros en el Diseño Curricular de Lengua,(2014: 25) dicen que “no es la verbalización ni la aplicación mecánica e inconexa de los conceptos, (...) dado que solo conduce a un

conocimiento precario, estereotipado”; cuestión que también es abordada por Flora Perelman (2009: 1), quien expresa que la práctica usual de las teorías gramaticales, tiende simplemente a describir el sistema, o enseñar la normativa, lo cual deriva “en una lengua dominante, monolítica, inmodificable y asocial”.

Al observar el desarrollo de la evaluación, se evidencia un gran porcentaje consistente en actividades posicionadas en lo que Cassany (1990: 64-65) describe como “Enfoque Gramatical”, en el cual, la unidad de análisis es la palabra y la oración. En este caso se aleja del posicionamiento propuesto en los nuevos documentos curriculares que abogan por un enfoque donde el texto es la unidad y adquiere sentido en situaciones comunicativas situadas.

Se han presentado dos ejemplos de formas evaluativas en la E.P.S. Teniendo en cuenta lo que Anijovich, Malbergier & Sigal (2004), argumentan, este tipo de evaluación podría catalogarse como “evaluación tradicional”<sup>87</sup>.

Debe quedar claro, que no se intenta desprestigiar la evaluación escrita, sino plantear distancias entre la conceptualización de tradicional con la evaluación alternativa que pretenden las nuevas miradas. Se entiende, que deben existir distintos momentos de cortes para evaluar (su función sumativa), y es necesario realizar comparaciones entre los puntos de partida y los aprendizajes construidos. Aquí cobra especial relevancia “la noción de avance” que permea los nuevos discursos, como así ante la situación contraria, la necesidad de volver a mirar el proceso de enseñanza para efectuar ajustes. En este sentido, se pone en foco no solo el estudiante y su proceso de aprendizaje, sino el docente y su propuesta, que además debe considerar múltiples instrumentos de evaluación, entendiendo la heterogeneidad presente en su aula.

Desde una mirada constructivista y situada, la premisa es resignificar a la evaluación a la luz del concepto de “Pruebas auténticas” (Grant Wiggis, en Anijovich y Cappelletti, (2017:119), como “aquella que propone situaciones, del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos previos, pongan en juego sus estrategias y demuestren la comprensión de sus

---

<sup>87</sup>La evaluación tradicional se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) los parámetros tienden a ser establecidos por el docente; 2) se brindan notas cuantitativas; 3) generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprobaban una asignatura; 4) tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros; 5) es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes; 6) tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje; 7) son escasas las oportunidades para el automejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora; 8) se asume como un instrumento de control y de selección externo; 9) se considera como un fin de sí misma, limitada a la constatación de resultados; y 10) se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente. (Tobon, Rial y Carretero, 2006: 133). Recuperado de Modelos Tradicionales de Evaluación, el 30 de noviembre de 2021 de <https://sites.google.com/site/evaluaciondelosaprendizajesii/desce>

saberes”. Es así, que esta evaluación, considerada dentro de un paradigma alternativo al tradicional, prevé un docente que “planifique una propuesta que vaya más allá de los ejercicios simples que tienen una única solución y requieren de un único conocimiento o procedimiento” (Anijovich y Capelletti, 2017); por ende y como corolario a esto; esta mirada supone un estudiante activo, más preocupado por el aprender que por el aprobar, enterado y siendo participe de las habilidades y conocimientos que se esperan de él. Las autoras, ponen en valor esa idea de autenticidad al recomendar planteamiento de situaciones que se acerquen a la realidad de los estudiantes, compartiendo, consensuando y comunicando el sentido de la evaluación.

Claramente, lo expresado se enmarca dentro del paradigma de *evaluación al servicio de los aprendizajes* (Williams, 2011, Anijovich y Capelletti, 2017); enfoque que se encuentra en las distintas propuestas de los distintos documentos curriculares en vigencia a partir de 2015. Aparece con claridad en palabras de Albarracín y Falon en el Marco General del Diseño Curricular (2014:37):

Las prácticas de evaluación encierran una gran potencialidad durante el proceso de aprendizaje y no existen unas formas de evaluar mejores que otras por sí mismas: la calidad de la propuesta, así como la variedad y riqueza de los instrumentos depende de que sean planteados al servicio de quien aprende y suficientes en ese contexto de formación particular.

### **Devoluciones y correcciones**

Como se ha venido exponiendo, en las últimas décadas, según Anijovich y Cappelletti, (2017), el concepto de *evaluación para el aprendizaje* “se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiene que ser continuo, destacando el efecto retroalimentador para estudiantes y docentes”. El aspecto más importante, dirán las autoras, lo ocupa la “noción de avance”. El reconocimiento de avances tanto individuales como colectivos va en consonancia con la calidad de las interacciones y los ofrecimientos de informaciones que ayuden a avanzar a los estudiantes. Es decir, no se trata sólo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía, cuestión que en los grupos observados “es dificultosa”, al decir de las docentes.

La retroalimentación, consiste en los aportes, las guías, “que permiten a los estudiantes reducir el espacio entre lo que saben hoy y el punto al que tienen que llegar” (Anijovich y Capelletti, 2017). De este modo, el docente, como mediador ofrece comentarios, y sugerencias

que ayudan y promueven la reflexión del estudiante para que mejore su producción; o entabla con él una conversación acerca de qué entendió o cómo piensa realizar la tarea, focalizando y contribuyendo a desarrollar habilidades metacognitivas y ayudándolo a tomar decisiones. Anijovich y Cappelletti (2017:90), dicen que estas sugerencias o guías, ya sea que adopten la forma presencial o escritas, pueden denominarse “*interacciones dialogadas formativas*”<sup>88</sup>: “como modo particular de conversación entre docentes y alumnos, cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos (...) y los criterios de evaluación, sin tener como finalidad justificar una calificación”.

Así desde lo que se ha venido planteando, se establece una postura que se aleja de diferenciar-lo que está bien, de lo que está mal, la corrección, el señalamiento de errores y una calificación desvinculada del proceso de aprendizaje transitado: “no se trata sólo de corregir sino una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes” (Anijovich y Cappelletti, 2017). Parafraseando a las autoras, se dirá que estas interacciones no solo deben orientarse a ver las falencias o errores que ocurrieron, sino a ayudar a que el estudiante pueda tomar conciencia de cómo realizó la actividad, qué estrategias usó, y qué entiende de eso que hizo, lo cual lleva a la mejora de procesos metacognitivos.

A continuación, se presentan algunas observaciones de clase y dichos docentes acerca de cómo efectúan las devoluciones o retroalimentaciones de las producciones de sus estudiantes:

La docente B. pide algunas carpetas y se sienta a corregir.  
Saca su cuaderno de notas. Allí va anotando algo, que no se alcanza a ver.  
Va llamando al escritorio a los estudiantes y les va diciendo algunas recomendaciones oralmente acerca de sus carpetas:  
-*Muy bien A. completa.*  
-*Fijate cómo se hace la “g”. ¡Qué letra!*  
- *¿Qué pasó R? ¿Pasó un tornado por la carpeta? Tenés todo mezclado. La próxima clase esta carpeta tiene que estar súper.*  
(con lápiz le anota en las hojas: completar, más prolijo, arreglar)<sup>89</sup>  
  
G. mientras tanto que los estudiantes resuelven, va corrigiendo algunas carpetas. En algunos casos, verbalmente les dice: *¡qué lindo! ¡Qué prolijito!*

<sup>88</sup> Las autoras introducen este concepto siguiendo las ideas de Black (2013)

<sup>89</sup> Ver en Anexos, diferentes correcciones. Imágenes N°7 a 10 y N° 14.

*¿Qué te pasó acá? Tenés todo mal... (es una pregunta que los chicos no responden o dicen no me salió)*

*Acá tenés que corregir... acá tenés que completar.*

*(Registro de Clase de Matemática, N° 15, 5 de junio de 2017)*

En estos primeros registros se observa que las recomendaciones apuntan a cuestiones más de forma que de contenido. Cuando la docente G. dice: “*tenés todo mal*”, en realidad, no ofrece orientación que ayude a entender por qué se equivocó y cómo resolver. Al respecto, se consulta a la docente G. sobre cómo ayuda, o cómo guía en un trabajo que no está del todo bien o que está incompleto:

*G-Y... todo en el momento. Se arregla todo, se habla y se arregla.*

*M- ¿y vuelve? ¿Va y vuelve?*

*G- Sí, sí. Yo voy y vuelvo. Ellos no van y vuelven. Voy yo. Yo ando por las mesas... yo paso al lado... ¿Por qué está en esta hoja? ... ¿Por qué faltó esto?...Arreglá la letra, cambiá... ¿Por qué vas tan atrasado? Yo estoy. Ellos saben que yo ando. Pero yo los llamo.*

*(...) Porque a ellos no les gusta que les raye con lapicera los errores... yo siento que... ¿Por qué me hiciste una cruz? ...Después las borran. Entonces, no. No es la idea, esa. Entonces con lápiz.*

*(...) Esto está mal, fijate esto, corregime esto. Por ejemplo, en las cuentas, así sean tarea, yo las corrijo. Pero yo no te marco el error con lapicera...No te hago si era dos más tres cinco y puso un cuatro, el cinco arriba. Le encierro el numerito. Corregilo, revisalo. Entonces cuando está encerrado o con un arquito abajo, es porque hay que corregir... y corrigen y yo en otra vuelta de carpeta, miro de nuevo.*

*(Docente G, comunicación personal, entrevista N°3, 19 de septiembre de 2017)*

Si bien en algunas ocasiones se han observado algunas guías en forma oral para la resolución de ciertas consignas, no se efectúan en forma de que los niños reflexionen y puedan resolver solos. En las “idas y vueltas” de las tareas que necesitan corrección, no se visualizarían aquellas *interacciones dialogadas formativas*, a las que aluden Anijovich y Capelletti (2017), sino que a veces, por ejemplo, se señala la suma incorrecta, la cual se corrige numerosas veces hasta que se ofrece a la docente el resultado correcto.

El error pareciera constituirse en una dificultad que en realidad no se recupera a los fines del aprendizaje. En las palabras de la docente G. puede captarse su tratamiento:

*Es lo que hablábamos el otro día, que, por ahí, por eso se equivocan...y en matemática, un error... si yo tengo que poner una nota real, los tengo que desaprobar a algunos. Y yo sé que son buenos, o saben el tema, pero si se equivocaron en dos o tres sumas; en un punto o dos puntos, tenés que bajarle mucho la nota porque es una evaluación de matemática y tiene que ir una nota, o sea... (...) La idea era esa, que ellos mismos vean el error y prestando atención<sup>90</sup>.*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

En relación a lo expresado aparece una idea negativa del error. Los estudiantes borran, presentan varias veces, pero no hay una reflexión sobre esa tarea de corrección, más bien se espera que prestando atención se solucione. En definitiva, el error desaparece, queda enmendado o a veces, señalado y castigado con una nota que se baja. Astolfi (2004:2) dice que “el estatus didáctico que se da al error es un buen indicador del modelo pedagógico utilizado en la clase”. Además, agrega, criticando las premisas de modelos pedagógicos que tuvieron vigencia hasta las décadas del 70:

(...) los errores sólo pueden ser “fallos” de un sistema que no ha funcionado correctamente, fallos que hay que castigar. Y esto se traduce de muchas maneras convergentes. La primera es el “síndrome del rotulador rojo”. En el mismo momento en que se percibe un error, el reflejo casi pavloviano es subrayar, tachar, materializar la falta en el cuaderno o en el control.

A pesar de que ha pasado el tiempo, las cosas no han cambiado sustancialmente. Anijovich y Cappelletti (2017:85), en su libro “La evaluación como Oportunidad” dicen que las prácticas habituales de retroalimentación, al menos en Latinoamérica, se corresponden con señalamientos de errores con posterior calificación; y en este caso se observa que las docentes de los dos grupos de 4to grado, no son una excepción.

Si se interpreta que el error puede ser un gran potenciador del aprendizaje. Al no recuperarlo para la reflexión conjunta, sostenida por esas *interacciones dialogadas formativas* (Anijovich y Capelletti, 2017), se pierde la oportunidad de situar a los estudiantes como protagonistas activos, involucrados en el desarrollo de sus habilidades y su autorregulación.

Por otra parte, se estima que no solo pierde el proceso de aprendizaje, sino también pierde la enseñanza, pues implementar momentos de retroalimentación, también brindarían

---

<sup>90</sup> En Anexos, pueden observarse algunas correcciones de la docente G. Imágenes N° 20 a 25

insumos para construir conocimiento acerca de qué aprendieron los niños y niñas, cómo lo aprendieron y qué ayudas dieron resultados para lograr los avances.

Es pertinente agregar, que un condicionante que emerge nuevamente para que estas interacciones se lleven a cabo significativamente, es el tiempo que se les dedica. En este sentido, esta es una dimensión que no puede dejar de considerarse como importante, ya que en numerosas oportunidades se ha planteado como lo denomina Feldman (2010), un “factor de restricción” y que en el caso de la E.P.S., juega sustancialmente. La docente B. a fines del ciclo lectivo 2017, lo comenta:

*B-A mí lo que me pasó con estos grupos, es como que me faltó tiempo. No sé si porque el año pasado yo era medio sargento de caballería... porque el año pasado no les podías dar...era entrar y decir: “¡así!,... ¡asá!, ¡pongan! ...¡saquen!... ¡esto!... ¡aquello!... ¡listo!... ¡corrijo!... ¡listo! ¡Sigamos! (golpea la mesa enfáticamente).*

*Era así: laburo, en general... con los dos grupos, entonces como que hice más cosas que con éstos. Si bien hubo avances...es como que a mí me faltó tiempo.... y cosas que por ahí podría haber trabajado más y me faltó.*

(Docente B, comunicación personal, entrevista N°6, 12 de diciembre de 2017)

La retroalimentación formativa requiere de tiempos y un escenario de confianza, que habilite verdaderos procesos de reflexión. En este sentido, la idea de *sargento de caballería*, no sería adecuada para inaugurar tales procesos, ni tampoco la forma impositiva en que se dan las orientaciones. Es decir, es necesario que, al estudiante, más allá de señalar sus errores, se le ayude a pensar no solo en ellos, sino guiarlo a que reflexione múltiples formas de resolución. Por otra parte, desde el enfoque propuesto en los documentos vigentes, se pretende que se ayude a reconocer lo aprendido, a reflexionar de cómo se aprendió y cómo se puede seguir aprendiendo.

Se rescatan unas palabras de las dos autoras seleccionadas para cerrar: “Las interacciones dialogadas formativas pueden contribuir a que los estudiantes comprendan que son capaces de mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria escolar” (Anijovich y Cappelletti, 2017).

## **Construcción de calificaciones: Entre las escalas anteriores y las propias**

La evaluación en la educación formal toma cuerpo, se hace visible, en algún sistema de calificación. Camilloni (1998) dice que las calificaciones suelen tener “un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje (...) tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas”.

Como se explicó en el capítulo III, los documentos curriculares que aportan nuevas normativas posicionan a la evaluación desde una óptica superadora a la evaluación de control o dedicada exclusivamente al aspecto sumativo. Particularmente en relación a cómo efectuar la calificación, en el nuevo documento (Res. 164/15)<sup>91</sup> se incluye una escala de calificación que será trimestral y obedecerá a las siguientes categorías: Logrado sobresaliente (LS), Logrado destacado (LD), Logrado (L), En proceso (EP), y No logrado (NL), aclarando “que es la apreciación conceptual o descriptiva que se ajusta a las necesidades de cada instancia evaluativa”. Por otra parte, en la Circular Técnica 1/16<sup>92</sup> enviada por la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación a la Supervisión Técnica General, Supervisiones Escolares y Direcciones Escolares, se explicita y recomienda lo siguiente:

La escala de calificación refleja la apropiación y el estado de situación en que se encuentra el estudiante con respecto al proceso de la construcción de los saberes. Es un cambio de mirada con respecto a la evaluación. La categoría lograda en todas sus instancias pone de manifiesto la aprobación del estudiante incluyendo "en proceso "... Comparar o buscar equivalencias en la escala de valoración con el modelo del antiguo boletín resulta incompatible con el paradigma actual.

Al observar algunos Documentos de Calificación de los niños y niñas, se puede apreciar que en espacio donde van las apreciaciones del equipo docente, las mismas constaban de referencias un tanto escuetas, como por ejemplo, “Sigue así”, “Estudia un poquito más”, “A mejorar tu prolijidad”, etc.<sup>93</sup>. Atento a esto, por lo observado y lo escuchado en entrevistas, los docentes no estarían acordando o no entendiendo, en gran medida esta escala de calificación o las formas de brindar retroalimentaciones más específicas para avanzar en los aprendizajes. La Circular Técnica 1/16, lo expresa de la siguiente manera:

---

<sup>91</sup> Ver imagen en Anexos, Imagen N° 27

<sup>92</sup> Ver en Anexos, Imágenes N° 28-29.

<sup>93</sup> Si bien las docentes ofrecieron para la observación algunos Documentos de Calificación de los estudiantes, no fue permitido sacar copias de ellos, pues tal documento no sale del ámbito institucional debido a que comprende toda la información del ciclo y por otra parte contiene datos del estudiante y sus tutores.

En el espacio de Evaluación cualitativa de los aprendizajes, donde se describe la apreciación del equipo de enseñanza, deben quedar explícitos los indicadores en términos de logros y no manifestaciones carentes de valor pedagógico. Las expresiones del tipo “seguí trabajando”, "practica en casa", “revisar conceptos estudiados" no brindan especificaciones claras y precisas sobre el proceso de aprendizaje.

Lo cierto es que en cuanto a la calificación hay dudas, desacuerdos y resistencias. Así lo expresan las docentes del estudio:

Se le pregunta a la docente B. cómo se comunica a los padres estas notas, por ejemplo:

*B-Lo mismo con los chicos. Le ponés logrado, logrado destacado, y ellos te preguntan... ¿Qué es? ¿Cuánto vale? Terminás diciéndole un 7 o un 8, o un arañando. Un EP, un aprobado, un aprobado colgado de un hilito... ¿En proceso? ¿Qué? En proceso están todos. ... que uno a veces no sé cómo explicársela a los padres... El padre necesita lo documentado, escrito, claro. (...)*

(Docente B, comunicación personal, entrevista N° 2, 10 de junio de 2017)

La docente G., por su parte también presenta dudas e incomodidades en cuanto a poder explicar las nuevas formas de calificar. En una entrevista la misma expresa:

*G- La entrega, se les dio a los papás, no a ellos. Así que bien. Con los papás se charló. Firman los boletines en la escuela, así que... (...) Así que bueno, conversamos con cada uno, y después se los dimos a ellos para que los firmen. Y ahí también venían que ¿Por qué tengo un logrado?... ¿Qué es un en proceso?*

*Que eso, es lo que yo cuestiono de las nuevas notas...el explicarles a ellos... porque yo considero que en proceso están todos.*

*No sé si en proceso es una mala nota, como nos hacen poner. Porque vos tenés que poner en proceso al niño, está bien, que no adquirió los conte...los saberes de ese trimestre, pero bueno para mí. ...En proceso no es...Hay niños que adquirieron los saberes o los contenidos del primer trimestre en dos trimestres... tranquilos y bueno no es que no lo logran...*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

M- ¿Y entienden los papás las nuevas calificaciones?

*V-las entienden porque yo vi que los maestros en la reunión de padres, más o menos se las fueron asociando a lo anterior: Que el logrado sobresaliente es como el sobresaliente de antes...pero bueno que se había agregado una nota más, que es la de “En proceso” ¿no?*

*Porque en EP no es ni bueno, ni malo del todo. Ni la nota buena, ni el regular...que está en el intermedio de esas dos notas... ¿viste? Pero bueno, que es una nota que se tienen que preocupar. (...)*

*V- (...) No hay evaluaciones casi integradoras. ...polémicas, difíciles de explicar a los padres porque viene un padre y te pregunta ¿qué quiere decir un EP? ¿Cómo qué es? ¿Cómo qué es? Exactamente, porque vos le... ¿Cuál es el sinónimo del EP? Viste que es algo nuevo...sinceramente el EP esss... es algo, yo les digo, o sea... cuando te ponen un EP, preocupate, porque no es algo bueno, es decir algo está pasando...o le está faltando estudiar.*

*M- Vos le tenés que explicar de pronto al padre, esto;...que el padre tampoco lo vivió.*

*V- Claro, exactamente. Porque para el padre no había un gris. Era blanco o negro.*

*Para mí también es un blanco o un negro. <sup>94</sup>*

*(Docente V., comunicación personal, entrevista N° 4, 29 de septiembre de 2017)*

Si bien las docentes reconocen que al momento de confeccionar el nuevo Documento de Calificación y Promoción, (antiguo Boletín de Calificaciones) califican con la nueva escala, se evidencia, como se dijo, la incertidumbre respecto a la ponderación cualitativa. Esto puede visualizarse en las dudas que plantean en sus dichos, que son recurrentes, sobre todo cuando tienen que dar explicaciones a los padres. Si se tiene en cuenta lo que la docente B. dice en la página 77 del presente estudio, en relación a volver a los números y sacar un promedio, es entendible que para poder explicar las notas a las familias, apele a realizar traducciones numéricas, por ejemplo.

Otra cuestión interesante de considerar, es la que asegura B. cuando dice “*en proceso están todos*”, si bien puede ser una realidad de su aula, la idea es que se tenga claro en qué momento del proceso están cada uno de sus estudiantes y qué acciones implementan para que cada uno con sus posibilidades, avance en los aprendizajes.

Por ejemplo, G. encuentra dificultoso colocar al EP en una categoría de buena o mala nota. La idea es que no percibe que el nuevo enfoque no apunta a la polaridad, sino que esta categoría es referente de saberes que todavía se están construyendo, que necesitan otros tiempos y otras estrategias.

En las palabras de V. se nota claramente, que entiende a la calificación EP como calificación baja, de la cual la responsabilidad caería directamente en el estudiante: “*o sea*

---

<sup>94</sup> Ver en Anexos, el Documento de Calificación y Promoción y sus escalas de calificación. Imagen N° 27

cuando te ponen un EP, preocupate, porque no es algo bueno, es decir algo está pasando...o le está faltando estudiar”- Es decir propone una visión negativa del EP, que refuerza al expresar: “Para mí también es un blanco o un negro”. Es decir asume el posicionamiento de un paradigma muy distinto al que se prescribe a partir de 2015.

Lo cierto es que, esta nueva escala no parece ser bien aceptada y comprendida por las docentes del estudio y en este sentido, son recurrentes las quejas o malestar acerca del tema:

*B-Esto del EP... ¡Qué invento! Pasan sin saber ni la jota. Yo no estoy de acuerdo con EP en el boletín. Tienen que mejorar un poquito, llegar al logrado...aunque hay algunos, que bueno, cascotito.*

*Este año no hay muchos, dos o tres en las dos aulas, lo hablaremos con los papás...por ahí que recuperen en febrero. Les ponés EP, pasan, pero no les hacés un favor porque pasan flojos y no te tocan una carpeta en todo el verano, porque pasaron...*

*La verdad, estoy cansada. Mucha mentira, gorda, mucho circo...*

(Registro de evaluación de Lengua,Nº 26, 23 de noviembre de 2017)

Se captan percepciones de sufrimiento y desconfianza ante una realidad que pareciera imponerse, que interpela las formas de valorar los aprendizajes. La calificación EP, a la cual B. tilda de *invento*, indudable que es algo con lo que no acuerda, sobre todo cuando al final del registro expresa que hay “*mucho mentira y mucho circo*”.

Igualmente, cuando enuncia que “*no les hace un favor pasar muy flojos*” pone en juego también la mirada de la evaluación orientada más hacia la promoción, una promoción que pareciera descansar solo en la responsabilidad del estudiante, al que en algún caso califica de “*cascotito*”. Volviendo sobre las palabras de Litwin (2008) en cuanto a juzgar tanto el aprendizaje como la enseñanza, se considera que, se estaría dejando de lado el papel y el compromiso que tienen las prácticas pedagógicas y los esfuerzos institucionales en pos del sostenimiento a las trayectorias.

Así, la escasa y controvertida adhesión al cambio en cuanto a las formas de calificar, se expresa con el uso de distintas escalas de valoración que en realidad no siempre se corresponden con lo propuesto en el nuevo documento de calificación. Por ejemplo, se suele usar la escala anterior, que estaba representada por sobresaliente (S) (o Excelente), Muy Bueno (MB), Bueno (B), y Regular (R), como no promocional. A estas escalas, se suman otras, como la escala de más y menos (+ -); que se anotan en un cuaderno en un gráfico a modo de grilla en columnas con diferentes títulos. Allí se consignan, por ejemplo distintos ítems: carpeta

(completa/incompleta); tareas entregadas, trabajos en clase, etc. Por otro lado, en la elaboración de la nota entran en juego cuestiones actitudinales, como por ejemplo la responsabilidad o el comportamiento.

*G-Yo estoy mirando carpetas. Hay muchos que no hacen las tareas, que no completan los trabajitos de la clase...hay muchos signos menos... El trimestre viene...(hace una seña con el pulgar para abajo)*

(Registro de Clase de Matemática, N° 20, 29 de junio de 2017)

*B-Si... Nosotros pusimos en el boletín algunos Ítems como comportamiento y responsabilidad y en las notas de las materias también... por ejemplo no sé, las tareas por ejemplo son una nota en responsabilidad. (...)*

*Sí, el comportamiento, obvio que también. Si se la pasa jugando y charlando mientras vos estás explicando...*

(Docente B., comunicación personal, entrevista N° 6, 12 de diciembre de 2017)

En una situación de evaluación de cierre del trimestre, se incluye igualmente el punto de “Leí y merecí”. Luego de efectuada la lectura se observa que B. en su cuaderno va consignando las notas que dan cuenta de la lectura de los niños. (...)

Las notas que coloca, en general son: “Muy Bien”, “Bien”, “Bien menos (B-)”, “Debo repasar más”. Al preguntársele cómo se corresponden estas notas con las nuevas visiones, en particular qué quiere decir “Bien menos” B. responde: “es para el que está flojo, que le va a seguir tomando lectura, para levantar esa nota”, (...) “igual debo repasar más es como un regular también”.

(Registro de clase, evaluación de Lengua, N° 23, 30 de agosto de 2017)

Algunos guarismos como bueno, muy bueno, regular, que las docentes usan para calificar, podrían guardar cierta relación con las escalas que Camilloni (1998), denomina escalas conceptuales. Sin embargo, los guarismos han cambiado, y se intenta reflejar más que resultados, los grados de apropiación que los estudiantes van logrando. Es así que si bien en varias oportunidades, los docentes abogan por la construcción procesual de los saberes, del análisis de las entrevistas y situaciones de enseñanza resulta que la mirada centrada en el

proceso del estudiante se documenta teniendo en cuenta otros parámetros, como se ha relatado, que no siempre obedecen a las nuevas miradas.

Camilloni (1998), advierte acerca de esta situación: “si la capacidad descriptiva de la escala es pobre se perderán muchas de las funciones de la evaluación”. Es decir, esta escala no expresa dificultades y fortalezas en el proceso de aprendizaje, simplemente determina una nota que resulta de una contabilización de los “más y los menos”. Además esta autora aboga por la “necesidad de completar la calificación numérica con descripciones que sirvan de guía a alumnos y docentes para el diagnóstico de logros y dificultades y para la orientación del tratamiento apropiado para solucionar estas últimas”. En este sentido, toma fuerza la importancia que cobra la retroalimentación en el aprendizaje: ¿Cómo se ayuda a que los niños y niñas puedan visualizar sus dificultades y sus logros, en términos que promuevan instancias reflexivas para hacer avanzar su aprendizaje?

En relación, en cuanto a la mirada exclusiva sobre la responsabilidad del estudiante en la evaluación, se rescatan algunas apreciaciones de la docente G. quien en la entrevista comenta algunas situaciones del año anterior en relación a la calificación.

G-(...) *Una de la mamá de los buenos, me dice: “Mi hijo está enojado porque vos les exigís una fecha de entrega, mi hijo te lo trae y le perdonás la vida al resto”. (...)*

*Yo entiendo y yo valoro. Lo valoraba, L. es excelente, tiene buenas notas, lo reconozco y lo reconocí frente a los padres...pero ¿Qué hago si el resto no responde? ¿Cómo actuás?*

*Entonces, bueno, yo tenía que perdonarles la vida a los otros...y darles otra fecha, y darles otra fecha, y estábamos un mes... y si no, lo hacíamos en el aula. Porque yo entiendo esa mamá, porque decía cómo mi hijo se preocupa y el resto, no. Pero el resto no hacía nada.*

*Eran de terror...*

(Docente G, comunicación personal, entrevista N° 3, 19 de septiembre de 2017)

En este registro queda un tanto al descubierto que no hay cuestionamientos acerca de qué pasa con la propuesta que no llega a ser posible de realizar para la mayoría de los estudiantes. La docente, lejos de indagar, estira las fechas, “perdonando la vida”.

Por otra parte, se ha observado que solamente las pruebas escritas (de cierre y trabajos prácticos) se califican con la nueva escala tal como se sugiere en el Documento de Calificación y Promoción. Sin embargo, tal como se ha venido describiendo, tiene una mirada más sintonizada a la justificación de resultados, a pesar que en el documento de aportes, se propone

la mirada cualitativa de la evaluación, ofreciendo como se dijo un espacio que refleja cómo se construyeron esas notas.

Pensando en los procesos de evaluación en épocas de cambio curricular, la calificación, por lo visto, presenta dudas, incomodidades y distanciamientos. Se encuentra que las docentes, no han podido apropiarse de las nuevas formas, y en este sentido se acuerda con Camilloni (1998), cuando dice: (...) si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo sirven de obstáculo a esas transformaciones”

## CONCLUSIONES: Concepciones docentes. Lo que el viento no se llevó

*Creer que las concepciones de los docentes van a cambiar simplemente porque las políticas y los contextos escolares cambien es ingenuo, sin embargo, la capacidad y la voluntad de los docentes para implicarse con los cambios en el proceso de evaluación en particular, si se ve influida por sus ideas y creencias arraigadas. Por lo tanto, en un proceso de cambio evaluativo es fundamental implicar a los docentes en ella y que compartan su propósito, de lo contrario, no van a cambiar sus concepciones ni con ello su práctica evaluativa. (Harry Torrance, 1995 p. 55)<sup>95</sup>*

El desarrollo del trabajo de investigación realizado en la escuela del estudio, permite identificar, describir y analizar distintas creencias que los docentes ponen en juego al enseñar y al evaluar, en momentos de cambios curriculares. En este sentido, se indaga lo que las docentes piensan, lo que declaran y lo que efectivamente hacen en relación a dichos procesos a dos años de la puesta en vigencia de los cambios.

Si bien el foco está puesto en la evaluación de los aprendizajes, se considera que no puede hablarse de estas prácticas sin tomar en cuenta el proceso de enseñanza que intenta propiciarlos. Es decir, no puede pensarse a la evaluación como componente aislado, al final de cierto proceso, sino como parte constitutiva de la misma enseñanza, y desde la posición que se asume desde esta investigación, como una instancia más para el aprender.

La llegada de reformas curriculares a las instituciones educativas, no supone una puesta en acción instantánea e inmediata, sino más bien, inauguran momentos de negociación, resistencias y tensiones, entre lo impuesto y lo efectivamente practicado, como se encontró en el caso de los cuartos grados estudiados de la E.P.S. En ese tránsito, se ha tratado de dar cuenta de diversos pensamientos y acciones que muchas veces obedecen a marcos interpretativos propios y compartidos, que las docentes del estudio tienen a la hora de planificar, dar clases, diseñar y administrar distintos instrumentos para evaluar, efectuar correcciones, y finalmente calificar. Es así, que luego de los análisis efectuados de los datos obtenidos en el Trabajo de Campo, se han podido detectar diferentes concepciones acerca de, enseñanza y aprendizaje, de la construcción del conocimiento, qué es ser un buen alumno, y, particularmente sobre la evaluación, en cuanto funciones, instrumentos, criterios, formas de efectuar devoluciones y realizar calificaciones.

---

<sup>95</sup> En Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017).

En primera instancia desde el análisis, se retomaron los pensamientos y creencias de las docentes en relación a los enfoques de los diseños vigentes a partir de 2015. En general, se encuentra que las prescripciones curriculares no son tomadas como referentes, sino como algo que está, pero que puede incorporarse o no, al momento de decidir qué y cómo enseñar; y qué y cómo evaluar. Siendo una cuestión volitiva que se acepta sin cuestionamientos, no solo por las docentes, sino por la dirección de la institución; se halla que tanto la implementación de los enfoques didácticos, como las orientaciones propuestas, al momento del Trabajo de Campo, no se visualizan, encontrándose permanencias en las prácticas de enseñanza, que no guardan relación con las orientaciones de los enfoques Equilibrado (Lengua) y Resolución de Problemas (Matemática).

Más allá de diferencias personales, las docentes comparten creencias respecto de cómo se enseña y cómo se aprende, observándose en varias ocasiones coincidencias en sus formas de abordar las clases, encontrándose ciertas correspondencias con concepciones más ligadas a perspectivas tradicionales y de raigambre conductistas. En este sentido, las observaciones muestran que parte de las actividades de enseñanza se enfocan en gran medida, en recuperar y repetir con recurrencia ciertos contenidos, apreciándose que es frecuente la simplificación y fragmentación los mismos, que a veces no siguen una secuencia lógica.

Como se ha detallado en el Trabajo de Campo, numerosas veces se ofrecen actividades aisladas o se improvisan, a la vez que se modifican las planificaciones agregando repeticiones, para solucionar problemáticas de aquellos saberes que no se han llegado a consolidar; cuestión que va provocando un corrimiento de los temas planificados; y en la medida que el factor tiempo, se va imponiendo como fuerte factor de restricción, algunos quedan “en situación de espera”, o bien se presentan contenidos azarosamente , -aquellos “saltos” que comentan representando una falsa ilusión de haber avanzado en lo planificado anualmente. En consecuencia, se establecen escasas relaciones entre un contenido y otro, y se ofrecen secuencias que muchas veces no siguen lógicas de continuidad y progresividad, fomentando procesos cognitivos básicos como la memoria y atención, para reforzar el almacenamiento fidedigno de lo ofrecido en la propuesta. Estas situaciones invocan a pensar que las docentes tienen una concepción acumulativa del conocimiento, no susceptible de ser problematizado, y en correspondencia unívoca con la realidad; lo cual difiere considerablemente de las propuestas de los diseños curriculares que abogan por procesos constructivos y significativos, donde los niños y niñas son protagonistas.

Así, la importancia otorgada a copiar y mantener el orden mientras se explica en la clase; y luego la ejecución de una serie de ejercicios repetitivos, con la finalidad que esos

saberes y contenidos “se hayan fijado”, manifiesta la concepción de que el aprendizaje se logra a partir de la recepción del conocimiento, la retención de la información y la ejercitación intensa, en donde frecuentemente se propone a las familias una importante tarea: de mediador pedagógico.

Particularizando en el foco de la investigación, se expone que, a las orientaciones de los diseños curriculares y otros documentos ministeriales acerca del enseñar, se suman las orientaciones y prescripciones que proponen otras formas de pensar la evaluación en tiempos caracterizados por la complejidad y la heterogeneidad de las aulas.

En este sentido, se encuentra que las docentes no entienden y exponen muchas inquietudes respecto de las normativas. Han pasado dos años desde su vigencia y aún las formas de efectuar la evaluación, como el uso de la escala para calificar, permanecen en una situación dudosa y controvertida. Ante las situaciones poco claras a los ojos de las docentes, los haceres pedagógicos desembocan en prácticas que no ofrecen cambios, ni atienden del todo la heterogeneidad, precisamente. Prevalcen por ejemplo, ideas acerca de que el aprendizaje puede ser evaluado con instrumentos únicos en tiempos pre-establecidos, en los cuales, en ocasiones se valora más lo memorístico que lo constructivo, es decir se pone énfasis, en la reproducción. Esto coloca a la evaluación en un plano de estandarización, es decir ya están acordados de antemano instrumentos (iguales, cotidianos, aunque los propios docentes reconozcan su poca eficacia, como la tarea, por ejemplo) para los dos cuartos grados, que se entiende, son transitados por sujetos diversos.

“No aprender, no saber, no estudiar, no hacer la tarea”, se interpreta como un problema del educando, o en todo caso, del educando y sus familias; y en este sentido, estas actividades forman parte de una evaluación que muchas veces sufre un proceso de cuantificación. No se ha registrado que las docentes intenten otras estrategias o se cuestionen e indaguen por qué los niños y niñas, no cumplen con las tareas, por ejemplo, a las que consideran como importantes y necesarias. En este sentido se evidencia que las docentes tienen una idea lineal e inmediata entre las condiciones y los resultados del aprendizaje, suponiendo que la simple exposición a una situación de enseñanza es suficiente para que el aprendizaje sea exitoso. Es decir para estas maestras el aprendizaje asumiría una forma lineal y causal.

Las concepciones de tipo causales traen de la mano otras cuestiones interesantes de retomar al momento de la evaluación. Cada vez que las docentes hacen traducciones del sistema de calificación propuesto en las nuevas miradas; (cuestiones que son exhibidas a los padres y otros, como justificaciones) expresando números, signos, y verbalmente categorías como bueno, cumplidor, despreocupado, flojito, cascotito, etc., estarían poniendo en juego

situaciones etiquetamiento que a veces relacionan con habilidades mentales que el estudiante posee (o no). Estas conceptualizaciones acerca de los estudiantes, construidas por las maestras a partir de sus expectativas nacidas de concepciones y/o creencias, por ejemplo qué es ser un buen alumno, podrían operar como “jerarquías de excelencia” (Perrenoud, 1990), que servirían muchas veces como justificativos a las decisiones acerca de la promoción; las cuales se analiza, que no siempre reflejan la apropiación significativa de saberes, sino más bien una serie de comportamientos y formas, cuantificadas como podrían ser, el cumplimiento, comportamiento, la prolijidad o la carpeta completa.

Surge aquí, cómo el peso de las concepciones comienza a objetivarse, sobre todo, al momento de que las docentes usan un código de calificación que es compartido, y que obedece a la reproducción de las prácticas de evaluación a la que han estado expuestas a lo largo de sus trayectos escolares, formación académica, y otros momentos de socialización profesional, que se despega del aspecto contextual y situacional actual. En este sentido, se interpreta que las molestias, desconciertos y desacuerdos de las docentes con los lineamientos propuestos desde las nuevas políticas educativas, son productos de las exigencias de asumir lógicas totalmente opuestas a sus creencias y concepciones basadas principalmente en la homogeneidad de los grupos, suponiendo una igualdad de posibilidades; cuestiones que en la institución todavía no se han puesto en discusión y por lo tanto permanecen con formas cristalizadas y naturalizadas que no contemplan la singularidad de cada niño y niña en el aprender.

En la evaluación, otra cuestión problemática a los ojos de las maestras, es la escala de valoración de los aprendizajes vigente. La calificación “En Proceso” (EP), provoca controversias, y se estima como negativa, traducéndose frecuentemente con equivalencias como el Regular, o con notas numéricas por debajo del valor seis, además que se sugiere a padres y estudiantes como algo que debe causar preocupación. Así se pone el acento en una evaluación de tipo cuantitativa, que hace foco en los resultados, a veces con apreciaciones negativas o poco específicas, contrariando el paradigma que se propone en Aportes para la implementación del Documento de Calificación y Promoción, (2015: 3), cuando dice: “registrar valoraciones importantes acerca del proceso de aprendizaje; los logros, los saberes que se están construyendo o que están en procesos de construirse mediante las enunciaciones positivas”.

La evaluación de los aprendizajes desde una mirada cuantitativa, además de oponerse a la vigente, deja de lado la posibilidad de utilizar los datos para comprender qué sucede en el aula y reflexionar acerca de fortalezas y dificultades de los procesos transitados. La corrección verificadora de aciertos y errores, y una calificación que no se entiende, que no explicita

criterios, ni interpela los contenidos y saberes que se valoran, ubica a la evaluación en una concepción tradicional, vinculada a la idea que evaluar es medir, comprobar resultados. En este sentido, la función de la evaluación queda dirigida hacia el control que sirve a las justificaciones tanto para el orden administrativo como familiar, olvidando la idea de lo formativo, *al servicio de los aprendizajes*.

Según lo observado en el Trabajo de Campo, la evaluación desde los nuevos marcos, como se dijo anteriormente, no ha sido ni es un tema de agenda en las reuniones institucionales por lo que queda librada a los “usos y costumbres”, y en este sentido, en los distintos registros de clases y entrevistas, las perspectivas constructivista y procesual no aparecen con claridad. Los procesos de formación y las capacitaciones parecen no haber tenido suficiente impacto para la modificación de las concepciones previas de las docentes como para que estas adoptaran los pilares de posturas más constructivas de una forma coherente e integrada, y con posibilidades ciertas de llegar a las aulas, mirando la heterogeneidad de los nuevos contextos que abogan por el sostenimiento de trayectorias. Esto se visualiza cuando explicitan que “siempre se hizo así”, “que todos hacen lo mismo” o “que no notan los cambios”.

Por otra parte, al no comprenderse la idea de que el aprendizaje es un proceso con sus tiempos y sus modos, aparecen en los discursos cuestiones contradictorias: la repitencia como panacea a un mal (el no aprender), pero a la vez como un número del cual no se desea formar parte. Los docentes sostienen que la repitencia “hace bien”, pero que son “manchitas” que le quedan a la escuela, y en esta discusión, queda atrapado el proceso formativo, que no da cuenta de trabajo con heterogeneidad de sujetos, situaciones, tiempos, modos, fortalezas y dificultades.

Lo cierto es que más allá de las concepciones de las docentes, no existen tiempos ni espacios institucionales que permitan reflexionar y poner en cuestionamiento las prácticas y creencias, que han perdido vigencia tanto en los lineamientos de políticas educativas, como en el contexto socio-histórico propio de la sociedad del conocimiento, que exigen una alfabetización plena, contemplando singularidades, y respetando las trayectorias reales, como lo expresa Terigi (2010).

Condicionadas por las urgencias burocráticas, al no tener un tiempo real y efectivo para el estudio y la reflexión, como así la falta asesoramiento y acompañamiento, (cuestión reclamada en numerosos registros), las maestras no implementan los cambios y sostienen prácticas pedagógico-didácticas que se sustentan muchas veces en sus propias creencias, construidas desde sus biografías como estudiantes y como docentes en el devenir profesional,

tanto a nivel individual como colectivo, por lo que las propuestas de enseñanza y evaluación tradicionales, siguen circulando en la escuela e insisten en quedarse.

No puede dejar de considerarse en las conclusiones, el momento político contextual como factor que ha sido crucial en el año 2017. El tiempo, o mejor dicho la falta de él, operó como “factor de restricción” (Feldman, 1996), y ha recorrido gran parte del análisis. En este año y el anterior, se han visto resentidas las articulaciones entre los tiempos políticos, los tiempos técnico-profesionales, los burocráticos, y los pedagógicos. (Braslavsky, 1999), siendo recurrentes las situaciones condicionantes, en cuanto al tiempo necesario para un desarrollo de un proceso de enseñanza más fortalecido, y para el tratamiento a nivel institucional de las innovaciones. Indudablemente esta situación de restricción que pone en jaque los acuerdos institucionales, se refleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto que las docentes ante las urgencias, apelan a modelos didácticos que conocen o quizás estiman exitosos y efectivos.

Acordando con lo que dice Terigi (2004: 191), no se estima “que existe una solución técnica para asegurar la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos que afecten esta transmisión”. Se entiende que es necesario no omitir el reconocimiento de las condiciones sociopolíticas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues de no ser así, sería reducir la enseñanza a una simple cuestión mecánica que la despoja de su compromiso ético y político.

En momentos que ameritan pensar en la inclusión, en el respeto por una trayectoria real de los sujetos, se considera puntual develar y poder recuperar desde un análisis crítico las concepciones, creencias, y aquellas cuestiones naturalizadas de las prácticas educativas propias y cristalizadas de la cultura escolar moderna, no para negarlas, ni borrarlas, sino recuperarlas como valiosas, a los fines de abrir interrogantes, interpelar, dejarse interpelar por ellas y así poder construir puentes y aportes que ayuden a una evaluación que responda a una verdadera justicia educativa.

En este sentido, y teniendo en cuenta los condicionantes, se cree que la tarea de iniciar e implementar los cambios no es sólo responsabilidad exclusiva del docente, sino otros actores sociales y educativos en distintos niveles, que los favorezcan y promuevan, lo cual implica, la voluntad y decisión de generar una actividad que permita la construcción y reconstrucción gradual y profunda, entre lo que el docente concibe o cree, y las nuevas miradas propuestas desde los documentos oficiales. Por ello, se entiende que las responsabilidades deben ser compartidas y comprometidas en una relación dialógica y de retroalimentación que involucre la práctica educativa, la socialización profesional, la capacitación permanente y el

acompañamiento del Estado, haciendo a los docentes partícipes de las decisiones curriculares, para que tengan un impacto real en las prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Como futura Licenciada en las Ciencias de la Educación, en esta construcción teórico-práctica se concluye que las políticas educativas per se, no cambian las ideas y las prácticas automáticamente. Más allá de las normativas, más allá de las teorías, están los docentes con sus concepciones, sus creencias, sus ideas, sus sentires, “habitando y haciendo las escuelas”<sup>96</sup>, y cada año decidiendo trayectorias en instituciones que transitan a veces, inmutablemente los tiempos de cambio. Es así que como una de las tantas misiones que se visualizan para la profesión, se halla la de orientar y asesorar promoviendo espacios de reflexión y praxis que lleven a los actores a asumir una posición de *maestro errante*<sup>97</sup> (Silvia Duschatzky, 2007), que albergue la posibilidad de operar con formas alternativas que respondan a los verdaderos fines del aprendizaje y el desarrollo integral de los sujetos.

---

<sup>96</sup> Palabras de Irma Kunt. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Docente de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su libro “Habitar y Hacer Escuela” (2012)

<sup>97</sup>Duschatzky(2007), enuncia la figura de maestro errante como aquel que expresa una genuina preocupación por los sujetos que aprenden y se dispone a rupturas con ciertas gramáticas. Lo dice claramente: “estos maestros errantes quieren saber sobre estos pibes. Si bien el territorio de los maestros es la escuela, el territorio de los maestros errantes son los chicos” (...) El maestro errante tiene lugar en la medida en que esté dispuesto a abandonar la escuela para meterse en las “cuevas de los pibes”.

## BIBLIOGRAFÍA

Abusamra, V. et.al. (2009). La comprensión de textos desde un Enfoque Multicomponencial. El test “Leer para comprender”. Ciencias Psicológicas 2009; III (2). Pp 193-200. Prensa Médica Latinoamericana 2009. Extraído el 25 de marzo de 2019 de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf>

Albarracín, A. y Falón, L. (2014) Marco General para la Educación Primaria. Ministerio de Educación Pcia de Chubut.

Álvarez Álvarez, C., San Fabián Maroto, J. (2012). La elección de estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14. Extraído el 13 de marzo de 2018 de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Amado de Nieva, E. et. al. (2007). Serie Cuadernos para el Aula Lengua 4. 1a ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Extraído el 15 de abril de 2019 de <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos>.

Anijovich, R. Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Edit. Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A. Buenos Aires. Extraído el 12 de marzo de 2018 de <http://imago.yolasite.com/resources/SIGAL%20y%20otros,%20La%20evaluacion%20alternativa.pdf>

Anijovich, R., Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. 1a ed. la reimp. Ed. Aique Grupo Editor

Anijovich, R. González, C. (2010). *Evaluar para aprender: Conceptos e Instrumentos*. 1 ed. Aique grupo Editor

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. 1era ed. 1ª reimp. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Anijovich, R, Capelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Ed. Grupo Planeta. Argentina.

Anijovich, R, Capelletti, G. (2018). Planificar y reflexionar. Construyendo caminos. Quehacer Educativo / abril 2018. Extraído el 20 de junio de 2021 en <https://docplayer.es/210103290-Planificar-y-reflexionar-construyendo-caminos.html>

Anzorena,S. et.al. (2007). Serie Cuadernos para el Aula Matemática 4. 1a ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Extraído el 15 de abril de 2019 de <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos>

Astolfi, J.P. (2004). El “error”, un medio para enseñar. Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio México. pp. 7 -25. Extraído el 28 de abril de 2020 de [https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/13793347/articulos/astolfi\\_jean\\_pierre.\\_el\\_error\\_un\\_medio\\_para\\_ensenar.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/13793347/articulos/astolfi_jean_pierre._el_error_un_medio_para_ensenar.pdf)

Barreiro, A., Castorina, A., Toscano, A. (2005). Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Cap.VIII. Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Miño y Dávila.

Basabe L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. y otros. El saber didáctico (Capítulo 6. pp. 125-159). Buenos Aires. Paidós.

Bendersky, B. (2006). Evaluación y destinos escolares. Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. Extraído el 13 de abril de 2018 de: <https://12ntes.com.ar/revista-digital/>

Benitez Chará (2011).Concepciones sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje: Un estudio comparativo entre docentes en ejercicio y docentes en formación. Tesis de Maestría. Extraído el 15 de junio de 2021, de: <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/956/CONCEPCIONES%20SOBRE%20LAS%20MATEM%c3%81TICAS%2c%20SU%20ENSE%c3%91ANZA%20Y%20APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. 1º edición. 3º reimpresión. Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, B. (2008). Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Cap XII. Fondo de Cultura Económica de Argentina Buenos Aires (Argentina). Extraído el 28 de abril de 2020 de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/ensenar-a-entender-lo-quM-sM-leM-la-alfabetizacion-en-la-familia-y-en-la-escuela>

Bourdieu, P, Gros, F. (1990) Reforma curricular basada en principios. El caso francés. “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En Revista de Educación N° 292. Año 1990. Pp.417-425. Universidad de Quilmes.

Broitman, C., Itzcovich, H. (2001). Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la multiplicación en los tres ciclos de la EGB. Documento N° 4. Gabinete Pedagógico Curricular - Matemática. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Broitman, C. (2011). Estrategias de cálculo con números naturales: Cuadernos de apoyo didáctico Segundo ciclo. 2a ed. – Buenos Aires. Ed. Santillana.

Broitman, C. (2015). Estrategias de cálculo con números naturales: segundo ciclo. 2da ed. 4ta reimp. Ed. Santillana. Buenos Aires. Extraído el 25 de mayo de 2021 de: [en:https://pplarumbe.files.wordpress.com/2017/06/estrategias-dM-cc3a1lculo-con-nc3bameros-naturales-claudia-broitman.pdf](https://pplarumbe.files.wordpress.com/2017/06/estrategias-dM-cc3a1lculo-con-nc3bameros-naturales-claudia-broitman.pdf)

Broitman, C. [et al.]. (2017) Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria. Ed Santillana (Cuadernos de apoyo didáctico). Disponible en [https://wcarpre.s3.amazonaws.com/1\\_\\_Ensenar\\_a\\_estudiar\\_\\_.pdf](https://wcarpre.s3.amazonaws.com/1__Ensenar_a_estudiar__.pdf)

Camilloni, A. (1998). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. y otros. El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós.

Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós

Camilloni, A. (2007) Una buena clase. Revista 12ntes. Número 16. Agosto de 2007. AÑO 2. Extraído el 07 de mayo de 2018 de: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/que\\_es\\_una\\_buena\\_clase.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/que_es_una_buena_clase.pdf)

Camilloni, A. (s/f). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Extraído el 07 de mayo de 2018 de: [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf)

Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. Pecvnia, 9 (2009). Fac. Ciencias Económicas, Univ. Nac. de la Patagonia San Juan Bosco .Comodoro Rivadavia – Chubut. Extraído el 10 de noviembre de 2021 de: [https://www.researchgate.net/publication/49593354\\_La\\_responsabilidad\\_del\\_docente\\_frente\\_a\\_la\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/49593354_La_responsabilidad_del_docente_frente_a_la_evaluacion)

Carr, W. (2002). Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. 3era ed. Ed. Morata.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación. Extraído el 12 de noviembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>

Cassany, D., Luna, M., Sanz. G. (1998). Enseñar Lengua. Ed. Grao. Barcelona.

Cassany, D. (2012). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir, Terry M. y Amado N. coordinado por V. Cohen - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

Castilla García, C. (2008). Educación popular-juventud-participación: una alianza posible. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO.

Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4. Extraído el 02 de enero de 2021 de:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/07Castilla.pdf>

Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores, Barcelona.

Castro, A., Chara, S., Zilberman, G. (2006). Serie Cuadernos para el Aula, Matemática 3. 1a ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Extraído el 15 de abril de 2019 de: <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos>

Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario Educere, vol. 13, núm. 46, julio-septiembre. Año 12, N° 46. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Cols, Estela (2004) “Programación de la enseñanza”. Ficha de cátedra. Didáctica I. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Extraído el 10 de septiembre de 2020 de:<http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-dM-la-ense%C3%B1anza.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución CFE N° 174/12. Extraído el 13 de septiembre de 2017 de:[https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES\\_CGE\\_17412.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf)

Contreras Domingo, J. (1990). La Didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cap. 1. En Enseñanza, Currículum y Profesorado. Extraído el 13 de septiembre de 2017 de: [https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod\\_folder/content/0/Conteras%20Domingo%20Jose%20-%20Ense%C3%B1anza%20Curriculum%20Y%20Profesorado%20COMPLETO.PDF?forcedownload=1](https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod_folder/content/0/Conteras%20Domingo%20Jose%20-%20Ense%C3%B1anza%20Curriculum%20Y%20Profesorado%20COMPLETO.PDF?forcedownload=1)

Corvalán Bustos, M. (s/f). El tiempo y el espacio como recursos educativos. Plumilla Educativa. Universidad de Manizales. Extraído el 13 de septiembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920323.pdf>

Coronel, M., Curotto, M. (2008) La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°2. Extraído el 21 de septiembre de 2021 de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11\\_Vol7\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf)

Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestro y profesores. Ed. Santillana. 1° ed. Buenos Aires. Extraído el 10 de noviembre de 2018 de: <https://elegirladocencia.files.wordpress.com/2014/09/davini-maria-cristina-metodos-dM-ensenanza.pdf>

Davini, M. (2015). La formación en la Práctica Docente. 1era ed. 1era reimpresión. Paidós. Buenos Aires.

De Alba, A. (1998). Curriculum: Crisis, Mitos y Perspectivas. Ed. Miño y Dávila.

De Alba, A., Díaz Barriga, A., Viesca, M. (1984). Evaluación: análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI. vo. XLVI N° 1. Extraído el 23 de octubre de 2017 de: [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/1984\\_evaluacion\\_analisis\\_nocion.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf)

De la Cruz, M. (1998). La Enseñanza: Ejes y Concepciones. Estudios Pedagógicos, núm. 24, 1998, pp. 31-41. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Extraído el 13 de septiembre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846002>

Devalle de Rendo, A., Perelman de Solar, F. El cuaderno de clase y su autor. Extraído el 13 de septiembre de 2018 de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09\\_03\\_Rendo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Rendo.pdf)

Díaz Barriga Arceo, F, Hernández Rojas, G.(2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Segunda edición. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. McGRAW-HILL

Di Franco M. (S/f). Representaciones Sociales en la Evaluación Escolar. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. La Pampa, Argentina

Donoso, P., Rico, N., Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las Matemáticas y su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 2. Universidad de Granada Granada, España. Extraído el 13 de junio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946005.pdf>

Dustchatsky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós, Buenos Aires, 2007, 188 pp

Durán, M. (2012). El estudio de caso en la Investigación Cualitativa. *Revista Nacional de administración*. Volumen 3 (1). Pág.121-134. Costa Rica.

Edwards, V. (s/f). *El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile*. Extraído el 13 de septiembre de 2018 de [http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/I+I/curr%C3%ADculum\\_practica\\_pedagogica\\_formacion\\_docente\\_edwards.pdf](http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/I+I/curr%C3%ADculum_practica_pedagogica_formacion_docente_edwards.pdf)

Edelstein, G., et al (2007). Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza. *Cuadernos de Educación*. Año V. Nº 5. Córdoba

Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Barcelona.

Elichiry N (2018). Reflexiones y dilemas acerca de los Deberes Escolares. En Elichiry N (Comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc

Elola, N., Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Extraído el 18 de septiembre de 2021 de: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/conferencias/conceptos\\_basicos.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/conferencias/conceptos_basicos.pdf)

Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? Extraído el 21 de septiembre de 2019 de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4486>

Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. Extraído el 20 de junio de 2019, en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6268>

Feldman, D. et al. (1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. Extraído el 20 de junio de 2019, en: <http://repositorio.uba.ar/handle/filodigital/76284>

Feldman, D. (2010). Didáctica General. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación en la enseñanza. Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós.

Ferreiro, E. (s/f). Alfabetización. Teoría y Práctica. Ed. Siglo XXI.

Ferrón Zarraute, V. (2019). ¿Es satisfactoria la clase expositiva en la universidad? Un enfoque crítico implicaciones para la formación del profesorado Tesis Doctoral. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Extraído el 22 de julio de 2021, en [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690362/ferron\\_zarraute\\_victor\\_manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690362/ferron_zarraute_victor_manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Foresi, M., López, S. (2017) ¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluar en formación docente? Una mirada sobre el Operativo Enseñar. Extraído el 20 de septiembre de 2021 de: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/observatorio/wp-content/uploads/sites/6/2017/10/Una-mirada-sobrM-el-Operativo-Ense%C3%B1ar1.pdf>

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Editores Argentina S.A. de C.V.

Fumagalli, J. et al. (2017). Niveles de Fluidez Lectora y Comprensión de Textos. Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura. Volumen 4 (8) Diciembre 2017- pp. 163-186. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Extraído el 22 de junio de 2021, de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/85066/CONICET\\_Digital\\_Nro.e5488076-0712-49d5-92c6-4235d6ab767d\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/85066/CONICET_Digital_Nro.e5488076-0712-49d5-92c6-4235d6ab767d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Fullan, M.(2002) El sentido del cambio educativo. En Fullan, “Los nuevos significados del cambio en la educación”. Cap. 3. Extraído el 20 de junio de 2020, de: <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf>

Gaspar, M. (s/f) Algunos principios para la planificación de unidades de trabajo en las aulas alfabetizadoras. “Planificar en las aulas alfabetizadoras” del curso virtual para docentes “Enseñar y aprender a leer y a escribir”. Programa Sembrador. Fundación Bunge y Born, y Fundación Pérez Companc.

Gvirtz, S. (1996). El cuaderno. Sus marcas físicas. Cap. II. En El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970. Tesis de Doctorado.Universidad de Buenos Aires. Extraído el 20 de enero de 2021, de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1366>

Helman, M., Fridman, M. (2007). La tarea fuera de la escuela como tarea de la escuela. Revista 12(nes), papel y tinta para el día a día en la escuela (2007), nº 19, noviembre de 2007. Extraído el 14 de diciembre de 2021, de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/La%20tarea%20fuera%20de%20la%20escuela%20como%20tarea%20de%20la%20escuela.pdf>

Hidalgo, N., Murillo, J. (2018) Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. Extraído el 20 de junio de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6725494>

Hiusti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. Revista de Educación. Nº 298. p.p 271-305. Extraído el 18 de enero de 2021 de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-d0c6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf>

Itzcovich,H. (2008).La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula. 1era ed. 1era reimp. Aique Grupo Editor. Buenos Aires

Jakson, P. (1968). La vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid, España

Lerner y otros (1997) Documento de Actualización Curricular Nro. 4. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. 1era reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México 2001

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Edit. Paidós, 1998

López, F., et al. (2014). Diseño Curricular de Educación Primaria Lengua. Primer Ciclo. Ministerio de Educación Pcia de Chubut.

López, F., et. al. (2014). Diseño Curricular de Educación Primaria. Lengua. Segundo Ciclo. Ministerio de Educación Pcia de Chubut.

Macha, M. (2007). La evaluación en la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires: una mirada sobre qué y cómo se evalúa a través de la prueba escrita. Extraído el 12 de junio de 2020, de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10205](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10205)

Mendez Mendez, J.M. (2010). Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos. Diálogos. Extraído el 10 de enero de 2021, en <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2054/1/2.%20Temporalidad%20y%20educacion.pdf>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible. en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (corod). Estrategias de Investigación Cualitativa. Ed. Gedisa  
Meretz, L. (2013). La difícil tarea de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos al momento de planificar. Los Temas Escolares de la Geografía. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 10. N° 20. Julio -Diciembre 2013. ISSN 1668-5180 Resistencia, Chaco. Extraído el 22 de septiembre de 2021, de:  
<http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>

Ministerio de Educación Provincia de Chubut. Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión. Resolución Ministerio de Educación Chubut N° 547/14

Ministerio de Educación Provincia de Chubut. Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión. (2015). Resolución Ministerio de educación Chubut 164/15. Extraído el 15 de junio de 2018, de: [http://www.chubut.edu.ar/normativas/res/res\\_164\\_15.PDF](http://www.chubut.edu.ar/normativas/res/res_164_15.PDF)

Ministerio de Educación Provincia de Chubut. Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión. (2015). Aportes para la implementación del Documento de Calificación y Promoción. Extraído el de junio de 2018, en <http://www.chubut.edu.ar/descargas/GOLME/Aportes%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20del%20Documento%20de%20Calificaci%C3%B3n%20y%20Promoci%C3%B3n.pdf>

Moreno, M., Ferreyra A. (2004). La relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias en primaria. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 3, N° 3, 287-300 (2004). Extraído el 29 de junio de 2020, de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_3.pdf)

Murugarren, Y., Vírgola, O. (2014). Diseño Curricular de Matemática. Primer Ciclo. Ministerio de Educación Pcia de Chubut. (2014).

Murugarren, Y., Vírgola, O. (2014). Diseño Curricular de Matemática. Segundo Ciclo. Ministerio de Educación Pcia de Chubut. (2014).

Navarro, S. (2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. Cap. 5. En Oriente, N. y Picco, S. (Coordinadoras), Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Extraído el 20 de agosto de 2021, de: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/768/762/2551-1>

Okuda Benavides, M., Gómez-Restrepo, C. (2006). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV / No. 1. Extraído el 2 de abril de 2022, en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A, Celman, S., Litwin, E. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. 1a. ed. Ed. PAIDÓS

Pansza, M.; Pérez, C. y Moran, P. (2001). Fundamentación de la didáctica. Cap. III. Bilbao, España: Gernika.

Parra, P. (1990). Dos concepciones en la resolución de problemas de la Matemática. Educación Matemática. Vol.2. N°3. Extraído el 22 de septiembre de 2021, de: <http://funes.uniandes.edu.co/9500/1/Dos1990Parra.pdf>

Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Ed. Colihue, Buenos Aires, 2008.

Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. Cap. 3. Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Extraído el 20 de julio de 2021, de: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/768/762/2551-1>

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y efectos Incidentales. Universidad de Valparaíso. Extraído el 20 de agosto de 2020, de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), 245-262. Extraído el 20 de agosto de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. - 1ª ed. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Rodríguez Martínez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49/1. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Extraído el 25 de junio de 2021, de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2867Martinez.pdf>

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática. Extraído el 5 de agosto de 2021, de: [https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoría\\_situaciones.pdf](https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoría_situaciones.pdf)

Stake, R. (1995). The Art of Case Study Research. Ed. Morata.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Ed. GRAO

Taboada, Ma.B. (2021). Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas. 1a ed. Editorial El Ateneo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción. En Diker, G. Y Frigerio, G. compiladoras. 1ª ed. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Terigi, Flavia (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

Vasilachis de Gialdino. (2006). La investigación cualitativa. En Estrategias de Investigación Cualitativa. Ed. Gedisa

Vilanova, S. et.al (2001). La educación Matemática. El papel de la resolución de problemas en el aprendizaje. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 20 de agosto de 2021, de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/203Vilanova.PDF>

UNESCO.(s/f). Alfabetización. Extraído el 20 de abril de 2021, de: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

Yin, R.K. (1989). Case Study Research. Design and Methods. Cap. 2. Fourth edition. Extraído el 13 de abril de 2022 de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-2-Trad.pdf>

Zanet, Hugo (2017). Formación docente y evaluación: prescripción curricular y prácticas evaluativas de docentes de profesorado para la enseñanza primaria. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba. Extraído el 2 de abril de 2022, [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1386/1/TM\\_Zanet.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1386/1/TM_Zanet.pdf)

# ANEXOS

## DOCENTES Y DIRECTIVOS IMPLICADOS EN EL ESTUDIO

**Gd-**(Referenciada en las grabaciones de entrevistas, notas informales y registros con su nombre de pila. A los fines de mantener el anonimato, se reemplaza en el escrito).

Directora de la institución E.P.S.

Antigüedad: 28 años de servicio.

**B-** (Referenciada en las grabaciones de entrevistas, notas informales y registros con su nombre de pila. A los fines de mantener el anonimato, se reemplaza en los escritos).

Docente a cargo del 4to grado Cr - Áreas de Lengua, C. Naturales, F. Ética, Tecnología.

En contraturno y en otra escuela de la localidad tiene a cargo el 2do grado.

Antigüedad: 21 años de servicio.

**G-** (Referenciada en las grabaciones de entrevistas, notas informales y registros con su nombre de pila. A los fines de mantener el anonimato, se reemplaza en los escritos)

Docente a cargo del 4to grado Tz., Áreas de Matemática, C. Sociales, F. Ética, Tecnología,

Antigüedad: 11 años de servicio.

**V-** (Referenciada en las entrevistas, notas informales y registros con su nombre de pila. A los fines de mantener el anonimato, se reemplaza en los escritos)

Docente de apoyo en turno mañana.

Antigüedad: 8 años de servicio.

## ENTREVISTAS Y COMUNICACIONES INFORMALES (Notas de Campo)

**Consideraciones:** En las comunicaciones informales (ocasionales, como entrevistas y registros de clase), solo se han consignado algunos fragmentos significativos para el análisis. En la versión digital se presentan en forma completa.

### DIRECTORA Gd.

#### NOTA DE CAMPO N° 2- Fragmentos

Fecha: Miércoles 28 de junio de 2017

Escuela: E.P.S.--Ubicación: Dirección

Tiempo: 11,30 a 12,00 h

Investigadora: González, Marta

#### OBSERVACIONES:

La charla es informal. Se toma nota de cuestiones importantes y luego se tratan de reconstruir lo más fielmente posible los dichos. A continuación, se exponen los párrafos significativos utilizados en los análisis.

*Gd-Este año es fatídico. Hemos tenido problemas edilicios de todos los colores.*

*Vos que está estudiando la evaluación, seguro no has podido ver mucho, porque con tantos cortes, las chicas, tienen que volver a repasar y repasar. Los chicos se olvidan con tantos cortes.*

*Me comenta que les dijo a las docentes, que no avancen hasta que no vean consolidado lo principal. Lectura, escritura, cálculo. Las ciencias se recuperan después (SIC)*

*Dice que no sabe qué pasará este año con período de compensación.*

*Le pregunto: ¿Ustedes tienen algunos criterios definidos en el PEI para evaluar?*

*Gd-Sí claro. Hace unos años definimos qué temas se iban a ver en cada grado. 3ero llegaba hasta acá, 4to hasta acá y así. Quedó todo escrito.*

*Me dice que las evaluaciones las hacen las docentes porque ellas saben cómo evaluar. Que ella no interviene porque confía en que todas son muy capaces*

*Gd-No tenemos problemas con las evaluaciones, los problemas los tenemos con los papás que se enojan con las notas de las evaluaciones. (Lo dice riéndose).*

## ENTREVISTAS

### Entrevista N° 2- (Fragmentos)- DOCENTE B. (Área de Lengua)

Fecha: Sábado, 10 de Junio de 2017

Ubicación: Domicilio de la investigadora

Tiempo: 2 h. (18-20 h. aprox.)

Investigadora: González, Marta

Observaciones:

La entrevistada pone algunos reparos en ser grabada. Se charla con ella sobre la confidencialidad, pero para obtener la entrevista y no poner incómoda a la entrevistada, se decide no grabar y anotar a medida que la entrevistada va hablando.

Se escriben los párrafos y se reconstruyen posteriormente en las dos horas de terminada la entrevista. (Se tomaron notas y se trató de armar posteriormente un texto con coherencia y cohesión, entendible, guardando la mayor fidelidad posible)

Los puntos suspensivos (...) marcan a veces ciertas acotaciones que hacía la docente, que luego se trataron de condensar, ya que no se alcanzaba a tomar nota.

B. inicia la charla hablando de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Luego relata brevemente algunos aspectos del otro cuarto grado, al que no se ha permitido acceder.

Poco a poco, se van introduciendo algunas preguntas para empezar a focalizar en las temáticas de la investigación.

M- Siendo que el 4to es como un corte en ciertas dinámicas, y hay muchas cosas que cambian... ¿Qué saberes te parecen a vos indispensables para el 4to grado?

*B-Notamos con G. (su docente paralela en los grados) muchos problemas con la lapicera. ...cuando ellos están copiando. ...Agarramos el lápiz podemos arreglar, borrar...pero cuando vos estás copiando...nada más mirar al pizarrón y copiar...hay algo de la seguridad que tiene que estar...ya la lapicera. Y vemos que todos con lápiz...pasa con muchos.*

*Desde lengua, la lectura...la lectura comprensiva. No como loro. Pero lo que ya es en cuarto grado, de un texto cortito, ...pero me encontré con algunos casos...lectura silábica. Los del año pasado de 2do y leían mejor que estos... algunos no, ...pero hay un grupete, ...lectura silábica en 4to...ya como que no (con énfasis).*

*Yo no puedo seguir frenando...si bien le adapta... veo que voy a tener que trabajar mucho con ellos... voy a tener que trabajar con ellos (repite). Porque si no, no se va a poder...*

*La comprensión en lengua te afecta a todo...matemática incluso los problemas...la de matemática se quiere cortar las venas no hay manera de que le entiendan... lo que sea mínimo. ¡Tienen que saber cuál es el tema central de eso que vos estás leyendo! ¡Y la lectura ya para cuarto grado tiene que ser fluida! No diciendo mmmmaaG-ñññaG-nna.*

M- ¿Ese sería para vos un criterio de evaluación?

*B-Lectura comprensiva y fluida. Mínimo, ... 5to le va a exigir más...6to, interpretar los textos esos que le ponen en el examen...*

M- ¿De qué forma evaluaste que estuvieran esos saberes? ¿Qué tipo de evaluaciones hiciste?

*B-Fui trabajando en la etapa diagnóstica...que estuvo medio a los saltos la nuestra... (Hace referencia a los inconvenientes con lo edilicio y las cuestiones climáticas de principios de año). Trabajé cómo leen, como escriben... ir evaluando esto,... la carpeta, la ortografía, ya sea copiando... ir viendo eso.*

*Yo no tengo drama en explicarles 80 veces a los chicos... si el tipo labura (SIC) y se esfuerza y no entendió...voy a explicar y voy a buscar la manera...pero que yo vea que vos estás poniendo el esfuerzo, ¡eh! La responsabilidad es: tener la carpeta completa, estudiar, prepararte, preguntar, sacarte las dudas...es el trabajo de ellos... mío es revolver...dar vueltas y buscar la manera que ellos me entiendan (lo dice enfáticamente) Yo soy de laburar así. (SIC)*

M- Entonces vos un poco ya describiste las dificultades, ¿Qué fortalezas encontraste?

*B- Los ves predispuestos. Tienen ganas. Uno tiene que ir ajustando, pero ellos tienen ganas. Por ahí protestan porque es mucho...pero lo hacen...Hay cosas que ajustar... normal en todo grado...nos adaptamos nosotros a ellos y ellos a nosotros.*

*...Teníamos algunos vagos. ¡¡¡Letra!!! ¡¡¡Desastre!!!- ¿Sabés qué? Yo te voy a hacer pasar la carpeta flaca.*

*Respeten los puntos, copien bien, presten atención a la sangría. Se les corrige los errores cuando copian un problema... escribir bien lengua, matemática y naturales y todo lo que sea. Luego se charla con la docente sobre qué peso tiene lo actitudinal; a lo cual responde puntualizando sobre comportamientos de ciertos estudiantes. Comenta en forma extensa cierta problemática con uno en especial, en donde la familia tomó intervención.*

M-En la reunión de padres, ¿Se comunicó a los chicos y a las familias lo que se esperaba de ellos?

*B-Sí. Planteamos que los chicos tienen que llegar a determinado nivel y a determinados contenidos... se les va a ir exigiendo. ...van a tener que estar ellos ayudando y acompañando, porque los chicos porque estén en cuarto, no hacen cosas solos. Necesitan que les revise la*

*carpeta, explicarle alguna tarea, aunque sea mal... no importa... los papás tienen que estar... ¡La cosa es hacer! ¡Cumplir! ¡Rendir! Eso lo dejamos bien clarito con los papás*

M- ¿Y algún otro criterio importante?

*B-Dar de tarea que copien un texto y que se lo lean al papá, a la mamá u otro que esté en la casa. Y el papá o la mamá tienen que poner una nota de eso, de cómo leyeron. El que los escuchó tiene que poner cómo leyeron...*

*Hay mamás que ponen, TIENE QUE RESPETAR LOS PUNTOS (enfático)...NO SE ENTENDIÓ O si no el dictado: MAMÁ ME DICTA. ...son cosas para enganchar a la familia...porque si no la familia es que no le importa.*

*Leer el diario...les gusta el fútbol, lean noticias de fútbol... a las chicas les gusta la moda, bueno lean de la nueva ropa, pero lean...*

M- Te pregunto sobre evaluación. ¿Cómo concebís a la evaluación?

*B-La evaluación, yo siempre la tomé así. La evaluación es,.... si el chico está logrando esas cosas que yo quiero que logre. Es mirar...*

*Yo la evaluación la tomo como... que es todo el proceso que hace el chico. Es una manera de ir anotando...la nota que acá abajo tengo anotadito... (Me muestra el cuaderno)...fulanito escribe tal cosa, o menganito se confunde con esto... porque es mi manera de ver... qué está logrando, y qué tengo que cambiar.*

*La evaluación sirve para eso...si funcionó, bárbaro. Esto...lo voy a tener que cambiar...porque no funcionó... Es ver qué tengo que cambiar yo también...La evaluación en sí, en realidad, te sirve para todo ...para ver los chicos y para verte vos.(...)*

M- ¿Qué tipo de evaluaciones implementan?

*B- ¿La evaluación escrita? ¿Ese papelito? ¿No? No, no. La prueba es como para decir, terminamos este tema...quedó algo escrito de todo lo que estuvimos trabajando... La nota de un boletín o la nota..., la saco con un montón de cosas: trabajo diario, tarea, cumplir con la tarea de la casa, que los padres se preocupen por eso...participa y te pregunta, muestra y corrige....*

*Los papás dicen la nota de la prueba. ¿Qué se sacó mi nene? O ¿La prueba final?*

*Yo no tomo prueba final. Varios trabajos en el último mes. No tiene sentido...la prueba final ¡No quiere decir que sos un genio! Poner lo mínimo, de lo mínimo, no me va a reflejar ese laburo que vos hiciste en todo el año.*

*Nosotros con todos los problemas que tuvimos, no había luz, no había agua, la lluvia, el problema del gas... decirles a los padres, miren a ver... hicimos...Tenés que tener algo para mostrarle a los padres...porque te lo exigen de la dirección, porque te lo exigen los padres*

también... (...)Capaz que el loco (SIC) se sacó un regular o EP, pero en estos meses, fue laburando bárbaro, ...yo no le voy poner un aplazo.

M- Con respecto a las nuevas condiciones de evaluación, ¿Qué pensás?

B-No, no. Estas notas que tenemos ahora son recontra amplias, y no sé, ...como para justificar para pasar esos que vos tenés que pasar y porque no te queda otra y tampoco quedarte con diez chicos, porque te bajan a vos...

Esto de... proceso...cuando vos pasás un chico en proceso...el proceso ¿Qué? el proceso de que no cazó mucho o ¿Qué? Arañando... es un chico que tiene que repetir,.... Cada vez son más los del proceso.

A continuación, relata cierta situación que tuvo con el supervisor y sus desacuerdos con la Unidad Pedagógica. También referencia las “manchitas” (...)

B- Los docentes nos rompimos el alma con el problema... Me cayó tan mal...la pucha, si hiciste lo imposible para que el crío volviera...que venía de años de faltas, .... Y que te lo pongan como una manchita....

“Y en tal grado por suerte, no hubo ningún repitente” y en otro...” sí hubo una manchita” Yo decía, pero, la p... (SIC)...si es por manchitas, ya estoy manchada... tendría que haber dejado. Eso no me gustó. (...)

...esos son los resultados que tenemos... Vos estás haciendo pasar un chico sólo con suerte...Yo me di cuenta que supervisión mira el numerito.... No es Juancito, Pedrito, es el número....

El hacer pasar un chico solo con suerte es triste.

M- ¿Se trabaja a nivel institucional con pares y directivos la evaluación?

B-Sí, pero para cambiar nada. Se charlan... .. te dicen que hay que pasarlo. Hay casos que no son patologías, que necesitan ese tiempo de maduración... pero en general, no, no se trabaja evaluación... cada uno tiene libertad de elegir...lo importante son los resultados a fin de año...sino vienen con las “manchitas”.

Sabés que tendrían que volver...pero bueno volvería lo de la repitencia...son los números. ...Poder después sacar un promedio... .. o buscar otra...los números es volver a separar mucho... o por ahí otras opciones, porque el logrado, el logrado destacado, el logrado.... ¿qué es?

M- ¿Y la comunicación a los padres?

B-Lo mismo con los chicos. Le ponés logrado, logrado destacado, y ellos te preguntan... ¿Qué es? ¿Cuánto vale? Terminás diciéndole un 7 o un 8, o un arañando.

*¿Un EP...un aprobado, un aprobado colgado de un hilito... en proceso? ¿Qué? En proceso están todos. ... que uno a veces no sé cómo explicársela a los padres... El padre necesita lo documentado, escrito, claro. (...)*

M- *¿Cómo te imaginás que sería una evaluación ideal?*

*B-Uhhh. Sí, la evaluación es como la piedrita en el zapato. ... (risas). Ideal sería poder plasmar lo que el chico fue haciendo... en todo el trayecto... vos vas evaluando. Poder ir registrando todos los cambios... Pero no sé cómo se podría hacer... no te dicen... ni con registros, ni con nada... ¿Registrar lo que hace, dice cada día? (En este registro hay enumeración de actividades que los niños hacen cada día)... Mucho trabajo... Estaría registrando todo el tiempo y dejaría de dar clase. ...lo ves... no lo podés anotar. (...)*

*No sé todo un tema la evaluación... a fin de año o durante... siempre es como que uno siente que tenés que presentar buenos resultados y no... no siempre es así. Es incómoda, pero hay que hacerla... algo hay que mostrar.*

*(...)*

#### **Entrevista N° 6- (Fragmentos)- DOCENTE B. (Área de Lengua)**

Fecha: Martes 12 de Diciembre de 2017

Ubicación: Domicilio de la investigadora

Tiempo: 2 h. (18-20 h. aprox.)

Investigadora: González, Marta

Observaciones:

Con algunos problemas del equipo de audio, pero se logra concretar la entrevista. Se intentó concertar una entrevista con la otra docente (G.), pero no fue posible. (No se encuentra en la zona).

Mientras se le dice a la docente que se le efectuarán algunas preguntas en diciembre la misma me muestra algunas pruebas escritas ya corregidas en los últimos días de noviembre de 2017.

*B-Ves, ahí tenés algunos logrados... En proceso...*

*La evaluación la armé... primero en base a lo que es lectura y comprensión, pero sencillo. Vos fijate que son preguntas y bueno y trabajar en base a lo que es los personajes y el marco narrativo... sencillito y después algo de escritura, de redacción que habíamos estado trabajando durante el año... distintos trabajos, pero bueno, hacer algo de descripción y una historia con una secuencia mínima. Y después lo que era clase de palabras, que era yendo a lo que es más gramática... lo de reflexión de la lengua.*

M- ¡Ah esos serían por ahí los conocimientos! ¿Y Habilidades?

B- *cero...bueno por ahí medio como que no...sí quedaron en saberes...*

M- ¿Y vos qué decís...qué saberes se construyeron?... en esta mirada de todo el año, ¿No?

B- *Se construyeron...bah...lo que yo noté con algunos chicos, que esto de la escritura mejoraron algunas cosas... y el poder expresarse. Si bien siguen por ahí, teniendo algunos errores como tenían cuando escriben solos, pero el poder armar más una estructura de una descripción o una narración...sí, eso sí, se pudo trabajar mejor, y se notan como mejores resultados. Y lo que es la comprensión también, porque medio que los torturé con la lectura durante todo el año, entonces eso también...*

M- Y esta evaluación particularmente... ¿Qué función cumplió?, la de fin de año, digo...

B- *No... fue como un trabajo de cierre...como para que quede algo en el legajo de...de...lo que se hizo cortito, en el año. Pero no fue la definitiva como para decir: pasa. Porque venían los padres a decirte: ¿Aprobó la prueba? ¿Pasa?*

*Entonces yo le decía no importa si aprobó o no aprobó...hay algunos que todavía están en proceso y... los miré con amor (enfáticamente), y sin embargo tienen logrado ponerle, porque el laburo del trimestre fue bueno y en esa prueba...vinieron ese día rayados y no les fue muy bien, pero es como para que queda algo en legajo, porque siempre tiene que quedar algo del trabajito de los chicos...bah, yo soy de la idea de que siempre tiene que haber algo del trabajo de los chicos...(...*

*Pero no es la que dice pasa o no pasa, porque una prueba no decide la promoción de un chico, porque si no durante el año no hacés un pomo (SIC). Pero como para que quede algo también...*

M- Y por ahí cuando vos tenés que dar argumentos de este desempeño, con padres o con directivos, ¿Qué les decís? ¿Cómo definís el desempeño?

B-*Yo lo que tengo es todo mi cuaderno de registro. Todos los trabajos que se van haciendo, evaluación del trabajo áulico, si ellos trabajan en clase o no trabajan, si cumplen con las tareas o no cumplen, si vos ves, que estás haciendo un trabajo oral y participan...entonces yo tengo... a los padres les digo, no sé... mirá flaco, acá estuvimos haciendo todo un trabajo oral...y tu hijo...estuvo jugando. O no sé, esta tarea que tenía que cumplir...no la hizo.*

*Y así es como yo voy justificando esa evaluación, porque yo tengo que ir viendo todos esos días que él trabaja, porque no es ese día solamente. Entonces la prueba final es como para dejar un trabajo, porque yo siento que hay que dejar un trabajo, pero la nota no la define...*

*Todo ese trabajo va a sumar y va a ser la nota que ellos tengan en el resultado de los trimestres y si pasan o no pasan...es todo el trabajo del año, en definitiva. Si no, estamos de maestra de apoyo, o de niñera en realidad.*

*La evaluación es todo el tiempo.*

M- *¿Qué diferencias encontrarías entre la diagnóstica, esa primera evaluación que hiciste, y bueno ésta que sería la última? ...a pesar que vos decís que no es definitiva, ni sumativa, ni mucho menos, pero creo que es la última... ¿No?*

B- *Sí. Y bueno hubo mejoras en lo que es la lectura y la comprensión. No en todos, pero sí en general. Y en la escritura también...esto de usar más la imaginación, de ver cómo escribimos...yo era muy hinchada con eso también, entonces era como que se notó eso...esto del trabajo que se fue haciendo durante el año, sí se notó diferencia en la mayoría...hay algunos que están como al principio, pero eso te pasa siempre...*

*Lo que nosotros solemos hacer con G. es darles el tiempo. Tenés un tiempo para trabajar...bueno hacelo, concéntrate... y la ayuda...porque siempre ayuda hay. Vos entrás a las pruebas de G. más, y quizás alguna esté explicándoles la consigna. Porque en realidad la evaluación, esa de antes, donde estaba toda el aula en silencio, esa no existe...no existe, ¿y tampoco funciona...qué sé yo? (Lo dice en forma nostálgica)*

M- *Y ustedes cuando hacen la evaluación ¿Valoran otros atributos en los alumnos? Es decir, ¿De alguna manera reflejan algún atributo como la responsabilidad o la conducta? ¿Y están en el boletín?*

B-Si... *Nosotros pusimos en el boletín algunos ítems como comportamiento y responsabilidad y en las notas de las materias también... por ejemplo no sé, las tareas por ejemplo son una nota en responsabilidad. Y por ahí capaz que tiene una tarea media, media, pero el loco te las cumple siempre, y todos los días se esfuerza, y lo hace y capaz que un día no la hizo muy bien estaba medio incompleta... pero no es lo mismo que el otro que nunca hizo nada. Y capaz que es un capo, pero nunca hace nada...entonces tiene que ver con la responsabilidad de su trabajo diario...y va... influye todo eso.*

*Sí el comportamiento, obvio que también. Si se la pasa jugando y charlando mientras vos estás explicando... Tienen esa capacidad en la cabeza que parece que va, pero la desaprovechan por estar... por estar volando.*

M- *¿Qué atributos dirías vos, que debería tener un alumno?*

B- *La responsabilidad, el compromiso con el estudio...el que la escuela sea lo más importante. Que no sea lo más importante inglés, hockey, patín... sino el estudio. Esas dos, sí, y después el esfuerzo que ponga...y la capacidad que tenga, eso después es relativo, porque ya te digo, hay*

*algunos que capaz la cabeza no les da para tanto, sin embargo, la voluntad que ponen les sirve mucho más en su trabajo. Pero la responsabilidad, el compromiso de que el estudio sea lo primero... eso tendría que ser lo principal para un buen alumno. Después sí, las capacidades que tenga, pero eso a veces lo saca más adelante que la capacidad que tengan...mental.*

*(...)*

*A mí lo que me pasó con estos grupos, es como que me faltó tiempo. No sé si porque el año pasado yo era medio sargento de caballería, porque el año pasado no les podías dar...era entrar y decir:*

*“¡así!, ¡asá! ¡Pongan! ... ¡saquen! ... ¡esto! ... ¡aquello! ... ¡listo!... ¡corrijo! ¡Listo! Sigamos (golpea la mesa enfáticamente). Era así el laburo, en general con los dos grupos, entonces como que hice más cosas que con éstos.*

*Si bien hubo avances...es como que a mí me faltó tiempo...y cosas que por ahí podría haber trabajado más y me faltó.*

*(...)*

M- (en relación a las nuevas calificaciones) ¿Siempre lo relacionan con la nota?

B- Sí. Eso sí, sí, sí. Es más como que ellos te preguntan el número. “Esto, ¿cuánto vale?”, “Me saqué un logrado destacado, pero, cuánto vale”.

*Bueno entonces uno tiene que decirle, porque hasta los mismos padres te preguntan. Los mismos padres cuando vienen y firman el boletín te preguntan: “¿Y esto, como qué nota sería? Y vos le decís, “Un muy bueno, un logrado destacado” ... y, pero... ¿Un muy bueno qué? ¿Un nueve, un ocho?...*

*Entonces vos le tenés que decir, y calcularle ahí, qué nota sería. Porque para ellos es como importante ese número. Cuando te preguntan es como para que vos le digas...qué, qué, qué quiere decir eso... ¿Qué quiere decir un logrado destacado? El sobresaliente es el único que entienden...lo reconocen con el diez...*

*Y en el proceso también, y ellos te dicen: ¿Pero está aprobado con “En proceso”?*

*Entonces le mostrás la hojita y le decís: “Sí, está aprobado. Es una nota medio bajita, tiene que seguir estudiando, que sé yo, pero está aprobado”.*

*Ah, bueno. Y se quedan como regulando, porque es como que no....*

B. continúa destacando ciertos aspectos que no comparte en cuanto a la evaluación con algunos de los docentes de la institución. También en esa crítica incluye qué aspecto ella valora y qué responsabilidad les cabe a los padres. Para ello relata varias situaciones con nombre y apellido donde hace hincapié sobre la falta de apoyo de los hogares y cómo se le da prioridad a otras actividades que son extraescolares.

*No tienen un horario, de decir bueno, a ver, me siento. Hago esto. Te pregunto algo porque no sé...no.*

*Vos ves, cuando te entregan algún trabajo, gordi, y es lo que ellos pudieron hacer, porque son contaditos los en los que la mamá les arregló alguna letrita...o que vos ves que lo han leído.*

*Otros son...lo que pudieron hacer*

*Porque la tarea es eso, como tratar de reforzar y de ver, de ver si esto que se trabajó en el aula quedó clarito. Para mí es eso la tarea... no es darte, no sé...800 hojas para que vos hagas. Capaz que yo te doy, una lecturita, algún cuento, porque estuvimos trabajando algún texto...o no sé algunas oraciones para que vos analices...A ver si eso que se trabajó en el aula, que explicamos, que hicimos, vos lo podés hacer solo, en tu casa, tranquilo. Es eso en definitiva la tarea.*

M- Pero por ahí, digo, ¿No está dando resultado?

*Pero no está dando resultado porque los chicos están solos, gorda. Porque no tienen un horario. Los padres...es como que...los chicos...y vos los notas con los más grandes... y nos pasaba con los chicos de sexto, pero con los de cuarto, es como que se tienen que arreglar solos... y los locos, capaz que necesitan que vos le digas, que le leas...ah, esto está bárbaro, bueno, no acá fijate...no te entendí lo que quisiste poner.*

(...)

Luego avanza con una crítica hacia el nuevo Documento de Calificación y Promoción.

*B-A mí discúlpame, pero el boletín ese está hecho de los pelos, no sé, algún extraño que se le ocurrió...porque vos fijate es un boletín que no tiene...ni en Primer Ciclo, que no tengan la idea de esto que no repiten...pero... a partir de segundo ciclo, donde uno tiene que empezar a hilar más fino, no tenés lugar ni siquiera para que el chico tenga la posibilidad de rendir.*

*Vos fijate, que ¡En el último trimestre tengo que poner con lápiz los No logrado! Y ponerle que tiene que rendir en febrero, ¡Qué sé yo! Y queda abierta la promoción...*

*No sé quién fue el cráneo que tuvo esa idea, pero no fue muy brillante. No estaba con toda la lamparita prendida. No sirve, gorda... no sirve desde ningún punto de vista, lo mires por donde lo mires....*

M- Y cuando vienen y te preguntan, ¿Qué significa un EP? - vos más o menos ya me habías dicho...

*B-Sí. Nosotros generalmente hacemos toda esa explicación en la primera reunión de padres. Porque los chicos la tienen más clara...los que vienen de 3ero, la tienen más clara. Hacemos una explicación y hacemos como una comparación con la nota del bueno, muy bueno que a veces... hasta con número como para que se queden tranquilos. Pero viste que en las reuniones*

*de padres.... vienen contaditos...no vienen todos los padres, y siempre cae algún descolgado que no sabe qué significa. Tenés que hacerles esa comparación porque no les cierran las notas estas... entonces uno se lo explica. (...)*

M- Hemos ido transitando este último trimestre, la evaluación como gran tema... ¿No? ¿Cómo pensás la evaluación en este ya cerrando, en esta etapa? ¿Qué es la evaluación para vos en esta etapa?

*B-Viene siendo lo mismo que antes... esa mirada de todo el proceso que hizo el chico. Para mí es eso. La mirada desde que vos lo recibís...y empezaste a conocer a Juancito...que Juancito hacía esto y necesitaba esta ayuda y que...que él puede, que necesita esto, que necesita no sé, alguna otra adaptación...Todo eso que vos vas viendo en el trabajo de todos los días...para mí es eso la evaluación. Esa mirada que vos ponés en el trabajo del chico, pero en el trabajo diario, de siempre, no de algo puntual. Nosotros antes teníamos ese concepto de evaluación puntual, de un momento...listo. Y no...*

*(...)*

*Pero bueno, es lo que él puede hacer o no sé, es lo que le ayudaron a hacer desde la casa. Y yo lo que veo también gordi, es que...no todos los maestros tienen el mismo concepto de evaluación...no es que...todos evaluamos esto...todos evaluamos así... Yo evaluo como proceso, pero yo sé que hay otros maestros que han hecho repetir chicos o mandar a rendir a febrero, por una prueba. Y te lo digo son maestros que están en la misma escuela que yo...*

M- ¿Y no está en el PEI, pautado?

*B- que yo sepa no, gordi. No hay una manera de evaluar o un como ver la evaluación. O al menos que se haya trabajado así en la escuela... decir...a ver muchachas... qué evaluamos, qué hacemos, qué tienen... ¡NO! Por ahí, lo que se hizo trabajar un poco los contenidos...a ver qué grado hacía esto, qué grado hacía aquello...ver... El PCI, pero no la manera de evaluar. Entonces vos decís... ¿Para qué estás? (Lo dice con un gran silencio de por medio) Pero no hay un criterio que diga...muchachas... ¿Es el proceso? ¿Es lo que ellos logran? ¿Es lo que avanzan? o ¿Es la prueba final?*

Luego explica que hay libertad para evaluar:

*B-No hay un consenso entre todos los maestros, porque se supone, que, por ciclo, todos tenemos que evaluar de la misma manera. Yo te digo, no me acuerdo de haber leído jamás gordi, algo que tenga que ver con la evaluación como... a ver muchachas.... Todos hacemos lo mismo.*

### Entrevista N° 3- (Fragmentos)-DOCENTE G:

Fecha: Martes 19 de Septiembre de 2017

Ubicación: Domicilio de la investigadora.

Investigadora: González, Marta C.

Tiempo de entrevista: 2 h. (18-20 h. aprox.)

Observaciones: Se exponen a continuación los párrafos más significativos recuperados para el análisis.

La docente accede a que la entrevista se grabe.

Se comienza la charla relatando un poco sobre las evaluaciones.

*G-Y, porque yo estoy en contra... no es que esté en contra de la fotocopia para para la evaluación si tengo que hacerlo, lo he preparado...*

*Pero yo creo que ellos tienen que escribir, tienen que hacerlo ellos, tienen que copiar atentos en todo. Si vos le das la evaluación es como que siento que vos le facilitás un montón de cosas.*

*Y no, ¿viste? Como yo les digo matemática es muy exacto. Te dije 35 por 10 y vos copiaste 37 por 10 va a estar mal. Yo no tengo la culpa. Vos tenías que prestar atención.*

*Y bueno, siempre insistiendo, esas cosas porque ¿Vos estuviste cuando hicimos el segundo trabajo práctico? El cortito.*

*(...) Y la mayoría de los errores fueron porque en realidad, no es que no sepan por ejemplo el algoritmo, sino que la confusión. Sí 5 por 0 es 0 y se llevaban 3 y no lo sumaban, o ponían el cero, o ponían el 2, o copiaron mal del pizarrón; entonces antes de devolvérselos les hice de vuelta los problemas en el pizarrón... (...)*

*Charlamos tanto...Después lo hicieron prestando atención y después, yo les di los trabajos*

*(...) Fíjense los errores. Eran errores de confusión, de no prestar atención. Hacerlo rápido o de no controlar. Así que, bueno, se reían ellos...Y controlaban sus evaluaciones, pero bueno...*

*La idea era esa, que ellos mismos vean el error y prestando atención.*

A continuación, se relata sobre cómo se han ido adecuando a las exigencias del Segundo Ciclo *G-Sí*, que es lo que tratamos nosotros que de a poco se adapten a lecturas más largas, copiar más, a que las actividades hay que hacerlas un poco más rápido. La autonomía de trabajo ¿viste? Que no dependan tanto de nosotras para todo, que se animen, que lean ellos y que resuelvan ellos, como los problemas...

*Capaz que es re fácil el problema, pero ellos vienen y te preguntan: Y acá, ¿qué hago? No. Yo no voy a decir nada. Vayan y lean un ratito, solos.*

*Y andan dando vueltas por el aula pensando, leyendo y algunos salen... lo resuelven bien.*

M-Bueno te hago una preguntita... como yo no te vi en el diagnóstico... (...) ¿Vos realizaste una evaluación diagnóstica cuando recibiste el grupo?

G-Sí. Primero trabajamos un tiempo que justo se dio con los cortes del paro.... paramos por el tema de la electricidad.

(Aquí hace una enumeración de los problemas que se fueron sucediendo en relación a lo edilicio y los paros.)

G-Porque yo me acuerdo que yo le tomé las tablas hasta el cinco. Vamos a estudiar las tablas hasta el cinco para el diagnóstico...yo para ver qué se acordaban ellos. Y todos habían estudiado. Mal o bien, no un cien por ciento, pero todos habían estudiado. Un interés por estudiarlas, por saberlas...la verdad que respondieron muy bien.

*Y en general bien...ahí detecté problemas de numeración, otros de las operaciones y bueno...surgieron ahí.*

M- ¿Cómo la tomaste? ¿Con una evaluación...?

G- Escrita.

M- Escrita ¿y las tablas?

G- No. Las tablas orales.

M- ¡Ah! Las tablas orales.

G- La evaluación... eran problemas y numeración y...un poco de todo...ya habíamos trabajado la numeración con problemas también. O sea, para no trabajar el número puro...con precios, más caro, más barato, todo así. Y después también en la evaluación con problemas. Y uno por uno les tomé las tablas.

M- ¿Y vos qué indicadores o criterios priorizaste? ¿Cuáles fueron tus criterios de evaluación?

G- Y ahí es donde yo veo la dificultad. Yo tengo siempre en cuenta ese criterio la interpretación del problema, la autonomía para resolverlo, para responderlo; que es lo que más les cuesta; para responder que hacen los problemas...y ahí es donde hago hincapié y noté y sigo notando que cuesta, cuesta...y sí, el acercarse al problema.

*Y bueno, eso pasa por la lectura.*

Hace una queja puntual de las debilidades que fue encontrando en los niños y niñas que ingresaron al 4to grado.

G- Claro...no, no, no, te digo que para la lección oral de las tablas...estaban nerviosos. Porque claro, no se esperaban que yo les tome las tablas orales y esas cosas... No están acostumbrados. (...)

Haría falta que desde Primer Ciclo se trabaje con naturalidad de que expongan, de que cuenten, de que se paren al frente a leer con el libro en la mano... ¿viste?

Que yo les insisto: ¡no se tapen la cara! Bajen el libro... ¡Se tienen que ver sus caras! Así como me hacían a mí cuando éramos chicos, pero me parece que son cosas que hay que seguir enseñándolas...

M- ¿Surgieron algunas cuestiones inesperadas por vos? Que vos decías, esto no lo saben o esto lo tengo que reforzar, o esto tengo que...

G- En general no. No grandes cosas. Por ahí las cuentas...las operaciones era lo que más... había que recuperar. Por ahí me pasó con la suma y la resta, en lo básico, digamos que vos si se la das en forma acostada para que ellos ordenen, el valor posicional cuesta, cuesta, cuesta...y empezar a ordenar la suma y empezar a sumar por la unidad, mirá lo que te digo...tener en cuenta esos detalles y eso fue...

M- ¿Eso quedó como pendiente?

G-Sí. No, en realidad no, porque lo seguimos trabajando... (...) Sí. Eso viene pendiente del Primer Ciclo. No sé en qué fallará... o qué será qué... pero si eso viene pendiente de Primer Ciclo. Hacérselo más difícil, o no darle la casita armada, no darle la suma de dos números...120 más 150...no...yo me acuerdo que les ponía 1530, más 5, más 15.

M- ¿Qué pasó en la entrega de boletines por ejemplo?

G- Y sí, las notas de la evaluación fueron todo un...porque bueno...porque cómo les había ido, que la evaluación era larga, que era en hoja oficio, que las tablas...bueno fue todo con muchos nervios. Era la primera, nos estábamos conociendo todos...bien, en general les fue bien.

La entrega, se les dio a los papás, no a ellos. Así que bien. Con los papás se charló. Firman los boletines en la escuela, así que... Así que bueno, conversamos con cada uno, y después se los dimos a ellos para que los firmen. Y ahí también venían...que ¿Por qué tengo un logrado? ¿Qué es un en proceso? Que eso es los que yo cuestiono de las nuevas notas...el explicarles a ellos... porque yo considero que en proceso están todos.

No sé si en proceso es una mala nota, como nos hacen poner. Porque vos tenés que poner en proceso al niño, está bien, que no adquirió los conte...los saberes de ese trimestre, pero bueno para mí..en proceso no es...Hay niños que adquirieron los saberes o los contenidos del primer trimestre en dos trimestres... tranquilos y bueno no es que no lo logran...

M- ¿Con qué frecuencia evaluás a los chicos? ¿Hacés evaluaciones sumativas, o de cierre así?

G- Sí, hacemos trabajitos prácticos o de cierres de temas. Sí, les he tomado...aparte de los dos trabajitos prácticos que vos viste...que vos estuviste justo...que vos viste.

Les tomé trabajitos prácticos de cuentitas. En realidad, como de cierre...como para tener una nota sumativa del tema, pero...la evaluación es diaria...controles diarios, verlos. Si tenés uno más flojito acercarlo a uno...estar ahí...darles más para que practique. A alguno le he dado más tarea para que practique, yo misma le anoto tareas en el cuaderno para que haga en casa tarea y practique... y ¡bue!...

M- De lo que vas viendo, ¿Cuál es el instrumento que te está dando más resultado o te da más resultado a vos? ¿Qué te parece? (la docente hace un espacio muy largo, como si no entendiese la pregunta). Por ahí yo te pregunto, ¿Qué instrumento de evaluación vos utilizás mayormente o lo sentís como más cómodo para vos en el momento para hacer una evaluación?

G- ¿Desde Matemática?

M- Sí.

G- Para hacer una evaluación real...el día a día. Porque yo siento que la evaluación escrita...porque pensando en que uno quiere saber, ¿Qué saben ellos? Porque lo que pasa es que la evaluación tiene mucha tensión... tiene muchos factores que los afectan a ellos. Es lo que hablábamos el otro día, que por ahí, por eso se equivocan...y en matemática, un error... si yo tengo que poner una nota real, los tengo que desaprobar a algunos. Y yo sé que son buenos, o saben el tema, pero si se equivocaron en dos o tres sumas; en un punto o dos puntos, tenés que bajarle mucho la nota porque es una evaluación de matemática y tiene que ir una nota, o sea...

Si vamos a la evaluación concreta, escrita. Por eso yo creo que, en matemática, yo considero más, a la hora del boletín, el diario. ¿Cómo le fue en la carpeta? ¿Cómo reacciona ante un problema? Si rápido me dice: seño yo pienso esto. No importa, si está equivocado o no. Esa actitud ante la matemática, que no es la evaluación... Que para mí no es.

M- Claro. Entonces, ¿para vos sería importante esto de la observación diaria?

G- Sí. (...) - Sí. Yo controlo mi cuaderno, anoto, uno los conoce, aparte. Uno sabe cómo son. Anoto las tareas. Insisto mucho con eso...capaz que en Sociales sí tienen que estudiar más... y bueno... por ahí sirve más un escrito, aunque...bueno...

M- ¿cómo les das a conocer a los chicos un trabajo excelente, un trabajo incompleto o erróneo? Es decir, ¿cómo les das a conocer que el trabajo está excelente? ¿Cómo se lo expresás? (...)

G- Yo les hablo mucho. Me paro al frente y les hablo, como una mamá, creo. Por ahí ellos se me ríen. Pero con el tema de las evaluaciones...no, no pongo el nombre...porque... (...)

*Porque tampoco me gusta decir...porque vieron el trabajo de tal, estuvo excelente; y el de ustedes estuvo flojo. Pero bueno, con los ejemplos. Ejemplos concretos de los errores que ha habido (o no). Por ejemplo, un trabajo donde hubo un error, tomo ese error, bue...cada uno va a tomar su hoja y se va a dar cuenta...si su trabajo fue excelente o no...pero no hago...*

M- Supongamos que no sea una evaluación, que sea un trabajo de clase. Si está incompleto, ¿Qué hacés? ¿O si hay errores?

G-Y... *todo en el momento. Se arregla todo, se habla y se arregla.*

M- ¿Y vuelve? ¿Va y vuelve?

G- *Sí, sí. Yo voy y vuelvo. Ellos no van y vuelven. Voy yo. Yo ando por las mesas... yo paso al lado... ¿Por qué está en esta hoja? ¿Por qué faltó esto?...Arreglá la letra, cambiá... ¿Por qué vas tan atrasado? Yo estoy. Ellos saben que yo ando. Pero yo los llamo.*

G- *Yo me siento en la mesa de ellos. Donde veo, veo que un grupo está medio revolucionado, no está trabajando, me voy ahí. Y de ahí les marco. Tal... tráeme el cuaderno que quiero ver lo que hiciste...y yo les marco con lápiz. Porque a ellos no les gusta que les raye con lapicera los errores... yo siento que... ¿por qué me hiciste una cruz? Después las borran. Entonces, no. No, no es la idea, esa. Entonces con lápiz.*

*Esto está mal, fijate esto, corregime esto. Por ejemplo, en las cuentas, así sean tarea, yo las corrijo. Pero yo no te marco el error con lapicera...No te hago si era dos más tres cinco y puso un cuatro, el cinco arriba. Le encierro el numerito. Corregilo, revisalo. Entonces cuando está encerrado o con un arquito abajo, es porque hay que corregir... y corrigen y yo en otra vuelta de carpeta, miro de nuevo. Les miro rápido, les hojeo las hojas, ando atrás de ellos, pero ellos saben que yo por ahí los persigo...sí. Tienen que estar atentos.*

M- y si no lo hacen... ¿Queda incompleto?

G- *No, bueno, de vuelta. (..)*

G-Y *si no hacen la tarea, fecha. Completar la tarea. Fecha. Fecha del día que le puse...y si no hacen la tarea, bueno, llamo a los padres.*

M- ¡Ah!, ¿Se llama a los padres?

G- *Sí. Se llama a los padres...con A, te digo que por semana debemos llamar tres o cuatro padres. A cualquier hora, ¡eh! ...Nosotros los mandamos a llamar y si no vienen... nosotros los llamamos por teléfono.*

*Pero somos re- insistentes, porque como yo te decía recién, para mí...no culpo a los padres, únicamente. Pero el padre... es el que tiene que ver que tu hijo hace un mes que no hace la tarea. Y yo soy la maestra, no puedo estar haciéndole la tarea en el aula, porque atrasa todo...y ¡Nooo!...y no estudian. Entonces ahí es donde estamos nosotras...ahí.*

M- Sí. Pareciera que las tareas, por ahí es lo más conflictivo, a veces...

G- *Sí, sí. Pero son necesarias.*

M- ¿Sí? ¿Qué te parece que todavía quedaría como un pendiente?

G- *El pendiente sería para mí, la comprensión lectora de los problemas. Es un pendiente y no sé si... si este año lo voy a lograr...*

A continuación expresa que debería ser un acuerdo entre todos los grados trabajar la comprensión.

G- *Bueno, insistir ahí, con la lectura de la pregunta... pero ese es el pendiente grande. (...)*

M- Vos, ¿Para qué creés que le sirve a un profesor, a una profesora la evaluación? (Silencio)  
¿Para qué te sirve? ¿Para qué creés que a vos te sirve?

G- *Yyy.... Para calificar principalmente...tener un...un... que, en realidad, no sé...para mostrar...para mostrarle al padre hasta donde llegó, que logró, que no logró...*

*Igual porque es subjetivo...no es la realidad. O sea, la evaluación escrita, ¿No? Como la tomamos hoy por hoy... (...)*

G- *No crítico la evaluación en general... porque... por ejemplo, las evaluaciones orales, me parecen bárbaras. Me encantan porque ahí se nota qué estudió, que no estudió...tenés la posibilidad de charlarlo, podés preguntarle, tiene la posibilidad de responderte más, si a lo mejor no se animaba a decirlo...*

*Pero un escrito, tiene que ser muy... (La respuesta tiene muchos silencios),...lo que pasa que tendría que ser por ahí, como más.... Con preguntas más...que el chico tenga la posibilidad de expresarse, pero a ellos al costarle tanto la comprensión, no te pueden responder tampoco, porque no saben escribir, ni entender, lo que leen, tan a fondo como para hacerle preguntas... Distinto, la lección oral... (...)*

G- *La charla...donde vos te das cuenta si estudió, si no estudió...qué es lo que le falta saber más...está perdido, ¿En qué?... y yo creo que sirve para la nota...*

M- ¡Ajá!... ¿Y la escrita sería para los padres, como decís vos?

G- *Y para los padres y para la escuela...porque qué pasa si vos tenés problemas con un alumno...viene el supervisor... y... ¿Qué hiciste?, y ¿Dónde están las evaluaciones?, y ¿Dónde están las adaptaciones? y ¿Dónde está el informe? Entonces vos tenés que tener todo eso... ¿Qué le voy a decir? No, no le tomé.*

M- Bueno entonces para vos... ¿Cómo sería...la evaluación ideal? ¿Cómo sería para vos la evaluación ideal? Lo que vos creas que sería lo ideal...

G- *(silencio)...Ni...Lo que pasa que lo ideal... yo creo... es que los chicos primero...que las familias entiendan que es importante, ¡eh!...y, ¡que tienen que estudiar! Porque yo puedo*

*pensar en mil opciones de evaluar... pero si ellos no estudian...y bueno y ¿Para qué? Entonces primero que ...En realidad un escrito sería ideal...tomarles en ciencias sociales todos los contenidos vistos, que estudien y tomarles una evaluación escrita, y que se acuerden de lo que hablamos y que se acuerden y que puedan responder... pero si no estudian...*

M- ¿No hay evaluación ideal?

G- *No hay nada que valga la pena... que este año me pasa menos. El año pasado lo sufrí más...*

M- ¿Por qué?

G- *El año pasado directamente no registraban que había una evaluación. Tuvimos grupos muy difíciles el año pasado. Y que te digo que 55 alumnos, seis eran... seis tenían buenas notas...seis...contados con los dedos de la mano, eh...el resto... (Pulgar para abajo)*

Luego relata formas de trabajo que tenían el año anterior, y el problema que va a ser elegir un abanderado.

Rescata nuevamente la importancia de las tareas en el hogar.

G- *No, no existía. No, no, no, literalmente...no hacían la tarea... ¡no les importaba... nada! A ninguno..., ni a los padres, obvio. ¡No!,...una de la mamá de los buenos.” Mi hijo está enojado”- dice- “porque vos les exigís una fecha de entrega, mi hijo te lo trae y le perdonás la vida al resto”.*

*Sí. Sí, tenés razón. Tu hijo... yo decía para el 2 y el 2, él traía su trabajo hecho o su material. El resto, no. Pero ¿Qué hago si me lo trae uno y 25 no? ¿Qué hago?*

*Yo entiendo y yo valoro. Lo valoraba, L. es excelente, tiene buenas notas, lo reconozco y lo reconocí frente a los padres...pero ¿Qué hago si el resto no responde? ¿Cómo actuás?*

*Entonces, bueno, yo tenía que perdonarles la vida a los otros...y darles otra fecha, y darles otra fecha, y estábamos un mes... y si no, lo hacíamos en el aula. Porque yo entiendo esa mamá, porque decía cómo mi hijo se preocupa y el resto, no. Pero el resto no hacía nada. Eran de terror...*

M- Y, por ejemplo, ¿Cómo ves la evaluación a partir de este nuevo Diseño Curricular? (silencio)

G- *Y lo que pasa, yo creo que la evaluación no cambió... No se vos como la ves...pero yo creo que no.... Que la evaluación, la tradicional, te estoy hablando, de cuando yo era chica...*

*Yo no noto el cambio en la evaluación. Capaz que yo no lo hice al cambio. Me hago... culpa mía, pero, o sea, teniendo en cuenta los nuevos saberes, la nueva visión para los saberes...como los tenés que aplicar...eh...la evaluación tendría que ser distinta...yo no sé cuál, no se cual, porque no soy.... Pero yo no creo que haya...no veo un cambio.*

M- ¿No ves cambios?

G- No. No te puedo decir... nos vinieron, nos implementaron el nuevo diseño, nos explicaron...se trabajó, pero.... Vos cuando preguntás...bueno, ¿Y cómo evaluamos? Seguimos en la misma.

M- ¿Vos pensás que la capacitación fue insuficiente, no nos prepararon bien, o fue suficiente?

G- ¿La del diseño?

M- Claro

Es que no, no sé. Me parece que no. ...Me parece que nos detenemos mucho en...en hablar, y hacemos poco para la escuela. A mí me gustaría que la capacitación sea: “miren chicas, esto es”...” Ahora, háganlo”. “síntense y háganlo todas juntas...las maestras del ciclo”...en segundo ciclo,” piensen una evaluación” “hagan vamos, todas”...entonces vos te ponés de acuerdo. Es mucha teoría, mucha información, mucho lo que yo pienso, pero nadie se sienta a trabajar... después te largan sola...

M- ¿O sea no hay acuerdos institucionales?

G- No. Y en las capacitaciones, no hay trabajos sobre la práctica propia, pero de sentarnos a trabajar...Si, la analizamos, la criticamos... y sí, nos falta esto, no tenemos lo otro, y bueno...y la queja...pero no tenemos el momento de sentarnos. Yo creo que en la evaluación tendría que pasar eso. Sentar a todo el ciclo y decir: “Bueno, a ver, esto es la evaluación nueva”. “Esto es lo nuevo” ” ¿Qué hacemos con esto? ¿Qué vamos a hacer de ahora en más?

Yo soy de insistir que nos tenemos que sentar a trabajar sentarnos todos. Para que sea toda la escuela coordinada. Pero no existe...

No existe el tiempo. El tiempo que nos dan es para las jornadas que...miramos videos y perdemos tiempo en cosas que...hay que acelerar un poquito y pasar a otro tema... ¿viste? Pero bueno...

M- ¿Cuáles son los principios del diseño que, según tu experiencia, son los más fáciles y los más difíciles de poner en práctica?

G- Y lo principal me parece... Yo, no sé si es que... (Hay mucha duda)...el diseño apunta mucho a la reflexión, a la crítica... del niño. A que el chico piense, critique, pueda decir “yo pienso esto”. Yo lo resolví así, porque pienso que es así, en matemática, por ejemplo.

“O viven así, porque yo creo...” es decir una opinión...formada. Pero es un trabajo de hormiga...que está bueno que el diseño lo plantee así ahora, más reflexivo, más crítico...más...contextualizado, pero yo...no sé...si estamos haciendo bien o mal...pero es un trabajo de hormiga. Todos tenemos que trabajar con lo mismo.

M- Y entonces, eso, ¿Qué obstáculos tendrían que ser superados para lograr una implementación efectiva?

*G-Y primero es eso, sentarnos todos a trabajar en lo mismo. Es decir, en esta escuela se va a hacer así, para llegar a eso. En el diseño se plantea esto, bueno, todos vamos a hacer esto para que se cumpla. No, la de primero, la de quinto y capaz que la de sexto...y el resto, ni se enteró.*

*M- Y así, ¿Cuándo aparece una suplente se le dan pautas para la evaluación? ¿Institucionalmente no están claras las pautas para evaluar?*

*G- No, no, no.*

*M- ¿y...para calificar, como vos decís?*

*G- Yo no te quiero mentir, pero no sé si alguna vez, se charló sobre el tema. (...)*

*G- No, no es el tema de una reunión de personal o jornada...*

*M- ¿Y cómo la ve a la evaluación, la institución? ¿Cómo se ve? ...*

*G- No se ve... (Risas un tanto nerviosas). No sé, si se ve.*

*M- (se asiente)... es decir no hay acuerdos específicos como llevarlas a cabo...*

*G- Andá, preguntale a Gd.*

*Sí. Preguntale a ella qué opina, cómo lo ve ella, qué hacen ellas como directivos para...orientar este camino...yo no veo... orientación...*

*(...)*

#### **Entrevista N° 4- (Fragmentos)- DOCENTE V.**

Fecha: Viernes, 29 de Septiembre de 2017.

Ubicación: Domicilio de la DOCENTE

Investigadora: González, Marta C.

Tiempo de entrevista: 2 h. (18-20 h. aprox.)

Observaciones: La docente accede a que la entrevista se grabe.

*M- ¿Cuál sería tu función específica como docente de apoyo a la mañana? ¿Qué tenés que hacer?*

*V- Principalmente ayudar a los chicos... o sea particularmente los chicos que me dicen las maestras que tienen dificultades ¿viste? ...Yo en las áreas que más trabajo son en Lengua y Matemática.*

*(...)*

*V: Yo entro al aula y estoy como una seño más. Yo no me voy a sentar. Recorro el aula los voy mirando y los corrijo. Si vos revisás carpetas vas a ver que hay correcciones de mi letra. Porque la seño me deja.*

*Yo miro le digo "Mira, seño, te faltó esto" me deja...la seño me deja. Lo voy mirando y me siento un ratito...*

*(...)*

M- Y...Las evaluaciones, ¿Cómo las estás viendo?

*V- Muy mecanizadas. Exceptuando María José. María José trabaja con muchas situaciones problemáticas...Mucho...mucho.... Les quiebra la cabeza, pero... Yo digo los va a sacar buenos...porque esa es la idea... Te digo que por ahí no les mandes unas cuentitas...pero bueno...*

M- ¿El algoritmo tiene que estar?

*V- El algoritmo tiene que estar...pero ellos tienen que saber dónde aplicar ese algoritmo...Ella utiliza mucho la situación problemática. Y bueno.... yo lo veo muy seguido en ella.*

M- ¿A qué podrías atribuir... a eso de que ella usa mucho, situaciones problemáticas?

*V- ¿Por qué creo?... creo porque...No sé si será la forma... porque hay personas que se recibieron así, ... y después veo que les dan 50000 cuentas...No, no, no, no sería tanto...*

M- ¿La formación?

*V-Puede ser la formación, pero, la vez, la veo como una maestra muy comprometida. Por más que yo sienta...o sea yo por ahí la veo la veo... por ahí que está fracasando (como que corta la palabra)...Que los chicos no entienden, no entienden, pero ella igual no...*

*No es como las otras que los chicos no entienden y ya hasta volvieron al algoritmo y ella no. Ella sigue insistiendo en darle más. Y trabajar, ponele, como le digo yo que me encanta... la parte de los datos, la respuesta. Por eso yo le digo si vos trabajás mucho eso, ellos después es como que ellos ya lo van a hacer así.*

M- Como que lo desmenuzan...

*V- Sí como que lo desmenuzan, y deja, ellos lo desmenuzan solos al problema, ¿Viste? y no se los hace, no se los hace... y eso está re bueno ¿viste?*

M- Los vuelve un poco locos... (Risas)

*V- Se vuelve loca ella, porque los chicos a veces se frustran. Y no entienden y no entienden, pero igual no deja ¿viste? ...Y eso me gusta. Me gusta porque es como yo le digo los vas a sacar constructores a estos.*

M-A ver, ¿Cómo vos los viste al principio?... ¿Qué cosas dirías que han avanzado en este segundo informe? ¿Qué cosas faltarían para el tercer informe? o ¿Cómo los ves para el tercer informe?

*V-Y yo los veo más autónomos para trabajar porque no están tan dependientes del maestro... Esa es una de las características que veo, pero hay casos particulares.... Es decir, hay chicos que tienen dificultades ya... Siempre necesita, pero los veo más autónomos a ellos.*

*Sí, sí, sí para hablar, para contestar, los veo más fluidos... ¿cómo se diría?...*

*M- ¿Para el tercer trimestre que les estaría faltando? Vos decís bueno... Vos tenés esa visión institucional (y por eso es que te buscan también). Porque tenés esa visión de todos los chicos y sabrías que le está faltando para quinto. Vos estás pensando que ellos van a estar en quinto en 6 meses más.*

*V- Sí... Les falta mucho el tema de la resolución de problemas, eso les está faltando; que capaz que el tercero que cuando pase a cuarto, de María José no le va a faltar tanto. Les cuesta mucho lograr pensar qué algoritmo tienen que usar. Y les sigue costando y eso te lo va a decir G., si tenés la oportunidad. Porque la resolución de problemas... me encanta... El de Claudia Broitman yo le dije usalo, usalo, usalo, pero se había sentido mal, ... les hizo sacar fotocopia un cuadernillo... con eso y otros. Lo que más... Acá hay que trabajar muchísimo, la resolución de problemas y... yo le decía... por ahí... esté...*

*M- ¿Y en Lengua?*

*V- Y en Lengua... la comprensión de textos... es... (Silencio)*

*Sí, ¿viste? Es como ya viene... pero, no... Yo calculo que el problema ese viene, porque hace nos falta hacerlos leer más, a nosotros. Nosotros estamos delegando "lean en la casa". Y en la casa no van a leer... como les digo yo. Nosotros tenemos que, directamente, no importa no hicimos, pero leímos. Porque la casa no lee... en la casa llegan, agarran la tablet, el celular, van a inglés, van a hockey no leen... No leen... no leen... (...)*

*Pero eso tiene que ser desde primer grado, ¿viste? Tiene que ser un acuerdo institucional En cambio hay muchos maestros que lleven en el cuaderno lleven, lleven, lleven, pero no... ¿Con qué sentido?... ¿viste?*

*... Si nosotros lográramos que esos nenes lean fluido hasta un tercer grado, ya en cuarto ni van a tener ese problema de comprensión de textos. Pero vos ves en cuarto que hay muchos que todavía leen silabeando. ¡Qué van a comprender!*

*M- ¿Vos has presenciado evaluaciones?*

*V- Sí, sí, sí he presenciado, de Matemática. Y de Lengua igual. Por ahí implícitamente, he tratado de ayudar algunos nenes... con la lectura y eso de quedarme algún ratito con las chicas. Por ahí no mucho porque si yo se las hago entonces no tiene sentido... Para más o menos ir guiando...*

*(...) En Matemática tienen muchas dudas y mucha inseguridad en la cuenta que tienen que utilizar, en el algoritmo que tienen que utilizar.*

*Todo lo que es mecánico, en su mayoría lo hacen bien; exceptuando aquellas cosas que hay que reforzar...las tablas. Pero más en eso. En la resolución de problemas en la cuenta que van a tener que usar.*

*En Lengua, la dificultad, además de la comprensión, que en algunos casos particulares que no tienen lectura fluida...Los errores de ortografía... que como yo le digo es algo...Y por más que capaz que la estuvieron trabajando a la regla esa, igual lo cometieron ¿viste? Pero, pero más en eso. Y las chicas hacen evaluaciones muy... (Silencio)*

*...G. y como que pone la parte de algoritmo solo nada más, igual siempre tiene también de resolución de problemas y geometría... De lo que hayan visto trata de ponerle... No es que sea totalmente constructivas evaluación, sino que tiene la parte mecánica ¿no? y sí. B. usa muchos textos...*

M- Y por ejemplo las evaluaciones que vos ves, en general... las que has ido viendo... ¿Qué finalidad? la finalidad que tenían en ese momento.

V- *En G. siempre cerrar temas. Va cerrando temas y va agregando la nota, porque ella tiene...como B., ponen un montón de notas. No es solamente la nota de la evaluación, ellas ponen un montón de notas. Ponen la nota de las tareas y allí hacen como un combo de notas, no es que solamente la nota esa...*

*(...) por ahí. Es más, cerrando temas, para mí cerrando temas y no tanto obligado...porque es una nota que tienen que cerrar.*

M- Los niños, ¿Cómo viven la evaluación?

V- *Sí se ponen nerviosos...la evaluación para ellos es una nota...que por más que B. y G. les han dicho que esa no es una nota final...que no piensen que, sacando un sobresaliente o un logrado sobresaliente, esa es una nota... porque ellas ven un trabajo de carpeta, o cuando les han tomado las tablas, o cuando les han tomado lectura...*

M- Y, por ejemplo, vos, ¿Qué me podés decir vos, de lo que vos crees que es la evaluación? Vos que tenés una mirada más macro de todo el turno mañana... ¿Qué crees vos, que es la evaluación?

V- *Para mí la evaluación es una herramienta que además que nos obliga a reforzar de vuelta el tema, te ayuda a cerrar una etapa de lo que enseñaste.*

M- ¿Y cómo se vive la evaluación en la escuela en general, cuando están esas etapas?

V- *¿Cómo se vive la evaluación en general?... y la ven que es como para cerrar la nota. Todo el mundo así.*

*...La escuela tiene que tener sí o sí...una evaluación, algo que es un instrumento que les sirve para saber cómo están. Y se lo llevan a Gd. y Gd. lo firma... entonces ve.*

M- Y en la escuela, ¿Hay como criterios de evaluación establecidos...en el PEI, por ejemplo?

V- *Debe haber, que yo no los haya leído, seguramente...*

*Lo que sí se trató ahora desde el año pasado algunos acuerdos, ¿viste?, a trabajar... sí por ejemplo el tema de todos los grados, reforzar más la tabla, que no se utilice solamente el mecánico (...)*

M- ¿Y entienden los papás las nuevas calificaciones?

*V-Las entienden porque yo vi que los maestros en la reunión de padres, más o menos se las fueron asociando a lo anterior: Que el logrado sobresaliente es como el sobresaliente de antes...pero bueno que se había agregado una nota más, que es la de "En proceso" ¿No? Porque en EP no es ni bueno, ni malo del todo. Ni la nota buena, ni el regular...que está en el intermedio de esas dos notas... ¿viste? Pero bueno que es una nota que se tienen que preocupar. (...)...viste que está la nota de responsabilidad.*

M- Vos venís diciendo que en Primer Ciclo hay cosas que no están, pero que después se exigen en Segundo Ciclo...

*V- Claro... se exige en el segundo...lo tenés que enseñar vos en Segundo Ciclo. Y, ¿Por qué? ¿Por qué no está adentro del PEI? ...o sea, seguramente está dentro del PEI como muchas cosas que están adentro del PEI, por ahí, al no pedirlo, al no leerlo, no sabemos, y falta alguien que dirija eso.*

Recuerda muchas cuestiones de la evaluación en su época de estudiante. También habiendo sido estudiante de la E.P.S. en la primaria la recuerda como la mejor escuela, coincidiendo con el imaginario de la localidad. Luego comenta sobre el cambio que ha dado la escuela a partir del ingreso de los nuevos docentes y la adhesión a los paros.

Se trata de re-direccionar las preguntas hacia el tema evaluación.

*V- Sí los últimos temas del trimestre. No hay evaluaciones casi integradoras.*

*...Polémicas, difíciles de explicar a los padres porque viene un padre y te pregunta ¿qué quiere decir un EP? ¿Cómo qué es? ¿Cómo qué es? Exactamente, porque vos le... ¿Cuál es el sinónimo del EP? Viste que es algo nuevo...sinceramente el EP esss... es algo, yo les digo, o sea cuando te ponen un EP, preocupate, porque no es algo bueno, es decir algo está pasando...o le está faltando estudiar.*

M- Vos le tenés que explicar de pronto al padre, esto; que el padre tampoco lo vivió.

*V- Claro, exactamente. Porque para el padre no había un gris. Era blanco o negro. Para mí también es un blanco o un negro. Así.*

*V- Y en mi época se podía repetir, ahora cuesta muchísimo hacer repetir un chico. Tiene que haber un gran fundamento, tiene que haber mucha cosa escrita. (...)*

## REGISTROS DE CLASES Y EVALUACIONES

### Aclaración:

En los registros de clase se han tomado párrafos significativos. En la versión digital se presentan en forma completa.

### Registro de evaluación N° 12

Fecha: Miércoles 31 /05/17

Ubicación: aula de 4to grado- Tz- Evaluación de Matemática

Observación Participante

Tiempo de observación: 5 hs cátedra.

Se presentan fragmentos que se han recuperado como significativos para el análisis. Se presentan con su horario.

### 8,45 h. 4to grado Tz

En este momento están organizándose para iniciar la evaluación de Matemática.

La docente les explica que no será evaluación sino un trabajo práctico con carpeta abierta y que hay *“que estar muy atento, porque es la que cierra el trimestre”*.

Se colocan en el pizarrón en principio 3 ejercicios. El primero dice dictado de números. La docente les dicta una serie de números. (Son cinco y llevan hasta la centena de mil)

El segundo ejercicio es ordenar de mayor a menor. Los estudiantes se confunden bastante. *¿Cómo?! –Preguntan-* se levantan.

La docente les dice que ahora es hacer al revés lo que venían haciendo.

*G- Antes buscaban el más chiquito primero, ahora buscan el más grande.*

Se levantan, preguntan.... la maestra les pide que se queden sentados y avancen con el otro punto, que ella va ir uno por uno explicando.

El 3er ejercicio es escribir literalmente los números que estaban en el dictado.

**(..)** 10,15 h. Luego del recreo los niños entran al aula a seguir con su trabajo. La docente les aclara que están muy atrasados, y quienes no terminen para el segundo recreo no van a poder salir.

El punto 4 requiere que descompongan los números del dictado. Algunos tienen muchas dificultades. Son pocos los que pueden realizar el trabajo sin preguntar y levantarse a consultar. Veo que algunos no relacionan la consigna con los procedimientos. Preguntan *¿Qué es descomponer? ¿Cómo?*

La docente les dice que saquen la carpeta y se fijen cómo lo hicieron en clases anteriores. Algunos tienen la grilla de la descomposición del sistema decimal, pero en general no la usan. Otros miran hacia la pared donde está la cartulina con el referente.

La docente me pide si puedo ayudar a algunos y me señala una de las mesitas donde está J. (del año anterior). Me doy cuenta que en un rato tengo 4 o 5 parados al lado mío para que les explique.

Me conocen del año pasado y me dicen *“seño, dale, ayúdame”*

**11,30 h.** La docente copia el punto 5. Se trata de componer números. Es algo que también les cuesta bastante. Juli, pide ayuda a cada rato. En un momento dice que no entiende nada. La docente la reta y le dice que no debe faltar y si falta debe pedir las tareas.

En un momento la docente me dice: *“¡Cómo hace falta la pareja pedagógica, más en grados tan dependientes!”*

**12,10 h.** Toca el timbre. La docente les dice que seguirán al día siguiente.

### Registro de evaluación N° 13

Fecha: Jueves, 1/6/17

Ubicación: aula de 4to grado – Tz - Evaluación de Matemática

Observación participante

Tiempo de observación: 5 hs cátedra

Investigadora: González, Marta

**8,45 h.**

Luego de la ceremonia de entrada la docente se dirige a Tz otra vez para terminar el trabajo práctico del día anterior. En este caso, hay varios que tienen que seguir con la descomposición de números del día anterior.

Les aconseja que en el día de hoy van a tener que preguntar menos, *“porque tenían que estudiar, y al final se la pasan preguntando”*.

G- *“No es así”*. *“Esto no es una prueba”*. *“ahí tienen la carpeta y todo lo que hicimos”*- les dice un poco enojada.

**9,30 h.** Les copia el ejercicio N°6. Es una tabla. Se les dificulta el uso de la regla.

La docente me pide si puedo ayudar a algunos a hacer la tabla, pues hay varios que no la hacen bien. La tabla tiene números “en letras” (literal) y los niños tienen que completar con el sistema decimal y el romano.

Además, que se les dificulta el uso de la regla, para lo cual la docente vuelve a solicitar que por favor ayude a los estudiantes a trazar el cuadro, la actividad de pasar a números romanos, trae cierto desorden y se levantan casi todos rodeándonos para preguntar.

Les dice que saquen las reglas de formación de números romanos que había en la carpeta. Algunos las tienen, otros, no. No hay referentes en las paredes.

Explica una y otra vez a varios, la formación de números romanos.

**10,15 h.** Al entrar del recreo la docente escribe el punto 7. Se trata de la construcción de una circunferencia que tenga 3cm de radio y otra que tenga 5 cm de diámetro.

Esta actividad se presenta muy dificultosa para los estudiantes. Hay mucha confusión, y nuevamente, aunque la maestra se lo había advertido, se acercan unos cuantos estudiantes:

*Estudiantes-Seño Marta, no entiendo, ayúdame. ¿Cómo es esto?*

La docente me ofrece la carpeta de Gonzalo y me muestra lo que han trabajado días anteriores. Veo que han realizado el trazado de la circunferencia con compás, marcaron el radio y el diámetro color y los han identificado. No se presenta dentro de un problema, sino como un ejercicio suelto, con el título de Geometría. Eso es todo lo trabajado.

No hay claridad entre diámetro y radio. Los niños los confunden. Finalmente, al tener 5 cm de radio, los niños que no están muy prácticos con la regla, no se dan cuenta de medir 2,5 para poder hacer centro. (Algunos lo hacen a “ojo”). La docente les dice que tiene que ser exacto. Se levantan mucho, preguntan, borran, cambian la hoja. En un momento veo que también se han dispersado están jugando. La docente los reta y les dice que están en prueba.

*Estudiantes- ¿Cómo, seño, no era trabajo práctico?*

*G-Es igual, pero con carpeta. Es igual.*

**11,15 h.** A la entrada del segundo recreo, la docente va cuaderno por cuaderno prácticamente haciéndoles el ejercicio. Noto que los niños no entienden por qué deben dividir 5 en dos para apoyar la punta del compás. Tampoco entienden los decimales.

La docente les va explicando, pero se nota contrariada. A veces les regaña porque no se dan cuenta cómo marcar o apoyar bien el compás.

El punto 8 se trata de una fotocopia. Son dibujos de libros que están numerados en números romanos, con algunos espacios en blanco para completar la secuencia. Dado que van del 11 al 22, no se les dificulta en su mayoría y resuelven con la grilla que tienen en cartulina pegada en la carpeta.

G. me comenta que con este trabajo va a captar en qué andan bien y en qué andan “flojitos”, así puede pasar a otro tema.

**11,40 h.** Retira los trabajos. Hay algunos incompletos.

Luego la maestra decide dictar algunos aspectos de la vida de Manuel Belgrano, en los 30 minutos que quedan.

### Registro de Clase N° 14

Fecha: Viernes 2 de junio de 2017

Ubicación: aula de 4to grado- Grupo Cr.

Observación Participante- Clase de Lengua

Tiempo de observación: 5 hs cátedra

Observadora: González, Marta

**9, 00 h.** La docente me comenta que para cerrar este trimestre ha decidido “no tomar evaluación”. Se va a fijar más que nada en la carpeta completa, la lectura y los trabajos de clase  
*B- ¡Vamos a tenerlos cortitos a los que se olviden! ¡Miren que yo llevo toooodooo anotado!*  
(...)

Se da vuelta hacia mí y me muestra un cuadernito donde cada niño tiene varias notas. Las mismas son S- MB-B-R y además hay casilleros en la tarea con signos – y +

Le pregunto si ella no usa el L-EP-LD-LS o NL

Me contesta que ella usa el sistema de antes. El de ahora no le sirve.

*B- “Es muy amplio. No te da qué se merece cada uno”*

Me dice que los signos menos son por la falta de tareas. “Cuando no traen la tarea, es un menos.

A los 3 menos es un regular”

Copia en el pizarrón: REALIZAR LAS ACTIVIDADES 4, 5, 6,7 Y 8 -PÁG.30.

Hay niños que piden el libro prestado.

Pregunto qué pasó con el libro.

*B- “Muchachos, hay muchos que se lo olvidaron en casa. Lo lamento...copien”*

Pregunto si todos tienen libro propio.

*B- “Sí, todos lo pudieron comprar, pero se olvidan de traerlo”*

Realizan las actividades, pero todavía quedan muchas dudas respecto a los sustantivos abstractos. Tienen que derivar de adjetivos hacia el sustantivo. Por ejemplo, de ignorante-ignorancia. Algunos desconocen esta palabra. Observo que no buscan en el diccionario, se levantan, preguntan. Otros lo dejan en blanco.

Luego también hay otro ejercicio donde tienen que interpretar emoticones. Creo que los dibujos están muy pequeñitos y no quedan claras las emociones que tienen que detallar o bien los niños

quizás no las interpretan. Surgen dudas también en relación al grupo Güe-Güi. Comenta que esto tendría que estar claro desde el año anterior.

12,10 h Toca el timbre para salir. La señorita les indica que todos los puntos que quedaron sin hacer hay que traerlos terminados para el lunes

### Registro de Clase N° 15

Fecha: Lunes 5 de Junio de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado Tz y Cr- Clase de Matemática.

Observación Participante.

Tiempo de observación: 3 hs cátedra en Tz y 2 en Cr

Investigadora: González, Marta

### Grupo Tz

**9,00 h.** La docente comenta que prefiere retomar un poco lo de la prueba y practicar tablas y operaciones de suma y resta para que sea posible “anclar la división”. Copia algunas consignas de la prueba del 1/06.

Algunos se levantan a preguntar. No entienden mucho cómo hacer el punto “b” el de ubicar de mayor a menor, o el c que tiene la consigna de descomponer

G. les dice que se acuerden cómo lo hicieron en la prueba. Veo que hay niños que no hicieron el punto b ni el punto c. Solo realizan el punto “a”.

G. mientras tanto que los estudiantes resuelven va corrigiendo algunas carpetas.

En algunos casos, verbalmente les dice:

*¡Qué lindo! ¡Qué prolijito!*

*¿Qué te pasó acá? Tenés todo mal (es una pregunta que los niños no responden o dicen no me salió)*

*Acá tenés que corregir... acá tenés que completar.*

Luego anuncia:

*G-Gente: para el lunes carpeta completa, completa, completa. Voy a poner nota por la carpeta.*

*-Si faltan... ¿Qué se hace?*

*-pedimos la tarea- le responden los niños.*

*G-Si tengo tarea... ¿Qué se hace?*

*-se hace la tarea-le responden*

Luego G. se dirige a mí:

*G-Y con razón después no entienden nada en las pruebas, si en la carpeta no tienen nada. Les tomás con carpeta abierta, pero es lo mismo que nada.*

Luego del recreo, la docente pregunta quién quiere pasar al pizarrón a completar. Son varios que levantan la mano.

Pasa G. Realiza el primer punto sin dificultades. Luego pasa K. y dice:

*K-En este no sé, señor.*

*G-Bueno vemos cómo hacemos entre todos.*

Los niños le van diciendo un poco a los gritos qué tiene que hacer. Entonces la docente les pide silencio, que dejen que la niña resuelva sola y después lo que no pueda, ayudan.

K. se equivoca varias veces. Entonces la docente le explica cómo ir eligiendo el mayor, además le dice que sea ordenada y vaya tachando, así no se confunde.

Como ve que ha sido dificultoso el ejercicio, comienza a mirar los cuadernos.

Ve que el punto c no todos lo terminaron.

*G-Vamos a realizarlo acá en el pizarrón y los que tienen bien, se colocan un lindo bien con color.*

(...) Un niño pasa a realizar el punto c en el pizarrón. Lo realiza sin mayores problemas.

Algunos borran y corrigen, otros lo copian directamente. (...)

Borra el pizarrón y a continuación escribe el título: Tarea

-ESTUDIAR LAS TABLAS DEL 6, 7,8 Y 9.

-RESOLVER:

(Copia 3 sumas y 3 restas con dificultad, 3 multiplicaciones, y 3 divisiones, ambas por una cifra)

**11, 15 h.** Luego en el grupo Cr, la docente les copia la tarea. Incluye el punto c (le recomienda usar la grilla de descomposición), y luego las mismas actividades de tablas y operaciones que en el grupo Tz.

Los niños preguntan si mañana tienen horas especiales La docente les contesta que no sabe si vienen todos los profesores.

*G-El miércoles tenemos sociales. Con los repasos para la prueba estamos super atrasados.*

(...)

### **Registro de Clase N° 17**

Fecha: Jueves 8 de junio de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado Tz y Cr- Lengua.

Observación Participante

Docente Observado: B

Tiempo de observación: 4 h. cátedra

Investigadora: González, Marta

### Grupo Cr

**9,10 h.** La docente les pregunta si realizaron la tarea que quedó pendiente. (Realizar las actividades 4, 5, 6, 7 y 8 pág.30.)

Muchos dicen que sí, otros que se olvidaron el libro, otros no la realizaron.

La maestra les dice

*B- "Lola, muchachos... además de que tienen un menos, se ponen y la terminan. No salen si no terminan.*

Se dirige a mí:

*B-No hay caso con la tarea. No la hacen. Hace una semana que estoy dando vuelta con la tarea.*

Acto seguido saca un cuaderno que tiene una lista de los estudiantes. A modo de grilla, muy parecida a la que usaba la maestra de 3ero. Luego va mesa por mesa, verificando y corrigiendo y anotando los más y los menos.

Los niños empiezan a preguntar qué materia van a hacer.

*B-Lengua ¿Por qué?*

*Ramiro- Porque hace mucho que no tenemos Naturales- contestó un estudiante.*

*B-Ramiro, con todo lo que estamos atrasados vamos a avanzar con Lengua.*

**9,40 h.** La docente saca unas cajas de libros del armario y escribe unas consignas en el pizarrón:  
ELEGIR UN LIBRO DE LAS CAJAS, ANOTAR SU TÍTULO Y UBICAR 2 SUSTANTIVOS ABSTRACTOS EN ALGUNA DE SUS PÁGINAS.

DEBEN ANOTARLOS Y BUSCAR EL SIGNIFICADO EN EL DICCIONARIO.

**10,20 h.** Entran al aula. Hay dos grupos bien diferenciados. Unos ya han terminado con el libro y los sustantivos y otros, están trabajando en la consigna, pero con algunas dificultades. No distinguen los sustantivos abstractos. La docente les dice:

*B-Genios: ni tocaron la carpeta. Los abstractos duermen. Si hubieran realizado la tarea, los tendrían claros. Ahora voy...*

La docente les explica uno por uno a los estudiantes que no entienden. A los otros, y les pide que saquen el libro manual y lean las páginas 29 y 30, pues les va a tomar lectura.

**10,45 h.** Pasan a leer al frente para la docente. Nadie los escucha.

La docente les va guiando la lectura. Hace frecuentes acotaciones como:

*-Hay un punto ahí.*

*-Si no parás en el punto te va a faltar el aire, por eso se te cae la voz.*

*-Pronunciá bien. Fijate hay signos...*

Luego les pide el cuaderno y les escribe:

*“Leí y merecí:”*

Veo que algunos obtienen: “muy bien”, otros “bien”, otros, “sigo practicando”, que anota en su cuaderno.

Cada tanto se fija en qué hacen los demás niños. Reta a unos cuantos que se ríen y hacen ruido.

*B- ¿Ya terminaron? Porque van a terminar en el recreo, ¡eh!*

Luego se dirige a mí, y me dice:

*B-Este es trabajito de todos los días. Si no es así en la casa no leen y no practican*

**11,45 h.** Entran las docentes de los otros cuartos grados. Piden que guarden los útiles, pues van a empezar a ensayar

### **Registro de evaluación N° 18**

Fecha: Viernes 9 de junio de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado Tz y Cr- Situación de Evaluación de Lengua.

Observación Participante.

Tiempo de observación: 4 h. cátedra en Tz.

Investigadora: González, Marta

**9,00 h.** Luego de entrar al aula y acomodarse, escriben la fecha y luego un título que dice:

**TRABAJO PRÁCTICO**

**CLASIFICAMOS SUSTANTIVOS.**

Luego pide que le ayuden a repartir unas fotocopias.

Estudiantes-*Seño... ¿es una prueba?*

*B-No, chicos es un trabajo práctico.*

*Estudiantes- Pero no avisó nada.*

*B-A ver...si hicieron las tareas...hicimos en clase repasos...no es difícil. Es como un trabajo de clase, pero con nota. Este trabajo es evaluación.*

*Estudiantes- ¿Va al boletín?*

*B-Sí, con todas las otras notas que tengan. Yo no voy a ver solo esto, estoy viendo todo.*

*Pueden consultar la carpeta. También pueden consultar el afiche (señala una lámina que hoy ha pegado en la pared donde está la clasificación).*

*-Lean con atención. También voy a tomar lectura.*

El trabajo práctico tiene un texto, una actividad de buscar y clasificar sustantivos y finalmente hay un tercer punto que dice LEÍ Y MERECÍ:

La docente les hace leer la consigna en voz alta, y les pide que le expliquen qué hay que hacer. Luego ella les lee el texto (es un cuento corto, más o menos media carilla) y les hace preguntas acerca del mismo. Los interroga acerca de qué se trata, qué personajes hay, cómo los imaginan, qué hacen, qué les pasa.

A veces cuando se equivocan, la docente interviene haciendo algún comentario chistoso.

**9,30 h.** Pide algunas carpetas y se sienta a corregir.

Ve que saca su cuaderno de notas. Allí va anotando algo, que no alcanzo a ver.

Va llamando al escritorio a los estudiantes y les va diciendo algunas recomendaciones oralmente acerca de sus carpetas:

*-Muy bien A. completa.*

*-Fijate cómo se hace la "g". ¡Qué letra!*

*- ¿Qué pasó R.? ¿Pasó un tornado por la carpeta? Tenés todo mezclado. La próxima clase esta carpeta tiene que estar super.*

(con lápiz le anota en las hojas: completar, más prolijo, arreglar)

Se dirige a mí:

*B-Soy muy hincha con las carpetas. Le pongo nota por carpeta, así se dedican. La carpeta completa, prolija, para mí es importante.*

Los niños se levantan, preguntan y me preguntan. Contesta a varios, pero se levantan y les dice que no pueden trabajar con tanto desorden.

*B-Busquen en la carpeta. Tienen todos los ejemplos, tienen todos los tipos de sustantivos, tienen que tomarse el trabajito de leer...*

Hay niños que dicen que no encuentran los sustantivos.

*B-Y gente... ¿Vieron por qué hay que tener la carpeta completa, prolija, que se lea? ¿No?*

*Trabajen con el compañero.*

Me comenta que con los actos y todos los problemas que han tenido en la escuela, está muy atrasada. Hoy particularmente está tratando de cerrar los sustantivos, para empezar con adjetivos y descripción.

Me muestra la planificación anual.

*B- ¿Ves? yo ya tendría que estar terminando adjetivos y todavía estoy con sustantivos.*

Puedo ver muy escuetamente la planificación, pues me muestra y la guarda. Está dispuesta en una grilla, donde se observan columnas de temporalidad y contenidos. Una tercera columna refería a los ejes de NAP. (Eje de oralidad, de escritura, de literatura, reflexión sobre la lengua). También consta algunos títulos que se van a leer en el año. En junio está consignado el tema de los adjetivos.

(...)

### Registro de Clase N° 19

Fecha: Jueves 22 de junio de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado Tz y Cr- Clase de Matemática.

Docente a cargo: G- (Referente del grupo Tz)

Observación Participante

Tiempo de observación: 3 hs cátedra en Tz y 2 en Cr

Investigadora: González, Marta

### Grupo Tz

9, 00 h. G. les dice que van a empezar un tema nuevo, muy fácil que tiene que ver con las multiplicaciones y escribe en el pizarrón:

#### MULTIPLICACIÓN POR LA UNIDAD SEGUIDA DE CEROS

Luego escribe tres problemas. Les dice que entre problema y problema dejen 4 renglones.

Los niños tardan en copiar. Los alienta, mientras pasa por las mesas mirando las carpetas.

Se dirige a mí:

*G-A mí me gusta que copien. No les doy fotocopias. Copiar les ayuda a entrenar la letra, poner atención, tener claro en qué parte...en qué hoja de la carpeta están los temas.*

También me comenta que les hizo hacer un anillado de Claudia Broitman, pero que es muy avanzado. Dice que no se dio cuenta y por ahora no lo pueden usar.

Le pregunto por qué es tan avanzado.

*G-Y porque trae todo con problemas y a los chicos les cuesta mucho comprenderlos. Entonces no avanzás. Estás todo el día con un solo problema y no avanzás.*

*Yo les simplifico. No les doy cosas tan complicadas. Capaz que como ese libro es para Buenos Aires y allá tienen séptimo, es más avanzado.*

**9,20 h.** La mayoría de los estudiantes han terminado de copiar. La docente toma el primer problema y los hace leer.

Les pregunta: *¿Qué tengo que hacer?*

(Se trata de acomodar 9 tarros de tomate por estante en una estantería que tiene 10 estantes)

Muchos dicen “podemos sumar”. La docente les dice que expliquen.

*Estudiantes- Y sumamos 9 más 9 más 9, por 10 veces.*

*G- Se puede hacer otra operación.*

Contestan sí, no, no se ponen de acuerdo.

*G- ¿Cuál otra?*

*Estudiantes- ¿Multiplicación?*

*G- Sí. ¿Qué con qué?*

*Estudiantes- ¿9 x10?*

*G- Muy bien Rocío. Bueno eso es re- fácil. Planteen la cuenta.*

Va recorriendo las mesas, mientras los estudiantes van anotando los datos:

Escriben 10 y abajo 9.

A varios les corrige:

*G- ¿Qué son 10 y 9? ¿10 son zapallos? ¿9 peras?*

*¿Cómo planteamos el problema? Un estante tantas latas...10 estantes... ¿Qué pongo?*

Los niños y las niñas van resolviendo. Lo hacen rápido. Muchos dicen que es fácil.

(...)

Pide a una estudiante que pase al frente a resolver el problema. La misma identifica los datos, hace el planteo, y finalmente la resolución con la operación.

*G- Muy bien, Morena. Copien.*

**9,45 h.** En el siguiente problema los niños protestan. (Se trata de un salón que tiene 43 baldosas por 100)

*Estudiantes- ¡Seño! No sabemos la tabla del 100, ni la del 43.*

La docente riéndose les dice:

*G- Ah...yo les dije que estudiaran las tablas...*

*Estudiantes- ¡Ehhhh, seño! ¿Hasta el 100?*

G les explica que hay procedimientos muy fáciles para operar.

Llama a J.

*-Vení J. pasá. Vamos a resolver entre todos.*

*G- Sacá los datos.*

J. comienza a escribir. La docente le dice:

*G-- ¡la letra, J! ¡La letra!*

J. borra, empieza otra vez y extrae los datos, luego no sabe qué hacer.

La docente le dice que plantee el problema como el anterior.

J. copia adecuando a los datos del nuevo problema y la mira.

*G-Bueno. Vamos a hacer la multiplicación como dice acá.  $43 \times 100 =$*

*Se pone el 43 y se le agregan tantos ceros como ceros tenga este 1.*

*Fíjense: es lo mismo que multiplicar  $43 \times 1$  y agregarle los ceros que tiene el uno que está multiplicando al 43. ¿Se entiende?*

Les explica repitiendo más o menos lo mismo unas 3 veces.

Algunos dicen que es fácil.

El siguiente problema es de multiplicar por mil. La docente les dice que lo tienen que hacer solos.

10,20 h. Escribe otro título en el pizarrón: RESUELVO SOLITO

Consta de 3 problemas muy parecidos a los que dio en clase.

Luego tienen unas diez operaciones con la unidad seguida de ceros. (Acá incluye hasta el 10.000)

En el siguiente punto deben escribir literalmente los resultados y finalmente descomponer el número.

Se dirige a mí y me dice:

*G-Estoy mechando un poquito de todo, así no se olvidan.*

**10,50 h.** Copia la tarea.

Consta de más ejercicios (unos 8) muy parecidos y como punto final

LECCIÓN ORAL DE TABLAS PARA EL LUNES 26

**11,15 h- 4to Cr**

Entran del recreo. Los niños tardan mucho en organizarse y la docente los reta.

Les pide que saquen las carpetas y coloquen la fecha y escriban el título de multiplicación por unidad seguida de ceros.

Como ve que queda poco tiempo, decide dictar el primer problema. Luego les pide que lo lean y digan qué podrían hacer para resolver. Más o menos como en el grupo de los Tz, unos dicen sumar otros multiplicar.

G. les dice que es más corto y práctico multiplicar, y les hace ambos algoritmos en el pizarrón. (El de sumar 10 veces 9 y el de multiplicación). Luego explica el segundo problema con el procedimiento.

(...)

**11,50 h.** Comienza a copiar en el pizarrón la tarea. En ella está el tercer problema y la misma actividad del grupo Tz.

Luego saca su cuaderno y dice:

*G-Se acordaron que tomo las tablas todos los días ¿no? María J. pasó.*

La niña dice que no se acuerda.

*-Pasá. No puede ser que no te acuerdes de ninguna tabla.*

La niña pasa. Comienza por la tabla del 6. Se confunde bastante. La docente cada vez que se confunde la hace volver al resultado correcto y le hace sumar 6.

Finalmente, la hace sentar. En su cuaderno de notas escribe un R.

Luego hace pasar a G. El niño, tiene pequeños errores y dudas que subsana sumando. A veces utiliza los dedos. G. anota en su cuaderno MB

Se dirige a todos:

*G-Muchachos, si no estudian las tablas, no podemos seguir. Ahora viene multiplicación por dos cifras, división por dos cifras y no pueden seguir si no saben las tablas.*

*Voy a seguir tomando toda la semana que viene. Estudien (...)*

## **Registro de Clase N° 20**

Fecha: Jueves 29 de Junio de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado TZ y CR- Clase de Matemática.

Observación Participante.

Tiempo de observación: 3 h. cátedra en Cr y 2 h. en Tz

Investigadora: González, Marta

### **Grupo CR**

**8,45 h.** Los niños entran al aula. Se acomodan. Entra la docente. Les pregunta acerca de cómo están. Dice que hace mucho frío.

Se da cuenta que no hay calefacción. (Aparentemente se ha apagado)

Se dirige hacia a mí y me dice:

*G- ¿Ves? Lo de siempre. Hoy nos morimos de frío y mañana suspenden por el asunto de la caldera. No podés estar 5 horas sin calefacción. Se ve que se apagó a la madrugada porque la escuela está todavía aceptable, pero un rato más nos morimos.*

Copia la fecha y luego el título de REPASAMOS MULTIPLICACIONES

**9,15 h.** Le comento que ya casi estoy cumpliendo con los primeros 30 días de observación.

*G-se pasaron rapidísimo. Para colmo te tocó todo el acto, el paro, el agua, la caldera. ¿Pudiste ver algo?*

Le contesto que sí. Que posiblemente siga después del receso.

Me dice que mejor. Que ahora mucho de los niños del regimiento, en los primeros días de julio se van, y entonces no va a dar clases de enseñanza. Va a tratar de fijar las tablas y multiplicación.

*G-Mirá. Clases de fijación a full. Lo hablé con Graciela. Dice que mejor. Que fijen conocimientos.*

Me muestra una serie de clases que tiene escritas en la carpeta. Veo que casi todas tienen multiplicaciones, divisiones por una cifra y pocos problemas. A veces es colorear el resultado correcto, unir con flechas, pintar unas imágenes con colores según el resultado. En definitiva, prevalecen los algoritmos.

También me aclara que va a seguir tomando las tablas todos los días.

**9,30 h.** Se sienta y empieza a llamar de a uno para revisar carpetas.

(...)

Luego G. se dirige a todos:

*-Yo estoy mirando carpetas. Hay muchos que no hacen las tareas, que no completan los trabajitos de la clase...hay muchos signos menos...*

*El trimestre viene... (Hace una seña con el pulgar para abajo) (...)*

### **Registro de evaluación N° 23**

Fecha: Miércoles 30 de agosto de 2017

Escuela: E.P.S.

Ubicación: aula de 4to grado Tz - Evaluación de Lengua.

Observación Participante

Tiempo de observación: 5 h. cátedra.

Observadora: González, Marta

**8,50 h.** Los niños antes de acomodarse le preguntan a B. si los va a cambiar de lugar o va a cambiar las mesas.

Luego les reparte una fotocopia y pide que saquen dos hojas y que coloquen en todas las hojas nombre, apellido y curso.

Recuerda a los niños que trabajen con prolijidad y lápiz, y algunos otros consejos sobre la ortografía.

**9,15 h.** Luego de darles unos minutos de lectura en voz baja, les toma la lectura de la poesía de Anacleto, el esqueleto.

Algunos estudiantes tienen una lectura poco fluida y expresiva. Deletrean. Son pocos. B. los hace empezar de nuevo o les corrige la pronunciación.

En su cuaderno va anotando las notas que dan cuenta de la lectura de los estudiantes. Luego se las anota en una de las hojas de carpeta, abrochándolas con la fotocopia.

Las notas que coloca, van desde el “Muy Bien”, “bien menos” hasta “Debo repasar más”. Le pregunto qué quiere decir bien menos. Me contesta que es para el que está flojo, que le va a seguir tomando lectura, para levantar esa nota, igual debo repasar más es como un regular también.

(,,)

### **Registro de Clase N°24**

Fecha: Miércoles 13 de septiembre de 2017

Ubicación: aulas de 4to grado

Observación Participante

Clase de Lengua.

Tiempo de observación: 3 h cátedra en Cr y 2 h en Tz

Investigadora: González, Marta

### **Grupo CR**

**9,00 h.** Se inicia la clase con una lectura colectiva de una versión del cuento tradicional “El día que el invierno se quedó dormido” pero repartiendo los diálogos de los personajes y un lector en off que va leyendo qué va pasando en el contexto.

Más o menos los personajes y el relator suman seis niños, que la docente va guiando. Como texto tiene varias preguntas y exclamaciones, les pide que hagan la entonación. Al relator también le pide que lea con modo fluido.

La actividad insume bastante tiempo, (se lee 4 veces aproximadamente), pero los niños están atentos.

La docente al término de la lectura les pide a varios la re-narración.

Los niños van narrando y la docente cada tanto hace preguntas como para guiar los acontecimientos.

Luego les realiza una grilla bien grande en el pizarrón. En la primera celda escribe situación inicial, en la segunda, problema-conflicto, y en la tercera la resolución del problema.

Luego pide a los relatores que pasen al pizarrón (son 3). Les solicita que narren dónde y cuándo sucede la historia y que presenten los personajes (un ítem a cada uno)

Oralmente los tres niños van diciendo lo solicitado

La docente a continuación les pide que cada uno vaya escribiendo en la celda de situación inicial, lo que expresaron oralmente. Van escribiendo y les va ayudando. También los hace reflexionar si deberían poner una coma, un punto, o trabajar ortografía.

**10,15 h.** Entran del recreo y continúan con la grilla.

La docente tiene que llamarles varias veces la atención porque están inquietos y no se organizan.

*B-Señores, todo lo que tarden se lo descuento del próximo recreo.*

Los próximos en pasar son algunos que dieron voz a algunos de los personajes. Elige uno de cada uno. Ellos deben relatar el problema del cuento y escribirlo.

Reciben las mismas guías que los anteriores, en relación a la puntuación y lo ortográfico. También en cuanto a la coordinación de las ideas, ya que contar el problema requiere mucho más que consignar datos, como lo hizo el grupo anterior. La misma dinámica la realiza con los otros personajes para la resolución del problema.

Luego retoma la lectura de todo el cuento, pero a partir de lo que escribieron los estudiantes en el pizarrón.

**11,00 h.** El tiempo se acaba y la actividad queda de tarea.

**11,15 h.** Se Inicia el mismo trabajo que en la división Tz, pero no se concluye.

### **Registro de evaluación-N° 25**

Fecha: Miércoles, 6 de Septiembre 2017

Ubicación: aula de 4to grado- Cr-Evaluación de C. Naturales –Docente B

Observación Participante

Tiempo de observación: 4 hs cátedra

Investigadora: González, Marta

**8,45 hs.**

### **Grupo Cr**

Los estudiantes entran con la docente B. Le dicen que tenían Sociales con la otra docente.

B les contesta que es mejor que tengan la prueba en las primeras horas para que estén más tranquilos y les alcance el tiempo. Además, tienen que empezar a ensayar para el día del maestro y ya tienen que cerrar las notas de Naturales.

*B-No se hagan los que no saben...Yo ya les mandé las notitas en los cuadernos avisando a los papás. ¿Estudiaron?*

*Estudiantes-NOOO (dicen muchos riéndose)...Sí, señor. No es mucho.*

La evaluación no es muy larga.

10,00h. (Durante el recreo)

G. le da a B. una fotocopia Le dice que van a salir a ensayar el acto del día del maestro y agrega que van a terminar para las 11 horas. Igualmente G. le aclara que empezarán a ensayar también para acompañar a 6to en la Estudiantina. Tienen que realizar una coreografía.

B. se toma la cabeza y dice: *“Estoy podrida de los actos” “así no voy a terminar más”*  
(...)

### **Registro de evaluación N° 26**

Fecha: Jueves 23 de noviembre de 2017

Ubicación: aula de 4to grado- Tz- Evaluación de Matemática

Observación Participante

Tiempo de observación: 5 hs cátedra.

Investigadora: González, Marta.

**8,50 h.** Entramos al aula. Nos saludamos.

La docente les dice que dejen su cartuchera y dos hojas de carpeta. Lo demás queda en la mochila.

A continuación, les pide que dejen de charlar y les entrega una hoja oficio que tiene actividades en las dos carillas.

Los niños se quejan y dicen que es larga. La docente les explica que si estudiaron les va a salir en un ratito.

(...)

*B-Pueden hacer con lápiz, pero saquen punta finita. Prolijo. No quiero ver kilos de corrector. Piensen antes de escribir. Lean lo que escriben. No quiero cosas sueltas. Respuestas ¡com-pletas! Si, veo incompleto, chau...a llorar al campito*

Luego pide silencio y que comiencen a trabajar.

**9,00 h.** Comienzan a trabajar.

La primera parte de la prueba es de comprensión y producción escrita.

Se ve un poco larga, en el sentido que los estudiantes deben leer, contestar seis preguntas, hacer una descripción de un personaje y escribir una historia de dragones teniendo en cuenta una secuencia de tres dibujos.

(...) La docente ayuda a los niños y las niñas haciéndolos reflexionar pidiéndoles que vuelvan a leer la oración o el párrafo; pero en general, la mayoría de las preguntas son directas. Se contestan con oraciones que están evidentes en el texto.

Todos los puntos que quedan, se enfocan a la gramática.

**10,20 h.** Varios preguntan si me pueden consultar.

*B- ¿Por qué?*

*Estudiantes- Porque tardás en venir. Yo me olvido de lo que tengo que preguntar-dice A.*

*B-A. estás en la luna... bajá y concéntrate.*

En la actividad de clasificación de sustantivos, comienzan a pararse nuevamente para preguntar.

*B-Con este lío no se puede, chicos. No pueden estar preguntando pavadas. Había que estudiar... ¿Cómo que no me acuerdo qué era un sustantivo? ¿Para qué usaron la carpeta? La señora Marta les va a ayudar, pero no les va a decir las respuestas, jeh! Ustedes deben responder, ella les va dar una guía, nada más.*

Como quedé incluida en la actividad, cierro mi cuaderno y comienzo a acudir a los llamados. Me doy cuenta que hay unos cuantos niños que no tienen muy claro los sustantivos...insisten con “lo que se puede ver y tocar”. Tampoco tienen muy clara la clasificación de adjetivos, la distinción de verbos, los tiempos, y el análisis de oraciones.

La docente un poco fastidiada, les dice:

*B-Bueno, basta. Lean la prueba. Tenían que estudiar. Listo de ayuda.*

Suspendo las ayudas.

Los niños se sientan, vuelven a las actividades.

De vez en cuando la docente le dice:

*B-Fijate qué pusiste acá...Este verbo... ¿está en el pasado?... ¿Es sujeto esta palabra?*

**11,15 h.** Entran del recreo y siguen con la prueba.

La docente me comenta que a los que les vaya mal, les tomará recuperatorios. Me dice en voz baja:

*B- Porque viste como es ahora: Recuperatorio, de recuperatorio.*

Agrega:

*-Esto del EP... ¡qué invento! Pasan sin saber ni la jota. Yo no estoy de acuerdo con EP en el boletín. Tienen que mejorar un poquito, llegar al logrado...aunque hay algunos, que bueno, cascotito.*

*Este año no hay muchos, dos o tres en las dos aulas, lo hablaremos con los papás...por ahí que recuperen en febrero. Les ponés EP, pasan, pero no les hacés un favor porque pasan flojos y no te tocan una carpeta en todo el verano, porque pasaron...*

*La verdad, estoy cansada. Mucha mentira, gorda, mucho circo...*

Se levanta y sigue ayudando a los estudiantes. Algunos terminaron y entregan.

### **Registro de clase N° 27**

Fecha: Lunes 20 de noviembre de 2017

Ubicación: aula de 4to grado Cr.

Situación observada: Clase de Matemática a cargo de la docente V. de apoyo en ausencia de la referente del aula (Docente G.)

Tiempo de observación: 5 h cátedra- 3 h en Cr, 2hs. en Tz

Investigadora: González, Marta

### **Grupo Cr.**

**8,45 h.** Entro al aula. Los niños me saludan cordialmente. Me comentan que estuvieron con otras dos señas y que la seña G. se fue a Córdoba.

Me recibe la docente de apoyo. (V.). Me acerca una silla a su escritorio, mientras me comenta que hace más o menos un mes que está a cargo del grado. G. se postuló para un cargo en biblioteca, y el grado quedó sin docente.

*V-La verdad septiembre- octubre fue un caos. Teníamos las practicantes...menos mal, por un lado, nos dieron una mano.*

**9,00 h.** Les reparte unas fotocopias que tienen dos problemas. Veo que los mismos se resuelven con divisiones por una cifra.

Pregunto si no han empezado con la de dos cifras. Me contesta:

*V-Sí, pero estoy haciendo un repaso. Mirá tuvimos muchos problemas. Para colmo yo siempre en aula. No se consiguen docentes. Las practicantes están rindiendo y haciendo las prácticas y no quieren tomar cargos...*

*Primero las practicantes...de multiplicación saltaron a ángulos, después vino G. unos 10 días, empezaron división por dos cifras, pero no se consolidó.*

*Se fue G. Vino una suplente una semana. Ahora me doy cuenta que no está consolidada la división de una cifra. No sé si no se acuerdan, pero en un trabajo práctico que tomé...un desastre.*

*El jueves, depende, empiezo con la de dos cifras. Yo creo que hay que consolidar bien la de una cifra.*

*Cualquier cosa, la siguen en 5to. También en 5to van a tener que ver fracciones, geometría, el sistema métrico, porque no llegamos.*

**9,35 h.** Les dicta algunas operaciones de resta con dificultad. (Me comenta que está fijando esta operación)

*V- Porque si no saben la resta con dificultad, no pueden dividir por dos cifras. Acá le agrego más resta. Tengo que anotar en la carpeta. A medida que uno va viendo, va agregando más ejercitación.*

Le pregunto a V. si G. le dejó planificado el resto del año.

*V-La planificación anual, sí, está. Pero con todos los problemas que tuvimos, obvio que estamos atrasadísimos. Pero en todo...y toda la escuela.*

**11,00 h.** Toca el timbre del recreo. Nos reunimos con las demás docentes.

(..)

V. por su parte dice que no va a tomar prueba final, que va a hacer unos “trabajitos prácticos cortitos de división”, porque ella no es la docente del grado.

*V-si aparece una suplente, bueno, que tome, pero si no, que quede eso en el legajo, si total nadie lo mira. No me puedo poner a perder tiempo en repasar desde lo primero que vieron y corregir. Hay que anclar la división.*

Le pregunto por Ciencias Sociales.

*V-Está un poco abandonada. Me concentro en Matemática. Vamos a hacer algún trabajito con mapas y algo dinámico...un crucigrama, algo así, como cierre.*

**11,20** – Nos dirigimos al grupo Tz.



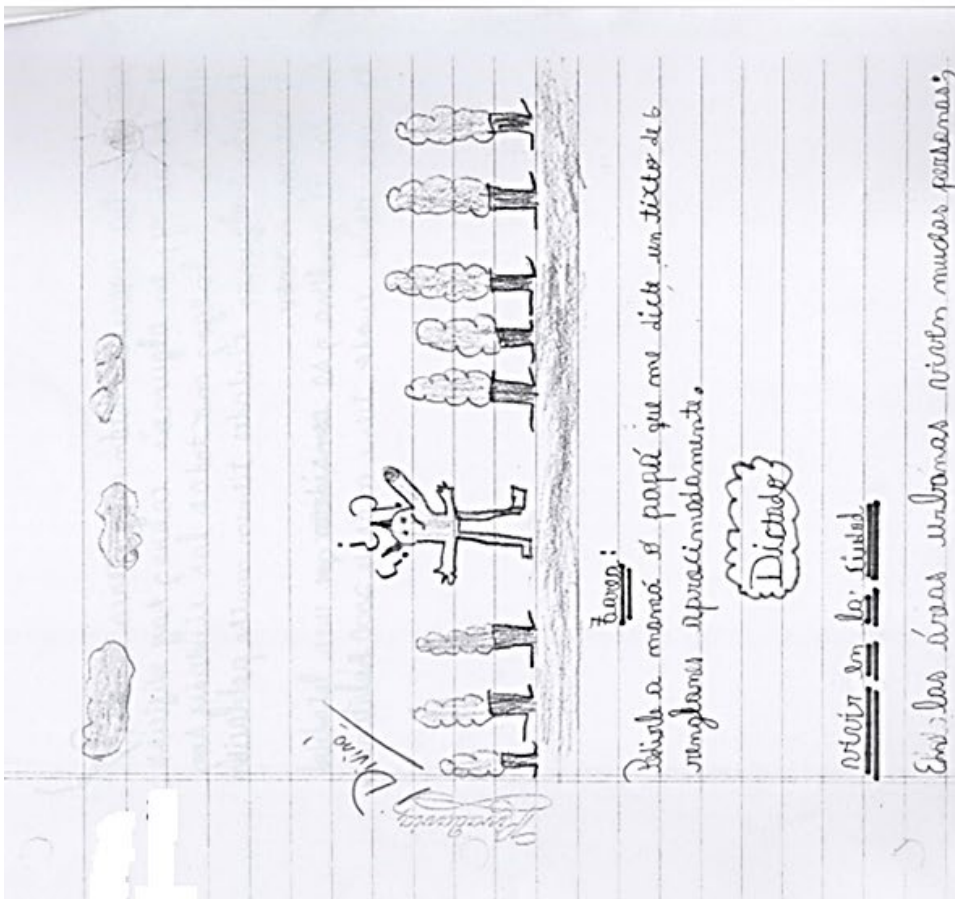


Imagen N° 3

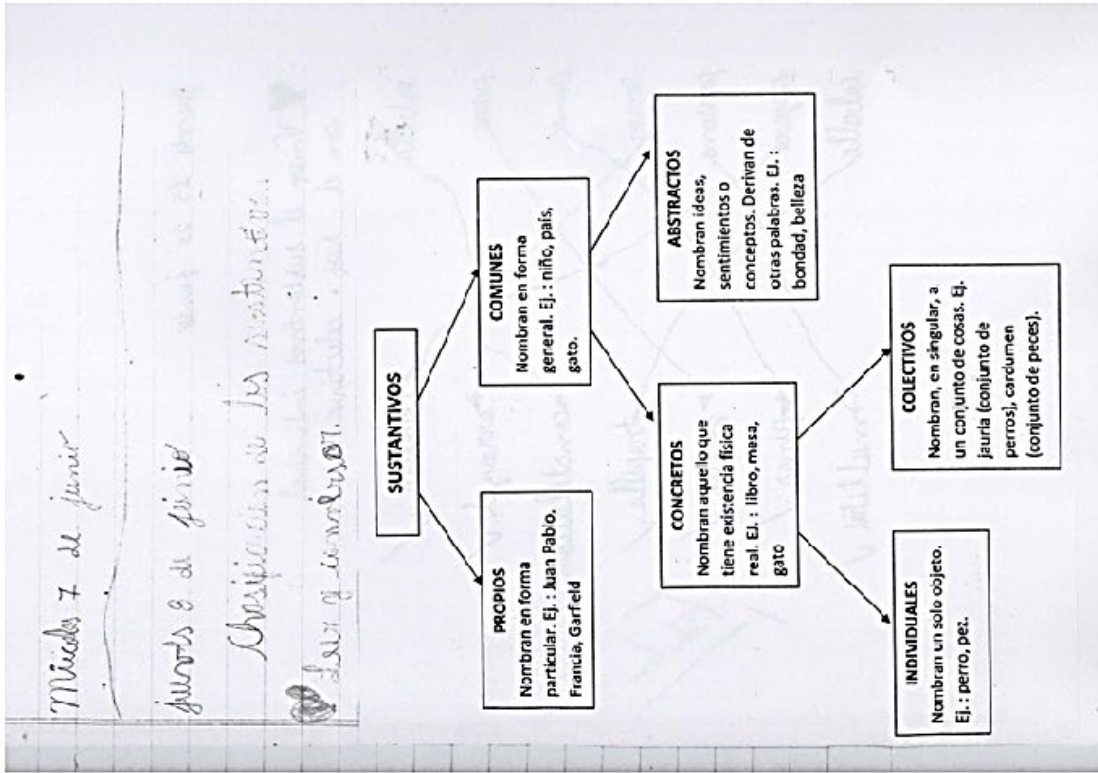


Imagen N° 4

Trabajamos con el libro

pag 33 → actividad 3

pag 34 → act. 4, 5, 6, 7, 8

Imagen N° 5

Escribir una C concreta y una A abstracta

punto	C	✓
miedo	A	✓
billete	C	✓
sorpresa	A	✓
tranquilidad	A	✓
rosa	C	✓
enaja	A	✓
navidad	C	✓
termina	A	✓
pajero	C	✓
vecinos	C	✓
limpieza	A	✓

~~Gemo!~~

Escribir el sist. abstracto que deriva de:

Imagen N° 6

970

☺

②

Brenda que utilizando un bote como  
vista mágica, cebra y se llenó el premio.

1) Buscar en el texto y copiar.

2) Sustantivos:

3) Adjetivos:

4) Verbos:

Falta  
para esluicion

Los sustantivos son las palabras  
que nombran objetos, personas  
lugares, pueden ser comunes  
& propios

Faltan actividades!

estancia: Mansion, habitacion y asiento en  
un lugar, casa o paraje.

Paras:

Leer los pag. 21 y 22

Realizar las actividades de la pág. 23 y 24

Reservar ? x

Copiar el texto y observar las  
palabras destacadas.

Las tres brujitas, se habían sentado  
alrededor del y se pusieron a  
tomar un té caliente. Ya estaba cansadas  
de andar prendiendo para asustar  
a los granjeros.

Imagen N° 7

Imagen N° 8

propios.  
 Los                      son las palabras que describen  
 o dicen cómo es un sustantivo.  
 Los                      son las palabras que indican acciones.

esorta y pegar sustantivos 5 adjetivos  
 y 5 verbos. elabotar acciones en ellas.

EL Bolsón    mujer    **armas**    **ARENAS**    **ANDRES**

Andrés se fue a el Bolsón. ✓  
 Una mujer compró una arena. ✓  
 Un señor vende armas. ✓

Imagen N° 9

Completen la descripción con los siguientes  
 verbos

~~través~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~  
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~  
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~  
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~

La gallina Pipina es muy inquieta.  
 Tiene un cuerpo cubierto de plumas especiales  
 algunas ~~de~~ negras y otras ~~de~~ blancas.  
 Ella es muy ~~de~~ y es capaz de moverse  
 todo el día de aquí para allá.  
 Es una gallina ~~de~~ elegante y muy  
 comuna ~~de~~ su ~~de~~ cogote.

Imagen N° 10

Montañas: el Mississippi  
 problemáticas:  
 Falta!  
 países:  
 Mares:  
 Copier prodigo  
 Subrayar los sustantivos y las especificaciones  
 El mar del sur y su padre viajan desde  
 la ciudad de Lisboa hacia Nueva Lisboa. En  
 esas horas de reunión con el mar

Imagen N° 11

con el pocas horas de reunión con el fidelidad familia  
 El día de qué cuando salen de Lisboa, sobre la  
 misma en avanza por el por chavismos  
 el sud ya bien plenamente.

temas	países
Falta. Problemas con el libro, pag 2 + Realizar los sup. 1, 2, 3 Realizar la sed N° 7 pag 2	

Imagen N° 12

guerra 1 de guerra

Substantivos propios y comunes.

# FOTOCOPIA

Escríbi 2 Substantivos propios para cada género.

masculino: negro, chubut.

femenino: varada, Marlene

personajes de cuentos: capatzen, senécta

? Leí y Merecí, Repaso más!

Desarrollar con sigla los sustantivos propios y con sigla los sustantivos comunes.  
Completar el cuadro con los verbos de la agenda de familia y compararlos en los distintos tiempos

VERBOS	PASADO	PRESENTE	FUTURO
comer	comí	como	comeré
devolver	devolví	devuelvo	devolveré
invitar	invité	invito	invitaré
contestar	contesté	contesto	contestaré
comer	comí	como	comeré
ordenar	ordené	ordeno	ordenaré
regar		?	
terminar			
ir			

Foto

Imagen N° 14

Imagen N° 13

Fecha: 23/11/17

Nombre: Thiago

4to. IS

Evaluación de Lengua

En Proceso!

TS

Leer con atención el cuento "Resfrío de dragón". Luego responder.

Hace mucho tiempo atrás, en el reino de Teikelan, había una cueva habitada por un monstruo que lanzaba fuego. Esta cueva se encontraba en el bosque donde el rey Filiberto siempre iba a cazar con sus escuderos. Un día acamparon tan cerca de aquel lugar que el fuego llegó a quemar parte de la extensa capa del rey. Entonces el rey ordenó a todos los caballeros del reino que fueran hasta allí y vencieran al monstruo que lanzaba fuego desde el interior de la cueva.

Todos se preguntaban cómo sería aquel monstruo, ya que nunca lo habían visto. Solamente veían salir de allí el fuego que expulsaba. Así que muchos no se animaban a ir. Entonces, el rey prometió que cumpliría el deseo de aquel que venciera a la bestia. Un humilde herrero llamado Humberto, escuchó la promesa del rey y decidió emprender la aventura, ya que su deseo era tener un taller de herrería más grande.

Cuando llegó a la entrada de la cueva, lo hizo con el martillo que utilizaba para trabajar y un escudo que él mismo había forjado. Se acercó despacio y comenzó a entrar, aprovechando el hecho de que el monstruo no estaba lanzando fuego. Cuando llegó al fondo de la cueva, vio a un pequeño dragoncito que tenía una patita enganchada al suelo por una cadena.

- Por favor, no me hagas daño -dijo el dragoncito, con mucho miedo.

- No te preocupes, no voy a hacerte daño -dijo Humberto.

- ¿Puedes ayudarme? Un malvado hechicero me dejó atrapado aquí y no puedo salir -Le dijo el dragoncito con lágrimas en los ojos.

El herrero tomó con fuerza su martillo y golpeó las cadenas que se rompieron, dejando al animalito en libertad.

- Muchas gracias, señor. Nadie había venido a salvarme antes.

- Es que tirabas mucho fuego desde aquí. ¿Por qué lo hacías?

- En esta cueva hay mucha humedad, por eso me resfrí. Es así que cada vez que estornudo, sin querer lanzo fuego por mi nariz.

El herrero llevó al dragoncito a su casa y le dijo al rey que el monstruo ya no estaba más. El rey premió la valentía del hombre y cumplió su deseo. Desde aquel entonces, el dragoncito fue cuidado por el herrero y pronto se curó aquel resfriado que quemaba todo lo que se acercaba a la cueva.

- a) ¿Cuándo y dónde ocurre la historia?
- b) ¿Quiénes son los personajes principales?
- c) ¿Por qué el rey ordena vencer a la "bestia" que vivía en la cueva?
- d) ¿Quién se animó a enfrentarla? ¿Por qué lo hizo?
- e) ¿Qué encontró al entrar a la cueva?
- f) ¿Cómo termina el cuento?

2 - Elegir uno de los personajes del cuento y describirlo.



3 - Escribir una historia divertida de dragones, teniendo en cuenta la siguiente secuencia.



4 - Ubicar los siguientes sustantivos en el grupo que corresponde.

pizarra / perro / tropilla / temor / abeja / alegría / amor / enjambre / emoción / pino / caballo / jauría

CONCRETOS		ABSTRACTOS
INDIVIDUALES	COLECTIVOS	
pizarra	tropilla	amor
perro	enjambre	emoción
pino	caballo	alegría
caja	jauría	temor
		abeja

5 - Clasificar semánticamente estos sustantivos.

jujuy: individual - colectiva x

libertad: abstracta - individual

bicicleta: colectiva - individual

rebaño: camión - concreto - colección ✓  
 estrella: comida - concreto - índice ✓  
 Mario: propia - concreto - lodo

6 - Clasificar los adjetivos marcados en el texto.

"Esta es la enorme habitación de Carolina. Su pared está pintada con preciosas flores violetas. Y aquella lámpara tiene veinte estrellas azules. Caro es muy desordenada. Tiene cuatro remeras verdes sobre la cama y tres pantalones cortos en el suelo. Sus cinco pares de zapatillas están en el ropero."

Descriptivos Calificativos	No descriptivos		
	Demostrativos	Poseivos	Numerales
PRECIOSA ✓	aquella ✓	cuatro ✓	
DESORDENADA ✓	tres ✓		
CORTOS ✓			veinte ✓
ENORME ✓	cuatro ✓		tres ✓

7 - Escribir los adjetivos gentilicios de:

Perú: PERUANO ✓  
 Chubut: CHUBUTENSE ✓  
 La Rioja: RIOJANO ✓  
 África: AFRICANO ✓  
 Colombia: COLOMBIANO ✓  
 Sarmiento: SARMIENTINO ✓  
 Formosa: FORMOSANO ✓  
 Europa: EUROPEO ✓

8 - Clasificar los verbos según el tiempo en el que están conjugados.

cantábamos\* - partirán\* - cuento\* - cantaste\* - comeremos\* - escriben\* - miró\* - cosecharon\* - estudia\* - sentiré\* - vuelas\* - correrá\*

Presente	Pretérito/Pasado	Futuro
CANTÁBAMOS ✓	CANTASTE ✓	PARTIRÁN ✓
CUENTO ✓	COSECHARON ✓	COMEREMOS ✓
ESCRIBEN ✓	CORRERÁ ✓	SENTIRÉ ✓
MIRÓ ✓		VUELAS ✓
ESTUDIA ✓		

9 - Escribir el infinitivo de los siguientes verbos.

\*corríamos correr ✓  
 \*protege proteger ✓  
 \*escribirán escribir ✓  
 \*miramos mirar ✓  
 \*reflexionó reflexionar ✓  
 \*definiste definir ✓  
 \*cantan cantar ✓  
 \*escribieron escribir ✓

10 - Analizar las oraciones marcando Sujeto, Predicado, los Núcleos y O.B.

- ☺ Los chicos y las chicas pasean por la playa. O.B/S
- ☺ Por la noche sale la luna plateada. O.B X
- ☺ El perrito marrón era muy inguieto. O.B X
- ☺ Corrió por el bosque tenebroso. O.B/S

3) Dicho de números con autocorrección.

4) Ordena el dicho de menor a mayor.  
3.520 - 1.128 - 5.231 - 4.893 - 5.130 - 2.25 - 8.193 - 5.002.

1.128 - 2.520 - 4.893 - 5.002 - 5.130 - 5.231 - 7.025 - 8.193.

5) Suma y resta mentalmente.

- a)  $250 + 250 + 500 = 1.000$
- b)  $350 + 550 = 900$
- c)  $500 + 250 = 750$
- d)  $300 + 500 = 800$
- e)  $1.000 - 250 = 750$
- f)  $3.500 - 2.100 = 1.400$
- g)  $2.400 - 1.200 = 1.200$
- h)  $900 - 450 = 450$

### TAREA

Estudia los tablas!!!

resuelve.

- a)  $251 + 500 =$
- b)  $1.293 + 150 + 127 =$
- c)  $2.890 + 2.525 =$
- d)  $9.243 - 2.539 =$
- e)  $8.741 - 2.675 =$
- f)  $9.207 - 2.534 =$

4) Que números es?

- a)  $2.000 + 300 + 5043 = 2.353$
- b)  $7.000 + 500 + 4 = 7504$
- c)  $8.000 + 900 + 1046 - 8916$
- d)  $4.000 + 400 + 40 + 4 = 4.444$
- e)  $5.000 + 60 + 2 = 5.062$
- f)  $4.000 + 800 = 4800$

Resuelve con lápiz.

5) Dicho de números con autocorrección.

3.520 - 1.128 - 5.231 - 4.893 - 5.130 - 7.025 - 8.193 - 5.002

Ordena el dicho de menor a mayor.

1.128 - 3.520 - 4.893 - 5.002 - 5.130 - 5.231 - 7.025 - 8.193

6) Suma y resta mentalmente.

a)  $250 + 250 + 500 = 1000$

- b)  $350 + 450 = 800$
- c)  $500 + 250 = 750$
- d)  $300 + 600 = 900$

e)  $400 - 250 = 150$

f)  $3500 - 2700 = 800$

g)  $2400 - 1200 = 1200$

h)  $900 - 450 = 450$

Estudia los tablas resuelve. Completa!

- a)  $1293 + 150 + 127 = 2.570$
- b)  $2.890 + 2.534 = 5.424$
- c)  $9.243 - 2.539 = 6.704$
- d)  $8.741 - 2.675 = 6.066$
- e)  $9.207 - 2.534 = 6.673$

Imagen N° 17

I

Imagen N° 18

Suma de la Diferencia  
 RESOLVEMOS PROBLEMAS!!  
 Preción oral de tallos:  $4 \text{ grados!}$   
 Regue  $10 \text{ minutos!}$   
 Altil tiene  $5650$  y Ducha  $8800$  ¿cuánto?

Recordemos cuantitas

$749 \times 3 =$   
 $584 \times 2 =$   
 $321 \times 3 =$   
 $680 \times 4 =$   
 $794 \times 5 =$

$749 \times 3 = 2247$   
 $584 \times 2 = 1168$   
 $321 \times 3 = 963$   
 $680 \times 4 = 2720$   
 $794 \times 5 = 3970$

TAREA:  
 MAMA MB DA  
 5 DIFERENCIAS,  
 5 MULTIPLICACIONES

$825 : 5 =$   
 $343 : 2 =$   
 $990 : 3 =$   
 $428 : 6 =$   
 $850 : 2 =$

$431 : 3 =$   
 $270 : 2 =$   
 $544 : 5 =$   
 $636 : 4 =$   
 $72 : 6 =$

$825 : 5 = 165$   
 $343 : 2 = 171.5$   
 $990 : 3 = 330$   
 $428 : 6 = 71.33$   
 $850 : 2 = 425$

$431 : 3 = 143.66$   
 $270 : 2 = 135$   
 $544 : 5 = 108.8$   
 $636 : 4 = 159$   
 $72 : 6 = 12$

jueves 6 de Abril  
 R.  $324$   
 $571$   
 $684$

R.  $3150$   
 $4000$   
 $1290$

R.  $3150$   
 $2894$   
 $3517$   
 $814$

R.  $3150$   
 $32$   
 $150$   
 $32$   
 $1520$   
 $225$   
 $18$   
 $375$

Imagen 19

Imagen N° 20

1. Excelescente

2. Repasamos numeración

3. Suma 15 de Maja

4. Dispositivo con la l6mina y arm6 de siguien

5. Los m6dulos.

6. 4C-5U-2D-3UM=3.425

7. 00-1U/L7C-8U=1.708

8. 60M-5U-CC-2D-1U/M61.625

9. 2U-3CM-4D-3UM-1C-4DM-343142

10. CM DM UM C D U

11. MIL

12. UNO

13. DIEN

14. OC

15. DIEN MIL

16. OC

17. DIEN MIL

18. OC

19. DIEN MIL

20. OC

21. DIEN MIL

22. OC

23. DIEN MIL

24. OC

25. DIEN MIL

26. OC

27. DIEN MIL

28. OC

29. DIEN MIL

30. OC

31. DIEN MIL

32. OC

33. DIEN MIL

34. OC

35. DIEN MIL

36. OC

37. DIEN MIL

38. OC

39. DIEN MIL

40. OC

41. DIEN MIL

42. OC

43. DIEN MIL

44. OC

45. DIEN MIL

46. OC

47. DIEN MIL

48. OC

49. DIEN MIL

50. OC

51. DIEN MIL

52. OC

53. DIEN MIL

54. OC

55. DIEN MIL

56. OC

57. DIEN MIL

58. OC

59. DIEN MIL

60. OC

61. DIEN MIL

62. OC

63. DIEN MIL

64. OC

65. DIEN MIL

66. OC

67. DIEN MIL

68. OC

69. DIEN MIL

70. OC

71. DIEN MIL

72. OC

73. DIEN MIL

74. OC

75. DIEN MIL

76. OC

77. DIEN MIL

78. OC

79. DIEN MIL

80. OC

81. DIEN MIL

82. OC

83. DIEN MIL

84. OC

85. DIEN MIL

86. OC

87. DIEN MIL

88. OC

89. DIEN MIL

90. OC

91. DIEN MIL

92. OC

93. DIEN MIL

94. OC

95. DIEN MIL

96. OC

97. DIEN MIL

98. OC

99. DIEN MIL

100. OC

Imagen N° 21

2. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

3. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

4. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

5. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

6. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

7. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

8. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

9. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

10. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

11. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

12. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

13. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

14. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

15. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

16. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

17. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

18. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

19. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

20. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

21. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

22. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

23. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

24. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

25. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

26. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

27. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

28. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

29. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

30. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

31. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

32. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

33. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

34. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

35. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

36. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

37. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

38. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

39. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

40. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

41. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

42. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

43. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

44. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

45. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

46. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

47. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

48. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

49. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

50. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

51. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

52. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

53. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

54. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

55. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

56. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

57. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

58. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

59. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

60. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

61. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

62. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

63. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

64. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

65. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

66. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

67. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

68. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

69. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

70. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

71. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

72. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

73. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

74. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

75. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

76. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

77. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

78. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

79. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

80. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

81. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

82. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

83. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

84. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

85. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

86. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

87. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

88. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

89. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

90. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

91. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

92. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

93. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

94. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

95. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

96. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

97. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

98. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

99. 1.708 = 1.000 + 700 + 8

100. 3.425 = 3.000 + 400 + 25

Imagen N° 22

Lunes 22 de mayo.

Repasemos practicas.

Recordemos los reglas para escribir los números romanos.

Escribe estos números en el sistema romano

321 = CCXXI ✓ 499 = CDXCIX ✓ 37 = XXXVII ✓  
 40 = XL ✓ 7 = VII ✓ 40 = XL ✓  
 599 = DXCIX ✓ 908 = CMVIII ✓ 405 = CDV ✓  
 3004 = MMMIV ✓ 1205 = MCCV ✓ 721 = DCCXXI ✓

Completar el siguiente cuadro

	SIST. DECIMAL	SIST. ROMANO
OCHENTA OCHO	88	LXXXVIII ✓
MIL UNO	1.001	MI ✓
NOVENTA CINCO	95	XCV ✓
OCHOCIENTOS VEINTICUATRO	825	DCCCXXV ✓
QUINIENTO	500	DV ✓
DOS MIL TRES CIENTOS	2.300	MMCCC ✓
TRES MIL QUINIENTOS VEINTE	3.520	MMMDXX ✓

Imagen N° 23

Completar el siguiente cuadro.

	SIST. DECIMAL	SIST. ROMANO
OCHENTA Y OCHO	808	DCCCVIII ✓
MIL UNO	1.001	MII ✓
NOVENTA Y CINCO	95	XCV ✓
OCHOCIENTOS VEINTICUATRO	824	DCCCXXIV ✓
QUINIENTOS	500	D ✓
CUATROCIENTOS CUATRO	404	CDIV ✓
DOS MIL TRES CIENTOS TRES MIL QUINIENTOS	2.300	MMCCC ✓
	3.520	MMMDXX ✓

TAREA Practicamos los 4 operaciones

457 x 7 = 331  
 1563  
 X6  
 9378  
 111  
 + 2788  
 6267

2788 + 3421 = 8089  
 9389 - 2479 = 6910  
 2374 x 9 = 21366  
 2374 x 9 = 21366

1563 x 6 = 9378  
 1563 x 6 = 9378

1563 x 6 = 9378  
 1563 x 6 = 9378

Imagen N° 24

Viernes 26 de Mayo

# NÚMEROS NATURALES

Se pueden

Muy  
Buen

Ordenar  
Comparar

Sistema de  
numeración

decimal

romano

simbolos

simbolos  
numeros

simbolos  
romanos

simbolos  
romanos

El valor de un simbolo cambia segun su posicion

El valor de un simbolo siempre es el mismo

Dicido de numeros

32.148-150.209-79.804-300.195-293.139-55.608-18.124

748.156

Ordenados de menor a mayor

18.124-32.148-55.608-79.804-150.209-293.139-300.195-748.156

Determina cuantas unidades tiene cada valor segun su posicion.

Imagen N° 25

748.156  
6  
50  
8000  
40.000  
700.000

Describir el anterior y el posterior

35.157 25.158  
304.211 304.300  
18.005 18.000  
43.707 43.708  
16.243 16.244  
94.100 94.101

Describir como se llenan los siguientes números

- 58.147 sesenta y ocho mil dieciséis cientos y siete
- 25.293 veinticinco mil doscientos noventa y tres
- 84.815 ochenta y cuatro mil noventa y cinco
- 120.240 ciento veinte mil doscientos cuarenta
- 535.627 quinientos treinta y cinco mil seiscientos veintisiete

Viernes 26 de Mayo

Repasemos números

romanos

que números son

Imagen N° 26

Imagen N° 27

Familia:

En este Documento de Calificación y Promoción se comunican los aprendizajes que van adquiriendo los niños y niñas durante su trayectoria escolar.


Es un diálogo entre las familias y la Escuela, donde se expresa cómo los saberes enseñados fueron aprendidos, respetando los tiempos y procesos de cada uno de los estudiantes.


En el Documento encontrarán:

- Las calificaciones.
- Las valoraciones importantes del proceso de aprendizaje.
- Los logros.
- Los saberes que se están construyendo.

Se entrega trimestralmente.

Los invitamos a mantener una comunicación constante, con el fin de construir y generar condiciones institucionales y sociales que hagan posible trayectorias escolares significativas.


**Ministerio de Educación**  
**Provincia del Chubut**

REPÚBLICA ARGENTINA  

**Ministerio de Educación**  
**Provincia del Chubut**

DISEÑO CURRICULAR EDUCACIÓN PRIMARIA  
 RESOLUCIÓN N° 547/14 ME

DOCUMENTO DE CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN  
 RESOLUCIÓN N° 164/15 ME

**EDUCACIÓN PRIMARIA**

**SEGUNDO CICLO**

LIBRETA N°

ESCALA DE CALIFICACIÓN

LOGRADO	LOGRADO SOBRESALIENTE	L	P R O M O C I O N A	L	LS
	LOGRADO DESTACADO				LD
EN PROCESO	EP	EP			
NO LOGRADO	NL	NO PROMOCIONA		NL	

FECHA DE TRIMESTRES

4° GRADO

TRIMESTRE	DESDE	HASTA
1°	/ /	/ /
2°	/ /	/ /
3°	/ /	/ /

5° GRADO

TRIMESTRE	DESDE	HASTA
1°	/ /	/ /
2°	/ /	/ /
3°	/ /	/ /

6° GRADO

TRIMESTRE	DESDE	HASTA
1°	/ /	/ /
2°	/ /	/ /
3°	/ /	/ /

Página 15

PROMOCIÓN

FIRMA DEL EQUIPO DE ENSEÑANZA  
( Firma y aclaración )

FIRMA DEL ALUMNO		Firma del Adulto responsable      Aclaración
------------------	--	--

SELO DE LA INSTITUCIÓN

FIRMA DEL EQUIPO DIRECTIVO  
( Firma y Aclaración )

Página 14

Rawson, 17 de mayo de 2016

Ref.: Documento de Calificación y Promoción de Escuelas Primarias

Circular Técnica N° 1/16

A LA SUPERVISIÓN TÉCNICA GENERAL  
A LAS SUPERVISIONES TÉCNICAS SECCIONALES  
A LAS DIRECCIONES ESCOLARES

"Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados interpretar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprender de sus alumnos."

Rebeca Anijovich

Nos dirigimos a Uds. con motivo de la proximidad de la fecha de cierre del primer trimestre del presente ciclo lectivo, prevista para el 03/06/16 del periodo común, para recordarles que para la confección de los Documentos de Calificación se tenga en cuenta la Circular Técnica 05/15 "Documento de calificación y Promoción de Escuelas Primarias".

En base a la experiencia del año anterior se considera importante que los equipos de gestión, Supervisores y Directivos, acompañen al colectivo docente previo a la elaboración de los mismos en la revisión de los siguientes ítems:

Que este documento acompaña las trayectorias reales diversas de los estudiantes, en consonancia con el enfoque y concepción de Evaluación vigentes en el Diseño Curricular para Educación Primaria Provincial y el actual paradigma de la inclusión.

Que la Resolución N° 174/12 es clara, considera a los antes llamados primer y segundo grado como una **unidad pedagógica, un periodo extendido de enseñanza, que abarca seis trimestres de escolaridad**, por lo tanto hablar de repitencia en el primer grado, es una interpretación errónea de la misma.

Brindar asesoramiento sobre la metodología de **promoción acompañada**, para la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Esta es una estrategia de intervención, orientada a prevenir el fracaso escolar, considerando que no todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo del mismo modo. Para ello se plantea mejorar las propuestas pedagógicas, atendiendo de manera intensiva a los alumnos que aún, con el mejoramiento de los procesos de enseñanza, no manifiesten la totalidad de logros.

La escala de calificación refleja la apropiación y el estado de situación en que se encuentra el estudiante con respecto al proceso de la construcción de los saberes. Es un cambio de mirada con respecto a la evaluación. La categoría **logrado** en todas sus instancias pone de manifiesto la aprobación del estudiante **incluyendo "en proceso"**. **Comparar o buscar equivalencias en la escala de valoración con el modelo del antiguo boletín resulta incompatible con el paradigma actual.**

En el espacio de Evaluación cualitativa de los aprendizajes, donde se describe la apreciación del equipo de enseñanza, deben quedar explícitos los indicadores en términos de logros y no manifestaciones carentes de valor pedagógico. Las expresiones del tipo "segui trabajando", "practica en casa", "revisar conceptos estudiados" no brindan especificaciones claras y precisas sobre el proceso de aprendizaje, por lo que deberán estar acompañadas de indicaciones sobre aquellos contenidos en los que se debe seguir trabajando y orientaciones al estudiante sobre cómo seguir avanzado.

Dirección General de Educación Primaria

Av. 9 de Julio N° 24 | Rawson - Chubut | 0280 4482341/44 Int 153 | Fax: Int. 152

dgeprimariachubut@gmail.com



A modo de ejemplo:

*Necesita apoyo adicional para... (enunciar el/los saberes)*

*Requiere apoyo y asistencia permanente para...*

*Requiere acompañamiento diferenciado y permanente para...*

*Se destaca en... (habilidades, actitudes, procedimientos, etc)*

*Manifiesta entusiasmo en... (enunciar el/los saberes)*

*Comprometido con...*

Que el Documento de Calificación no es la única información que reciben las familias con respecto a los avances de los aprendizajes de cada estudiante, que el mismo debe ser acompañado con al menos **tres informes anuales** entre los trimestres que describan avances de los aprendizajes, logros y los aspectos en los que será necesario fortalecer y seguir trabajando, en las distintas situaciones de enseñanza y los contenidos específicos que figuran en el D.C. Dichos informes deberán formar parte del legajo del alumno.

Que es necesario concretar espacios de reuniones con las familias para la entrega del Documento de Calificación con el fin de ayudarlos en la lectura interpretativa del mismo, acercándolos al paradigma de evaluación que los encuadra, especialmente de los alumnos ingresantes al primer año, y aquellos que pasaron al segundo ciclo que cambian a la 2da. Libreta. Sería importante recuperar la **carta de presentación** del documento, para ser socializado con las familias de Primer Grado y con aquellas que se incorporan al sistema educativo provincial.

#### Observaciones para la confección de la libreta

Tapa: en espacio correspondiente a Libreta N° .... se colocará el N°1 en ambos ciclos. En casos de que existieren alumnos repitentes se **habilitará una nueva libreta N° 2**, adjuntándola a la primera.

Página 2: donde dice datos de adultos responsables especificar vínculo con el estudiante.

Página 3: en los casilleros en blanco, para las Escuelas de Jornada Completa, correspondería colocar los talleres/EDI, y de igual forma en las Escuelas de Jornada Simple que tengan talleres.

Para prestar atención: cuando ingresa a la escuela, por ejemplo un estudiante de otra provincia en 5to. Grado, se iniciará una libreta nueva en el espacio correspondiente a dicho grado, trazando una línea en los tres trimestres de 4to. Grado.

Con la premisa que el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes es una responsabilidad compartida entre familias y escuela, saludamos a Uds. muy cordialmente convocándolos a la tarea con el compromiso y la responsabilidad que los destaca.

Lic Zulma Quegles

Dirección General de Educación Primaria

**CIRCULAR N° 1 /16 - D.G.E.P.- M.E.-**

Dirección General de Educación Primaria

Av. 9 de Julio N° 24 | Rawson - Chubut | 0280 4482341/44 Int 153 | Fax: int. 152