

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Maestrando

CAFARO, Patricia Sandra

D.N.I. 21.578.619

Trabajo Final

La Evaluación como posibilidad.

**Un estudio de caso sobre Evaluación de los Aprendizajes desde las
Ciencias Naturales en la escuela Primaria.**

Directora del Trabajo:

Marta Cristina Crivelli

Mg. en Políticas Públicas para la Educación U.N.L. Santa Fe

martacrivelli@gmail.com

Santa Fe, septiembre 2019

ÍNDICE

PARTE I:

- HISTORIA DE UN RECORRIDO 4
- DE LAS PREGUNTAS A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA: EJES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN..... 10
- ANTECEDENTES QUE MARCAN EL PUNTO DE PARTIDA.....12
- OBJETIVOS PARA EL TRAZADO DEL MAPA.....17
- REFERENCIAS QUE COMPLETAN EL MAPA: CONCEPTOS DE ANÁLISIS.....18
- VIAJANDO HACIA LA META: DECISIONES METODOLÓGICAS.....37

PARTE II:

- INMERSIÓN INICIAL EN EL CAMPO.....43
- EMPEZAR A MIRAR: OBSERVACIONES REALIZADAS SOBRE CARPETAS DE PLANIFICACIÓN DOCENTE.....53
 - Análisis de datos.....55
 - Conclusiones parciales de “Observación realizada sobre Carpeta de planificación docente”59
- ENHEBRANDO ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO EN EL CAMPO: OBSERVACIÓN REALIZADA SOBRE INTERACCIONES MAESTRO – ALUMNO – CONTENIDOS EDUCATIVOS.....61
 - Análisis de datos.....68
 - Conclusiones parciales de “Observaciones realizadas sobre Interacciones maestro – alumno – contenidos educativos”69
- EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN.....73
 - Evaluación en Séptimo grado: Secuencia y análisis.....74
 - Conclusiones parciales.....75
 - Evaluación en Sexto grado: Secuencia y análisis.....76
 - Conclusiones parciales.....77
 - Evaluación en Tercer grado: Secuencia y análisis.....78
 - Conclusiones parciales.....79
 - Evaluación en Tercer grado: Secuencias y análisis (Proyecto *EUREKA*).....79
 - Conclusiones parciales.....81
- LA EVALUACIÓN EN EL DISCURSO DOCENTE: ENTREVISTAS.....83
 - Evidencias y análisis.....83
 - Conclusiones parciales.....88
- LA EVALUACIÓN EN LOS ARCHIVOS DE LA ESCUELA 1110.....94
 - Conclusiones parciales.....102

PARTE III:

- ENTRE LA TEORÍA Y EL YO IMPLICADO: VOLVER AL PUNTO DE PARTIDA.
CONCLUSIONES FINALES.....104

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

PARTE I:

Historia de un recorrido

Presentar el tema que motiva esta escritura, requiere hacer visible el modo en que se enlazan algunas historias. La de la Escuela N° 1110 Simón de Iriondo, ubicada dentro del departamento La Capital, en la ciudad de Santo Tomé, la de su equipo directivo y las de algunas decisiones políticas provinciales.

Desde aquí se dará cuerpo a las ideas que en la práctica cotidiana se han convertido en inquietudes que justifican la escritura del presente trabajo.

El equipo directivo de esta institución tuvo que enfrentar desde sus inicios-año 2007- diferentes desafíos; la reconversión de prácticas educativas; la necesidad de bajar los índices de repitencia y sobre edad; la instalación de nuevas miradas sobre las trayectorias escolares de las/los estudiantes, y trabajando sobre estos puntos, se encuentra con *Escuela Abierta*, considerándola:

“un programa de formación docente permanente vinculado a las propuestas que la provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años, buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades...para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo ...otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado en 2018 /Sub portal de Educación/Escuela Abierta; párr.1 y 2).

Desde la participación en esta propuesta la institución tuvo la oportunidad de fortalecer su trabajo interno, desde los tres ejes centrales que la Política Educativa Provincial ha planteado como fundamentales: la *Escuela como Institución Social*; la *Inclusión Socio-educativa* y la *Calidad Educativa* recuperando la tarea institucional con centralidad sobre el trabajo pedagógico compartido entre docentes.

Cabe aquí hacer un alto para desarrollar brevemente cómo se concibe desde la Política Educativa Provincial a cada uno de los ejes expresados.

Se toma como referencia el documento *Fundamentos del Programa Escuela Abierta de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018) que inscribe a estos tres ejes como fundantes, interrelacionados e interdependientes; y plantea su abordaje transversal a lo largo de la propuesta de capacitación; destacan como aspectos sobresalientes en relación a *la Escuela como Institución Social*: ver y pensar la escuela como una institución que es con otras instituciones y que en ese espacio compartido debe reflexionar/se desde su contexto cultural, social, histórico y político para repensar/se desde sus modos, habilitar/se y transformar/se.

La *Inclusión Socio-educativa* puede sintetizarse como *todos en la escuela*, en una escuela “que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos” (p. 6)

En cuanto a la *Calidad Educativa* no se apunta a la acumulación de conocimiento. Se hace una apuesta a la construcción conjunta de saberes relevantes que valen la pena ser tenidos en cuenta y transmitidos. Más adelante en el desarrollo de este trabajo, *Calidad Educativa* será retomada y profundizada para su análisis.

Finalizando entonces el año 2015 y con una mirada retrospectiva y reflexiva sobre lo trabajado durante la capacitación, quedó planteado que en la Escuela 1110, la participación en la propuesta fortaleció la mirada sobre los tres ejes y puso en evidencia que la gestión centrada en lo pedagógico se vio interpelada fundamentalmente en cuanto a la *Evaluación* y su coherencia con los componentes del currículum institucional.

Se hace ineludible para esta institución el abordaje de *Evaluación* como herramienta pedagógica anclándola con el eje *Calidad Educativa*, y así queda instalado para el ciclo 2016 el desafío de iniciar un proceso de discusión, reflexión, y acción sobre la temática.

En estas instancias, la institución considera necesario llegar a acuerdos sobre lo que entiende por *Evaluación*, recuperándola como herramienta potente a la hora de tomar decisiones sobre la práctica docente.

En 2017, en lo personal, se plantea la posibilidad que brinda el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, de formar parte de la Segunda Cohorte de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación:

“una propuesta de formación novedosa en su forma, en su dispositivo, en su manera, más allá de lo tradicional o convencional, con tres rasgos que la hacen única: el convencimiento de que sostener el trabajo político de educar necesita políticas que ofrezcan la posibilidad de salir de la repetición”; "el respeto por la noción de lo público", y "un concepto de universidad pública que toma a su cargo la responsabilidad de habilitar espacios, compartir saberes, crear conocimientos, volverlos disponibles, y dispuesta a pensar con otros” (“La Universidad y el Ministerio”, 2016).

Queda enlazada aquí, por un lado, la necesidad institucional con un interés personal de indagación puesto en acto en el presente trabajo, definiendo de este modo propósito y tema: *Evaluación de los Aprendizajes*, con un recorte en el área de conocimiento de Ciencias Naturales, con un abanico temporal que abarca el período 2016 - 2018.

El estudio se llevará adelante en la Escuela N° 1110 Simón de Iriondo de la ciudad de Santo Tomé de la provincia de Santa Fe en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación.

El contexto del cursado de los seminarios de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación logró un acercamiento a la problematización de *La Política* y lo Político.

Será Jacques Rancière, quien acompañe estos primeros pasos ubicando a la *Política* como esa “dimensión del quehacer humano que asume que la vida es un problema común” (Garcés, 2013: 14); y entendiéndola como la posibilidad de cambiar los destinos; de romper las configuraciones ya dadas y habilitar otras formas de escuchar y de mirar lo que hasta ese momento nunca había sido mirado ni escuchado. *Política* como la posibilidad de que todos sean parte mediante la

puesta en acto de un supuesto: “la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier otro ser parlante y por la preocupación de verificar esa igualdad” (Rancière, 1996: 46) una igualdad que no puede simplemente invocarse ni plantearse como objetivo a lograr, sino que es *punto de partida* que debe siempre “presuponerse, verificarse y demostrarse en cada caso” (Rancière, 2006: 19).

Se puede afirmar entonces que las Políticas Públicas para la Educación permiten no solamente pensar en la igualdad de posibilidades, sino en crear condiciones para que los procesos de construcción de esas políticas habiliten oportunidades de acción para mejorar la vida de los estudiantes y de las comunidades educativas. Es en este marco, que por medio de este trabajo, se desea hacer visible el carácter político que torna a la *Evaluación* como una preocupación constante en la escuela primaria N° 1110 “Simón de Iriondo”.

Estos principios constitutivos, entre otros, fundaron la comprensión del autor de la *Política* como la “operación de la capacidad de cualquiera” (Rancière, 2012), invalidando la división de los hombres en clases sociales, y la imposición de unas sobre otras, afirmando la pertenencia de todos “a un mundo común de experiencias y pensamientos” (Rancière, 2012); la pertenencia de todos a un mundo que se puede “construir aquí y ahora cambiando las maneras de ser, pensar, actuar y hablar” (Rancière, 2012); de un mundo que se puede construir desde la igualdad como punto de partida, del presupuesto de la capacidad de todos para verificar con ellos la potencia de esa igualdad en acto. Este último párrafo se encuentra la justificación que moviliza a la realización de esta Maestría en Políticas Públicas para la Educación, posibilidad de construir desde el “aquí y ahora”: en la Escuela N° 1110 la tarea de educar y desde ésta, la necesidad de volver a mirar la *Evaluación* como práctica pedagógica, implicando el sentido político a la función directiva.

La *Política*, desde su función regulatoria, favorece la organización y en ella se reconocen diferentes niveles de intervención, desde el supra nivel o niveles de decisiones internacionales hasta el nano nivel que tiene que ver con el impacto en las aulas. La Doctora Silvia Morelli (2016) en la conferencia “*Diálogo Político para la*

Dirección Escolar. Lo Político y la Política en Educación”, expresa que la Educación pensada en clave política posiciona al director como co - responsable de diseñar y desarrollar las micropolíticas escolares que le permiten actuar, y para actuar la política es la musa inspiradora que hace posible la gobernabilidad, garantizando la puesta en acto de las ideas que guiarán cualquier proyecto escolar.

Desde lo político el proyecto del director toma forma cuando se problematizan conceptos cristalizados en el colectivo docente. Estos son puestos a trabajar para pensar la escuela. La condición *Política* de la educación es su condición constituyente y fundante, y es desde esta naturaleza *Política* que se puede plantear el trabajo con las rupturas de conceptos arraigados. Entre los intersticios o espacios que ellos generan, se puede al decir de Rancière (2007), construir aventuras intelectuales. Es desde lo político que el director aprende a reconocer esta vacancia, estos espacios en blanco para posibilitar que allí circule la palabra compartida que puede transformar y otorgar nuevos sentidos. Es desde lo político que el director encuentra claridad sobre los conceptos o creencias a desnaturalizar. En relación al tema convocante para este escrito, se requiere reflexión en torno a la *Evaluación*.

Desde su tarea *Política*, y en el marco de la construcción del proyecto escolar, el equipo directivo pone en evidencia las tensiones existentes en la escuela sobre algunos conceptos que se relacionan con estilos y modos de evaluar: cuantitativo/cualitativo; aprendizaje/control; neutralidad/historicidad; productos/procesos; acreditar/evaluar; entre otras. Dentro del proyecto político de la escuela es importante tomar posicionamiento teórico sobre estas tensiones que se expresarán en todas las dimensiones que abarca el proceso de *Evaluación*: del aprendizaje, de la enseñanza, de la institución, del sistema educativo; de los proyectos y programas.

Esto se entrelaza con el papel ideológico-político constitutivo de la *Evaluación*. Dentro de estos posicionamientos es importante no perder de vista la *Evaluación* orientada desde la comprensión y explicación de los fenómenos educativos que posibiliten dar nuevos sentidos a las políticas educativas, concibiéndolas como ejes de transformación social: política- acción. Evaluar no para

controlar, evaluar sí, para transformar a través de la participación de todos en los procesos evaluativos.

Si en Políticas Públicas se está pensando la dimensión de lo político es nodal, y desde aquí, es oportuno aprender a mirar el objeto de forma diferente, despejando lo superfluo y haciendo foco en lo que es la esencia del asunto, cambiar el eje desde una mirada contemplativa a una que nos coloque en una situación potente, en una situación de exigencia de lo que necesita ser mirado para poder después ser pensado. El gran desafío será orientar ese pensamiento no desde la singularidad individual sino desde una dimensión “política entendida como esa dimensión del quehacer humano que asume que la vida es un problema común” (Garcés, 2013: 14).

Nacida de la reflexión a partir de la participación en los diferentes módulos que ha ido proponiendo la Maestría, emerge la oportunidad de poder indagar, explorar, cuestionar supuestos y de poder discernir entre los que se pueden confirmar y los vicios o prejuicios que son necesarios transformar. Asimismo, identificar las propuestas, los interrogantes y aquellas respuestas que siguen siendo válidas de las que no, y comprender que las primeras en su origen también fueron preguntas. Reflexionar sobre las preguntas que dieron lugar a esas respuestas; comenzar a analizarlas y así convertirlas en herramientas que realicen aportes para volver a mirar el objeto a investigar. Preguntarse por esas preguntas que fueron de otros y que surgieron en un contexto socio-histórico y político determinado, y hacerse preguntas nuevas, propias, que den sentido y luz a otras respuestas despojadas de prejuicios; en suma, preguntas viejas y preguntas nuevas que encuentren su punto de articulación en el presente, en el contexto socio-histórico y político de hoy.

Estos planteos dieron el puntapié inicial para empezar a pensar el trabajo de investigación, nutrido desde cada escrito presentado y su correspondiente devolución: Escritientes 1; los módulos de Metodología y desde un trabajo sostenido con la Directora Magister en Políticas Públicas para la Educación-Cohorte I- de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ciudad de Santa Fe.

Se espera que esta producción pueda provocar, desnaturalizar, visibilizar y confluya en reflexiones de cómo acuerdan las evaluaciones los equipos docentes/directivos en la escuela primaria, por qué lo hacen de esa manera, y no de otra, reformular las formas de evaluar que existen en esta escuela y volver visibles los sustentos teóricos que las mantienen. Conocerla, entenderla, comprenderla y ampliar sobre ella la mirada beneficiará a los estudiantes y a los equipos institucionales para que la escuela fortalezca su condición de Institución Socio-Educativa.

Desde lo institucional su abordaje permitirá fortalecer la toma de decisiones y los acuerdos que los equipos directivos con sus docentes logren construir para provocar mejoras en la Calidad Educativa.

Se pretende que a través de este proceso de indagación y el trabajo final que resulte de la investigación se puedan conocer y valorar en profundidad las prácticas de *Evaluación*, recuperando el sentido político que las mismas portan para volverlas herramientas de sentido y reflexión, que cuestionen y que hagan visibles fortalezas y debilidades en la mejora educativa. Es decir, en suma, no cerrar el círculo entre prácticas de aula y prácticas de *Evaluación* sino realizar una retroalimentación entre ambas, potenciando experiencias de aprendizaje significativo para todos.

De las preguntas a la situación problemática: ejes del trabajo de investigación

La posibilidad de participar en la segunda cohorte de esta Maestría en Políticas Públicas para la Educación aviva y renueva el interés sobre el tema *Evaluación* y se enriquece con los aportes de los seminarios y los espacios de cursado.

Estas inquietudes habilitaron interrogantes sobre los fundamentos de la Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela 1110; su sentido, sus aspectos evidentes, aquellos que quedan ocultos y sus significados.

En el documento Diagnóstico Institucional Situado (2016), elaborado por la Escuela N° 1110 “Simón de Iriondo” y presentado a Supervisión Seccional se expresa: “Consideramos necesario recuperar el sentido de la misma (Evaluación),

preguntándonos el qué, para qué, cómo y cuándo. En el proceso de enseñanza. Vemos que aún persiste 'la toma de prueba' como referente a evaluación convirtiéndose en una herramienta disciplinadora" (p.1 y 2).

Entonces, se abren desde aquí otros interrogantes: ¿Cómo son las prácticas de *Evaluación de los Aprendizajes* en esta institución? ¿Cómo son visualizadas por los docentes al momento de planificar? ¿Cuáles son hoy los fundamentos teóricos que desde el Estado dan sustento a las prácticas de *Evaluación*? ¿De qué manera se entretujan estos conceptos teóricos con la Calidad Educativa? ¿Cómo diseñar, impulsar y sostener y desde qué niveles de planeamiento de Políticas Públicas, condiciones pedagógicas que hagan posible que todos puedan aprender? ¿Qué entendemos por buenas prácticas de Evaluación? ¿Qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos?

En este punto del planteo se hace necesario realizar otro recorte sobre la problemática, de modo que la investigación pueda ser viable. Se establece entonces que el objeto de estudio serán las prácticas de *Evaluación de los Aprendizajes*, desde el área Ciencias Naturales y que serán observadas en los grados cuya terminalidad es en cada ciclo – 3°, 6° y 7° grado -, lo que permitirá obtener una mirada longitudinal sobre la totalidad de la escuela.

La decisión de focalizar la mirada sobre las Ciencias Naturales se justifica desde el interesante proceso de construcción de saberes escolares que se deben realizar desde el área y el margen de libertad amplio que tiene el docente en el proceso de transformación del contenido científico para poder desarrollarlo en el aula (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007).

Bajo esta particularidad será interesante observar las prácticas de *Evaluación de los Aprendizajes* desde algunos interrogantes que guiarán el curso de la investigación:

❖ ¿Cuáles son los enfoques sobre *Evaluación de los Aprendizajes* que conviven en la Escuela N° 1110 "Simón de Iriondo" de Santo Tomé?

Luego las preguntas específicas colaborarán en focalizar el objeto de estudio:

✓ ¿Cómo entienden los equipos institucionales de la Escuela N° 1110 el carácter Ético/Político de la *Evaluación de los Aprendizajes*?

✓ ¿Cómo son las prácticas de *Evaluación de los Aprendizajes* para el área de Ciencias Naturales en la terminalidad de cada ciclo en el 3°, 6° y 7° grados en esta escuela?

✓ ¿Cómo se construyen acuerdos institucionales? ¿Cuáles son los criterios sobre *Evaluación de los Aprendizajes* para el área Ciencias Naturales en esta escuela?

Antecedentes que marcan el punto de partida

Los antecedentes para el presente trabajo fueron conformados tomando decisiones en base a algunos criterios que se deben hacer explícitos.

Un criterio tenido en cuenta para la selección del material está dado por la relación entre su contenido y algunos de los conceptos claves que luego tienen desarrollo en el marco teórico.

Otro criterio tiene que ver con las fechas de los trabajos, buscando indagar entre el material más reciente. De los seleccionados cuatro están realizados y/o publicados entre 2010 y 2018. Excepto una Investigación que es del año 2004, pero cuyo contenido brinda aportes interesantes.

Se comenzará dando tratamiento al *Documento “¿Qué y cómo se ha investigado sobre evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010)”*, material configurado como parte de la investigación titulada “Prácticas evaluativas en lectura y escritura” adelantada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) de María Fernanda Torres y Esther Julia Cárdenas. Las autoras concluyen que más allá de la modalidad de investigación utilizada para abordar la temática, en algún punto la *Evaluación de los Aprendizajes* en el aula se torna una práctica conflictiva.

Los trabajos vinculan descripciones sobre las prácticas de evaluación de los docentes con sus concepciones sobre la *Evaluación de los Aprendizajes* y en la conclusión general que plantea advierten una *Evaluación de los Aprendizajes* en las aulas mayormente atada a concepciones tradicionales, concebida como medición del producto final. Más bien un requisito institucional que una práctica que apunte a la mejora y vinculada a palabras como poder y control.

Así planteada la *Evaluación* se constituye en una práctica que no permite la reflexión sobre su desempeño porque además es generalmente una actividad considerada exclusiva del docente, con escasa o más bien nula participación del estudiante. Otras conclusiones que destacan en este trabajo tienen que ver con la brecha existente entre los decires sobre *Evaluación* y las acciones de la *Evaluación*. Esta brecha se hace evidente entre discurso docente y práctica pedagógica pero además en los discursos entre los docentes y de éstos con sus alumnos (Torres y Cárdenas, 2010)

En este punto y con el objetivo de comenzar a demarcar lo que más tarde podrá ser buscado como evidencia durante el trabajo de campo en la presente investigación, parece conveniente contrastar las conclusiones arriba mencionadas con la *Experiencia “La Evaluación Formativa como Mejora Educativa: Una Experiencia en el área de Ciencias Naturales”*, realizada en un sexto curso de Educación Primaria en una escuela pública de Segovia (España), por Vanessa Ortega Quevedo y Noelia Santamaría Cárdena (Universidad de Valladolid).

Es tomada como Antecedente debido a que ancla en una forma de entender la *Evaluación* desde su concepto formativo, pero además está realizada desde las Ciencias Naturales; área que se ha seleccionado para trabajar sobre las prácticas de *Evaluación de los Aprendizajes* en la Escuela 1110. El trabajo plantea relaciones interesantes a considerar entre una *Evaluación* formativa llevada adelante en el proceso enseñanza y aprendizaje y la mejora en la *Calidad Educativa*.

Para la experiencia se aplica un enfoque de enseñanza y aprendizaje comunicativo-crítico, es decir el aprendizaje comprendido como una construcción personal e individual del estudiante pero que se fortalece en los intercambios con

otros, potenciadores de autonomía y diálogo igualitario, dos condiciones que favorecen mejoras educativas para todos los implicados en el proceso (Ortega Quevedo y Santamaría Cárdena, 2017). Las conclusiones del trabajo resaltan las ventajas de la propuesta que están marcadas por la participación activa del estudiante en el aula; la posibilidad de que cada uno construya sus propios aprendizajes y que aporten de sí para que otros también construyan, además de aprender de sus propios errores.

Por otro lado dentro de una propuesta participativa, al surgir problemas han tenido que ser resueltos con la cooperación de todos: buscando corregir rumbo docente (implementando otras metodologías capaces de lograr el interés en los estudiantes); colaborando entre estudiantes (los más aventajados ayudando al resto de los compañeros y respetando y respetándose los diferentes ritmos de aprendizaje); y con intervención docente directa (para guiar a los estudiantes a través de pregunta para que sean capaces de expresar sus pensamientos).

Como conclusión general de este estudio se obtiene que:

“...la experiencia educativa ha resultado exitosa y se ha demostrado que emplear una evaluación formativa fomenta que el alumnado mejore su aprendizaje, el docente mejore su práctica y que se perfeccionen los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, una mejora en la calidad educativa” (p.430).

Se considera como importante el trabajo de *Investigación: “Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Primaria”*. Este trabajo realizado en México por Guadalupe Mares Cárdenas, Yolanda Guevara Benítez, Elena Rueda Pineda, Olga Rivas García y Héctor Rocha Leyva, aborda un análisis de las actividades académicas propuestas durante la enseñanza de las Ciencias Naturales, haciendo foco en las interacciones que los docentes promueven entre sus estudiantes con los contenidos educativos que abordan.

La investigación surge con el objetivo de hacer evidentes las condiciones de enseñanza que obstaculizan un aprendizaje de calidad en relación a las Ciencias (Mares Cárdenas G., Guevara Benítez Y., Rueda Pineda E., Rivas García O., Rocha Leyva H., 2004)

Reconoce como aspecto central en los procesos educativos de calidad las interacciones maestro-alumnos que señalan –desde la Psicología Educativa- pueden ser Interacciones de carácter

- Contextual: Las cuales se promueven cuando se expone un tema para que el alumno escuche. Las propuestas de actividades refieren a leer o repetir información.
- Suplementario: El docente organiza situaciones para que sus alumnos realicen actividades prácticas de manipulación del ambiente.
- Selector: Se involucra a los alumnos en tareas que requieran seleccionar un producto lingüístico que responda a preguntas particulares del tipo qué, quién, dónde, cuándo o bien cuando plantea un problema, para seleccionar y ejecutar la operación adecuada para resolverlo.
- Sustitutivo Referencial: Solicita que los alumnos refieran o describan situaciones no presentes en el tiempo y espacio donde el contenido del discurso sustituye a los eventos. Además, elabora preguntas tendientes a que los estudiantes establezcan relaciones entre objetos, organismos o eventos, y que requieran que describa lo observado.
- Sustitutivo no Referencial: Solicita que los alumnos analicen fenómenos relacionados entre sí con uso de lenguaje técnico o científico: teniendo en cuenta causalidad, comparación, correspondencia y/o diferencia (Mares Cárdenas et al; 2004)

Esta investigación señaló indicios que más adelante podrán buscarse como evidencias en las actividades de clases y en las evaluaciones cuando se realice el análisis de las Carpetas docentes aportadas para la presente investigación.

Además, la construcción de los Antecedentes brindó insumos que colaborarán en la guía del trabajo de campo y fortalecen el marco teórico con otros conceptos para su abordaje; tal es el caso de *Calidad Educativa* que se incluye atendiendo a que todos los Antecedentes consultados entran en la *Calidad Educativa* entre las prácticas de aula y la *Evaluación de los Aprendizajes*.

Los dos últimos *Artículos* que se analizan: “*Representaciones de docentes de Ciencias Naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica*” y “*Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje*”, pertenecen a las mismas autoras: Claudia Alejandra Mazzitelli; Ana María Guirado y María Julieta Laudadio, y se incluyen en la elaboración de los Antecedentes focalizando estos aportes como ejes de consulta en las futuras entrevistas.

Las autoras sostienen que un estudio sobre *Representaciones Sociales* permite sondear las formas en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y esta construcción impacta en sus comportamientos y actitudes frente a la vida cotidiana; por lo tanto, es importante que los docentes conozcan sus *Representaciones Sociales* vinculadas con su accionar docente ya que estas inciden con sus prácticas en el aula y en la institución escolar. Se pretende entonces que desde el conocimiento y la reflexión de estas Representaciones los docentes elaboren propuestas de aula tendientes al cambio para la mejora (Mazzitelli C.A, Guirado A.M y Laudadio J., 2018; Laudadio J., Mazzitelli C.A, Guirado A.M., 2015)

Proponen en primer lugar que cada docente pueda identificar la orientación de su Enseñanza, reconociéndose entre dos estilos; uno centrado en la Enseñanza, cuya característica se funda en el conocimiento entendido como algo construido por otros y en el que no se tienen en cuenta las concepciones de los estudiantes; y otro centrado en el Aprendizaje, que ancla en el conocimiento como construcción personal de los estudiantes.

Y en segundo lugar que puedan visualizar la imagen de la ciencia que poseen y que puede estar anclada en una imagen más tradicional o más actual de la misma. Es importante que los docentes puedan identificar sus orientaciones para

luego reflexionar sobre cómo entienden la materia que enseñan y considerar las implicancias en el aprendizaje desarrollado por sus estudiantes.

Queda en evidencia en esta investigación que las *Representaciones Sociales* de los docentes (desde el discurso) se relacionan más con el estilo centrado en el Aprendizaje y expresan estar convencidas de ello, sin embargo, sus prácticas reales están más identificados con el estilo centrado en la Enseñanza.

Es indispensable entonces que el docente tenga la oportunidad de confrontar su pensamiento y su práctica desde la reflexión (Mazzitelli et al., 2018; Laudadio et al., 2015)

Objetivos para el trazado del mapa

Desde la situación problemática planteada se hacen visible algunos ejes del trabajo de investigación; que encontraron vinculaciones con lo aportado como Antecedentes.

Se definen entonces los objetivos como metas a lograr a través de la presente investigación:

Objetivo General

❖ Explorar los enfoques que conviven en las prácticas escolares/áulicas sobre *Evaluación de los Aprendizajes* en el área de Ciencias Naturales y su incidencia en las decisiones institucionales, en la Escuela N° 1110 “Simón de Iriondo”, de la ciudad de Santo Tomé en el período: 2016 - 2018.

Objetivos Específicos

- ✓ Indagar las prácticas que conviven en la escuela sobre *Evaluación de los Aprendizajes* en el área Ciencias Naturales en cada terminalidad de ciclo y séptimo grado.

- ✓ Describir cómo se construyen acuerdos y cuáles son los criterios sobre *Evaluación* de los Aprendizajes en el área Ciencias Naturales en cada terminalidad de ciclo y séptimo grado en esta escuela.

- ✓ Analizar y reflexionar sobre el carácter ético político de las prácticas evaluativas que conviven en la escuela y la incidencia en decisiones institucionales.

Referencias que completan el mapa: conceptos de análisis

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Evaluar es una tarea diaria en lo cotidiano de las escuelas y en las aulas, actividad que presenta y visualiza una íntima identificación con la práctica educativa. Registrar desde los diferentes aportes teóricos los puntos de reflexión significativos que contribuyen a plantear posiciones fundadas en relación con las prácticas evaluativas para mirar la actualidad de las escuelas, hará posible seguir avanzando reconociendo como plataformas de llegada intermedia aquellos puntos a los que ya no se puede renunciar mirando atrás.

Para comenzar a ordenar conceptos se tomará a Santos Guerra (2017) en relación a los dos modelos sobre *Evaluación*: uno pone el acento en la *Evaluación* como medición, dando lugar a la dimensión tecnológica/positivista y otro pone acento en la *Evaluación* como comprensión que habilita la dimensión crítica/reflexiva.

La dimensión tecnológica/positivista es una propuesta técnica que tiene que ver con la concepción utilitaria de la *Evaluación*. Desde aquí cobra peso la medición

de resultados por medio de pruebas y el rendimiento que de ellas se pueda hacer visible se vuelve como un indicador importante (si no el más) a tener en cuenta. La función de la *Evaluación* desde esta perspectiva se vuelve control social por medio de la selección, la comprobación, la clasificación, la acreditación y la jerarquización. Así planteada y siguiendo a Santos Guerra (2017) la visualización sobre la *Evaluación* pone el acento prioritariamente sobre aquello que es cuantificable tomándolo como indicador de éxito o fracaso, “libera de preguntas profundas, ya que todo parece explicable” (p.19) por el solo efecto de poder cuantificarlo.

Desde la dimensión crítica/reflexiva la *Evaluación* es considerada como un proceso en el que todos sus componentes son puestos en reflexión y análisis: la fijación de propósitos y criterios; los instrumentos –su diseño y aplicación– y la interpretación de resultados. Entonces *Evaluación* nunca es momento final, es proceso continuo en el que las evidencias de diverso tipo que en él se recogen, son tenidas en cuenta para reflexionar, corregir, ajustar y seguir avanzando. Estas evidencias proceden de todos los elementos: las condiciones del contexto, los modos de entender la escuela, las concepciones los de padres, profesores y estudiantes, favoreciendo la comprensión de lo que sucede a través de una retroalimentación y diálogo permanente que habilitan posibilidades de mejoras.

Evaluación es una disciplina compleja cuyo sentido debe resignificarse desde su concepto, es decir reconstruirlo, dándole un nuevo valor. Desde el Seminario: *¿Evaluación Educativa o construcción de proyectos de desarrollo institucional?* Dictado en la Universidad Nacional del Litoral por el profesor Díaz Barriga (2016): se toma el concepto de “*Evaluación para el aprendizaje*”, poniendo en diálogo a otros autores que aportan sus miradas sobre esta disciplina y que contribuyen a fortalecer su dimensión crítica/reflexiva.

Es Moreno-Olivos (2010) el que afirma que el término *Evaluación para aprender* fue acuñado por el Grupo de Reforma de *Evaluación*, durante 1999, en *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge, School of Education, Cambridge University, y le imprime a la *Evaluación* el carácter de proceso

multidimensional y complejo. Se posiciona frente a la *Evaluación* con una mirada crítica poniéndola en debate no como un tema novedoso, sí como tema siempre vigente para el análisis y la discusión en pos de enmendar sus defectos y vicios para reformarla.

Destaca el mismo Moreno-Olivos entre “lo bueno” (p.87) de la *Evaluación* la doble correspondencia entre *Evaluación* y *Calidad*: evaluar como recurso para lograr *Calidad*; pero también calidad en la propia *Evaluación* para que tenga valor en sí misma que brinde oportunidades de mejora. Entonces evaluar para reformar es otro aspecto bueno de la *Evaluación*; sin perder de vista que la *Evaluación* per se no mejora nada, pero que bien planteada ofrece información que permite conocer mejor aquello que se está evaluando, sus fortalezas, sus debilidades y actuar para mejorar. Así entendida la *Evaluación* se vuelve proceso formativo, “proceso de comprensión y mejora de la educación” (p.95).

Para que esta condición se vuelva posibilidad, surge la necesidad de una teoría de la *Evaluación* que “reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas” (Díaz Barriga, 1987:1). Retomar la disciplina desde las Ciencias de la Educación recuperando su valor pedagógico-didáctico permitirá resignificar el término *Evaluación* y volverlo a pensar en su función más específica: la de ayudar a la comprensión de lo que pasa desde el análisis que deviene en transformación.

Según lo expresado por Díaz Barriga (1987), la visión de la *Evaluación* desde las ciencias sociales y humanas tiende a esfumarse debido a la génesis del concepto mismo de *Evaluación*, es decir desde su concepción que arraiga a partir del proceso de industrialización que ocurre en los Estados Unidos.

Entender el punto anterior facilitaría la comprensión de algunos rasgos negativos que subyacen en el concepto mismo de la *Evaluación* y que Moreno-Olivos (2010) identifica como “lo malo” (p.91): una *Evaluación* que profundiza desigualdades, desajustada a la realidad y al contexto de pertenencia de lo que se

evalúa; cuyos resultados se toman como mecanismo de control y clasificación, dispositivo de premio o castigo; *Evaluación* que enfatiza las funciones administrativas, en detrimento de las funciones pedagógicas de la *Evaluación*. Otro rasgo negativo que el autor destaca es la de pensar que la *Evaluación* per se provoca mejoras desconociendo que la *Evaluación* en sí misma no mejora nada, los cambios devienen de entenderla y practicarla bien, con toda intención de volverla una herramienta fuerte para el cambio. Entre “lo feo” (p.93) destaca la *Evaluación* como práctica que refuerza la homogeneidad y niega la diversidad; *Evaluación* para simular, para ocultar debilidades y *Evaluación* que se aplica sin conocimientos o formación específica para realizarla.

Las características mencionadas remiten a pensar que la práctica evaluativa se desgaste y pierda su potencial de cambio; se comience a ver como un trámite más con el que hay que cumplir. En resumen, se mella su credibilidad.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE UNA DIMENSIÓN REFLEXIVA: EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Desde Shepard (2006) se retoma la expresión *Evaluación* para el aprendizaje como la *Evaluación* que es parte del proceso mismo de aprendizaje y que por lo tanto es llevada a cabo durante su desarrollo con el fin de obtener información sobre él para mejorarlo; diferente de *Evaluación* del producto final que mide resultados.

Aparece aquí la primera mención sobre dos tipos que se vuelve interesante caracterizar: *Evaluación* formativa y *Evaluación* sumativa. Define esencialmente Shepard (2006) la *Evaluación* formativa como aquella que es llevada a cabo durante el proceso de aprendizaje para dar información sobre el proceso mismo; y a la *Evaluación* sumativa como la *Evaluación* llevada a cabo al final del proceso. Esta distinción de cada una de ellas en relación al tiempo de aplicación, le imprime características distintivas desde sus funciones. Mientras que la *Evaluación* formativa tiene como finalidad mejorar el proceso de aprendizaje; la sumativa tiene como propósito calificar y acreditar.

Resulta muy interesante el resumen que esta autora realiza de las teorías contemporáneas del aprendizaje, presentando luego un modelo de *Evaluación* formativa sobre el que demuestra “compatibilidad tanto con la teoría cognitiva como con la teoría sociocultural del aprendizaje” (p.17) Vale la pena en este punto dejarse acompañar por ella en relación a una breve caracterización que realiza sobre tres Teorías de Aprendizaje.

Según destaca, para el *Conductismo* las competencias se adquieren reforzando conductas observadas, sin preocuparse de buscar explicaciones de los procesos mentales básicos que se dan en el proceso de aprendizaje. En cambio, desde la *Teoría Cognitiva del aprendizaje*; el conocimiento se construye conectando la nueva información con la información previa con la que cuenta el estudiante. Estas conexiones dan lugar a esquemas mentales sobre los que se organiza el conocimiento y que se puede recuperar y utilizar cuando se los necesita. Desde esta teoría se hace hincapié en la comprensión conceptual. La transferencia, es decir el uso de conocimiento en nuevas situaciones se hace posible por la aprehensión de principios generalizados y el uso de esquemas mentales que reconocen similitudes en problemas diferentes. A diferencia de la Teoría Conductista sí se busca explicar los procesos mentales básicos que se dan en el proceso de aprendizaje. Si se pretende desde esta teoría entender los procesos que respaldan los aprendizajes habrá que fijarse en los procesos mentales recurrentes de cada individuo que aprende.

Continúa Shepard (2006) caracterizando el *modelo Sociocultural del aprendizaje*, que introduce la naturaleza social del aprendizaje que se produce a través de participaciones en prácticas mediadas socialmente con significado. Se aprende a pensar y razonar desde la diversidad de apoyos proporcionados por adultos y pares y a su vez los resultados de estos aprendizajes se integran a las prácticas culturales del ambiente en el que se desarrollan. Si se pretende desde esta teoría entender los procesos que respaldan los aprendizajes habrá que fijarse en los procesos sociales que lo definen.

Entonces, concluye, por ser parte del proceso de aprendizaje, la *Evaluación* formativa es siempre coherente con el modelo de aprendizaje del que es parte: coherencia entre modelo de aprendizaje y *Evaluación*. En este contexto coherente las estrategias de *Evaluación* sumativa y formativas se respaldan mutuamente.

Como características principales de este tipo de *Evaluación*, Shepard indica la retroalimentación que facilita los aprendizajes en tanto no solamente brinda a los estudiantes respuesta sobre lo correcto e incorrecto, además sobre criterios claros de lo que se espera en cuanto a su desempeño y aporta estrategias de mejoramiento. Es decir, *Evaluación* como diálogo con todos los actores implicados en ella y que se convierta en plataforma de debate (Santos Guerra, 2017).

Pensar la *Evaluación* como diálogo promueve mirarla como comunicación (Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe, 2017), es decir considerar las prácticas comunicativas como constitutivas de las prácticas educativas y para este punto esencialmente de las prácticas de *Evaluación*. Entonces, comunicación desde la práctica evaluativa,

“implica indagar hacia quién va dirigida la Evaluación, para quién se hace, qué prácticas comunicativas suscita entre los sujetos, qué lugar ocupa cada uno en ese intercambio, qué sobreentendido existe, y qué comprensiones e interpretaciones se realizan durante esos procesos” (p. 27).

Shepard (2006) agrega que desde esta visión la *Evaluación* formativa conduce al mejoramiento del aprendizaje. *Evaluación* formativa se constituye así en puente que une y andamio que sostiene lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con guía y estímulo de otro, facilitando la interiorización de procesos y la asunción de responsabilidades. Este punto íntimamente relacionado con las características generales que sobre la teoría Sociocultural del aprendizaje se enuncia más arriba.

Díaz Barriga (1987) se encamina hacia un modelo Integral de *Evaluación*, desde una visión social integrada es decir siempre tiene en cuenta el contexto y todos sus elementos. Díaz Barriga (2013) trabaja desde el movimiento Nueva Didáctica, y desde este movimiento se posiciona en *Evaluación* significativa que tiene ciertas características a tener en cuenta: no evalúa hechos aislados sí problemas, casos o situaciones, la meta de la *Evaluación* es mejorar; detectando dificultades y aciertos para luego analizarlos, entender sus causas y establecer acciones para la mejora. De este modo, el énfasis está puesto en crear condiciones de aprendizaje, que sometidas a *Evaluación* se retroalimenten constituyéndose en fuente de múltiples evidencias que favorecen articulaciones entre la *Evaluación* formativa y sumativa, así se obtiene información que permiten entender la complejidad de todos los factores que intervienen en la *Evaluación*.

Uno de los retos de la *Evaluación* entonces, está dado en que pueda dar cuenta del proceso llevado adelante y que vuelva a generar opciones de aprendizaje, incrementando las condiciones de aprender y generando así un círculo virtuoso, en un proceso que vincule situaciones de enseñanza, de aprendizaje y de *Evaluación*. Es decir, una *Evaluación* integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el mismo momento en que éste se desarrolla. Alejado de la práctica de la *Evaluación* al final –de la secuencia, del proyecto-, al estar integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, al formar parte del mismo, se inicia con él, no finaliza, no cierra, no obtura, no decreta, ni clasifica, por el contrario, abre, inicia, habilita nuevas miradas y ofrece oportunidades (Díaz Barriga, 2013)

Teniendo en cuenta lo antes dicho, cobra relevancia la relación entre *Evaluación* y comunicación. Resulta interesante el aporte de Murillo y Román (2008) cuando posicionan a la *Evaluación* como el medio para “recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo” (p.1) y poder hacer visible la *Calidad* de la misma, poniendo así en pie de igualdad a ambas categorías: educación de *Calidad* y *Evaluación* como Derechos Humanos. A esto le añade el derecho a la información valorativa para poder determinar la *Calidad* de la educación recibida y en este punto de la reflexión ubica como medio a la *Evaluación* que

entonces también se vuelve Derecho Humano para todos los involucrados en el proceso: estudiantes, profesores, familias, sociedad.

Entonces; *Evaluación* válida, fiable desde su concepción técnica; dirigida a mejorar y transformar desde la toma de decisiones; que aporte datos para la reflexión; que reconozca la diversidad del contexto en la que se produce; que sea inclusiva, es decir que favorezca desde la diversidad y la homogeneidad el poder dar cuenta de los logros de todos, y estar bien comunicada a sus destinatarios; son características que Murillo Román (2008) reconoce en una *Evaluación de Calidad*:

“Sólo en la medida en que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal, podrán a la postre, entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión” (p.3).

Entendida la *Evaluación* como comunicación, recupera su potencial transformador y promueve para toda igualdad de oportunidades a través del conocimiento.

Evaluar bajo estas características implica crear desde la *Evaluación* un espacio de auto / hetero y co (reflexión), teniendo en cuenta que *Evaluación* es acción colectiva de todos los involucrados en el proceso.

CALIDAD EDUCATIVA

Moreno Olivos (2010) realiza una mención vinculando *Evaluación* con *Calidad*, y presenta a la *Evaluación* como un recurso para lograrla (p.87). Plantea que más allá del carácter polisémico del término, *Calidad*, tiene una relación inseparable con *Evaluación*, ya que es la *Evaluación* quién contribuye a determinar la *Calidad* de un proceso o la de un producto.

Esta relación sumada a los puntos de conexión establecidos en la realización de los Antecedentes funda la decisión de tomar *Calidad Educativa* como concepto

de análisis para el presente Marco Teórico teniendo en cuenta que el Estado Provincial Santafesino la ha establecido como uno de los ejes de su Política Educativa.

Miguel Ángel Zabalza (1996) expone que el reto actual de la Educación está dado por el logro de la *Calidad* y también él destaca el carácter polisémico del término.

En relación a *Calidad* y Educación, plantea Zabalza (1998) tres visiones. Una *visión ordinaria* que incluye todos los aspectos que tienen que ver con las consideraciones que sobre *Calidad* tienen los padres, los periodistas, la comunidad en general (razones de selección de una escuela para sus hijos, buen trato, buena organización), pero no constituyen en sí base suficiente para poder hablar de *Calidad Educativa*.

Tampoco la *visión burocrática*, más pendiente de aspectos formales como pueden ser consideraciones económicas o de equipamientos, por ejemplo, alcanza para definir *per se* la *Calidad Educativa*, si bien ninguno de los aspectos que consideran ambas visiones pueden estar ausente al hablar de *Calidad*.

Es la *visión profesional* sobre la *Calidad Educativa*, la que surge a medida que los especialistas avanzan sobre el tema. Expone este autor que se puede decir que se está en presencia de *Calidad Educativa*, ya sea de una institución, de un programa, de un profesor, cuando se advierte:

- Un compromiso con los valores educativos que desde Educación se consideran aportes para el desarrollo de las personas
- Un proceso educativo que se reconozca como valioso desde sus aportes a lo formativo
- Resultados de alto nivel

Estos tres puntos acompañados de infraestructura suficiente y necesaria y de un clima de trabajo satisfactorio para todos los que participan en el proceso, son cuestiones que hacen a la *Calidad Educativa*. Aclara que la búsqueda de la *Calidad*

no es simple suma de características o rasgos a incorporar particularmente en las instituciones; *Calidad* es construcción constante, permanente y siempre dinámica.

Otro aspecto que destaca Zabalza (1998) es el de la *Calidad* como “proceso de implicación de la comunidad” (p. 7). Considerado este punto como una profundización del compromiso educativo, tiene fuertes connotaciones a la hora de establecer de manera conjunta qué se entiende por *Calidad* y que acciones se llevarán adelante para lograrla. Esto tiene implicancia en lo que denomina un “sistema educativo integrado” en el cual participan diversos agentes sociales, como un rasgo que aporta en la construcción de la *Calidad Educativa* y que vincula con otro de los ejes de la Política Educativa Santafesina, la Escuela como Institución Social. Una escuela que junto a otras instituciones “constituyen una red amplia de recursos implicados en el desarrollo de una atención integral y multidimensional a los niños pequeños” (p.8).

Destaca Zabalza (1998) cuatro puntos a considerar al hablar de Educación infantil y *Calidad*: las familias; el ambiente escolar; el currículum y los maestros. De cada uno de ellos enuncia los aspectos más significativos.

Calidad Educativa y Familia

Las perspectivas de los padres no son siempre acertadas a la hora de identificar rasgos esenciales que hacen a la *Calidad de Educación* que reciben sus hijos, pero sí es importante tenerlas en consideración a la hora del planteo educativo que realiza la escuela. Por otro lado, resulta provechoso que los padres se acerquen a la realidad de las aulas y ampliar sus expectativas en relación a las posibilidades formativas que allí viven sus hijos. También importante son los aportes en referencia al conocimiento directo de sus hijos que los padres tienen y que facilita el trabajo docente de desarrollo en el aula.

Sobre esta estrategia compartida familia-escuela se va configurando *Calidad* que se relaciona por un lado con la implicancia de las familias en la educación de

sus hijos y por el otro, con una escuela que acepta e integra diversas dinámicas familiares, dando identidad a la cultura institucional.

Calidad Educativa y ambiente escolar

Este autor considera como medio escolar los aspectos relacionados a estructuras, espacios, mobiliario de la escuela; los que tienen que ver con organización de tiempos, gestiones, normativas de funcionamiento y también con el clima o cultura institucional, es decir con la relación entre las personas, el sistema de trabajo, la identificación con la institución, entre otros.

Desde el desarrollo de su pensamiento y en relación con el medio escolar y su relación con la Calidad cabría tener en cuenta que dicho ambiente sea rico y estimulante: capaz de retar la curiosidad de los niños.

El ambiente de la escuela favorece el descubrimiento de cosas nuevas a las que sería difícil llegar de otro modo. Es decir, presentar posibilidades propias de la escuela como institución educativa que no podrían ser abordadas en forma completa desde la familia o desde otras instituciones sociales que sí complementan, tal como se ha indicado más arriba pero que no cumplen con lo que es específico de la escuela.

Además, el ambiente debe ser potenciador de calidad de vida; esto es que pueda ser vivido por niños y docentes como espacio de buena calidad y ofrecer riqueza de contexto.

Otro aspecto a no perder de vista en relación a los ambientes, de la mano de una gestión adecuada de recursos, es el de la atención a los componentes organizativos sustanciales: cantidad de estudiantes por aula; cantidad de docentes/adultos a cargo de las clases; flexibilización de agrupamientos, entre otros.

Siempre dentro de los componentes organizativos, diversos estudios han destacado como signos de identidad de escuelas de *Calidad* aquellas que: poseen un liderazgo orientado hacia la acción educativa; una preocupación compartida por

la organización del proyecto formativo que lleva adelante la escuela; buenas relaciones con la comunidad; clara definición de propósitos educativos y expectativas elevadas en relación a los logros de los estudiantes; además de un sistema eficaz de *Evaluación* y seguimiento de procesos; clima institucional favorable a la innovación y revisión de las prácticas; atención a la formación permanente del personal; relaciones fuertes con la familia mediante dispositivos que las implican.

Calidad Educativa y currículum

Al respecto el autor señala la necesidad de que el currículum ofrezca posibilidades de cubrir todas las áreas de desarrollo en los estudiantes y a esto llama multidimensionalidad. Tomando en cuenta la dimensión cultural, la cognitiva, y la afectiva, propone una mirada y abordaje integral de estas dimensiones, indicándolo esto como un rasgo de *Calidad* en contraposición con un tratamiento sesgado de estas dimensiones que asegura tiene como consecuencia un proceso desequilibrado de desarrollo en los estudiantes.

Otro punto interesante sobre el que el autor descansa sus supuestos de *Calidad* está dado por: “la continuidad que se opone a asistematicidad, a yuxtaposición, a atomismo” (p.19). Un trabajo de *Calidad* en el aula requiere de planificación para que no sea un simple acumular experiencias inconexas. Esta planificación tanto en el orden horizontal, como en el orden vertical, dará continuidad y coordinación al proyecto educativo en el que participa el estudiante a lo largo de su desarrollo.

En cuanto a la propuesta de contenidos y actividades formativas que se propone a los estudiantes, el autor destaca como un rasgo de *Calidad* aquellas que supongan un reto permanente; capaces de lograr que enriquezcan sus esquemas interpretativos de la realidad; que partan del poder desarrollar y vivenciar todo el proceso “evitando el academicismo prematuro” (p.20) en las etapas iniciales de la vida escolar de los niños; e incluir experiencias de aprendizaje colectivo, en la que puedan compartir con los demás las diferentes formas de aprender.

Dentro de estas actividades formativas advierte la necesidad de tener siempre presente que las mismas incluyan una visión sobre el desarrollo personal y moral del estudiante y considera un rasgo de *Calidad* aquellas escuelas que desde etapas tempranas en sus estudiantes logran hacer un enfoque sobre lo que serán efectos educativos estables y duraderos: “gusto por hacer cosas, actitud de exploración, capacidad de implicarse en las iniciativas del grupo, capacidad de hacerse preguntas y autoestimularse, autonomía, etc.” (p.21).

En este punto Zabalza vincula *Calidad* con referencia simultánea a *Evaluación*, y desde acá adhiere a una *Evaluación* que permita:

“...chequear periódicamente cómo van las cosas y en qué medida vamos siendo coherentes con los parámetros establecidos como guía general del proyecto formativo...que pretendemos llevar a cabo...” (p.22)

Resalta como aspectos fundamentales sobre los que se centrará la *Evaluación* a: los estudiantes; el desarrollo del programa que se está llevando adelante y los propios educadores.

Calidad Educativa y maestros

El último de los cuatro ejes sobre el que este autor articula la idea de *Calidad* está dado por los maestros. Plantea la necesidad de que se establezcan dispositivos que permitan socializar experiencias entre docentes, que favorezcan el intercambio de visiones diferentes a problemáticas comunes. Propone saltar la barrera del trabajo individual tan característico del ser docente y pasar a un trabajo coordinado que dé continuidad a los procesos ya iniciados. Esto implica pensar en elaborar planificaciones conjuntas que potencian la *Calidad Educativa*; compartir con otro colega el estar en el aula, tomar la información de lo que allí suceda y desde su análisis pautar decisiones para la mejora. Destaca también como fundamental la formación docente continua de impacto individual en cada docente, y también direccionada en función de las necesidades institucionales.

Vincula entonces la *Calidad Educativa* a cierto tipo de condiciones o rasgos – arriba enunciados- que, si se detectan como presentes en el trabajo educativo, hacen pensar en la posibilidad de estar en camino hacia la *Calidad Educativa* sin olvidar que ésta no es una condición en la que se está instalado sino un camino en que se avanza desde el compromiso.

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DESDE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Melina Furman (2018) acompaña inicialmente el desarrollo de este concepto planteando a la escuela primaria como un valioso espacio y tiempo de oportunidad para sentar en los estudiantes las bases de la alfabetización científica. Esto es promover conocimientos profundos sobre las Ciencias y potenciar capacidades de pensamiento curioso, creativo, riguroso y autónomo que puedan ser complejizados a medida que se avanza. En este sentido, expresa que los docentes de las escuelas primarias son quienes tienen la oportunidad única de “colocar las piedras fundamentales del pensamiento científico en los chicos” (Furman, 2008: 1) Pero revela con preocupación que en general en América Latina no se está logrando los avances esperados en relación a este punto.

En un intento por iniciar un camino de reflexión que lleve a la explicación de esta realidad, la autora hace hincapié en:

- Un currículum que, reducido a una propuesta de larga lista de contenidos conceptuales sin organización y secuenciación, no facilita la reflexión sobre la naturaleza de las Ciencias y no se constituye en instrumento que acerque a la *Calidad Educativa*.
- La fuerte impronta enciclopedista que en general se observa en las clases de Ciencia, y que favorecen a un rol pasivo del estudiante asociado a la reproducción de conocimientos y la memorización en detrimento del desarrollo de las capacidades y pensamientos más propios de las Ciencias.

En relación a la *Evaluación de los Aprendizajes* desde las Ciencias, sostiene que la información obtenida a través de las evaluaciones, no siempre se utiliza para

diseñar Políticas o Programas Educativos, que puedan dar respuesta a los desafíos identificados, o para definir cursos de acción al interior de las propias escuelas que promuevan mejores pedagógicas.

Es interesante en este punto observar cómo comienzan a hacerse evidente los entramados entre los rasgos de *Calidad Educativa* trabajados como planteos de Zabalza en este escrito, con las condiciones que Furman (2018) identifica como las que se deben fortalecer para mejorar desde la práctica y la *Evaluación* de las Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Este panorama, expresa la autora, nos pone de cara a pensar en las mejoras de impacto en relación a la enseñanza de la educación científica que podrán plantearse en instancias de corto, mediano y largo plazo.

Una de las principales acciones deviene de involucrar a los estudiantes en propuestas de aprendizaje que tengan que ver con experiencias prácticas y resolución de problemas, propuestas que encuentran mejores posibilidades de concreción en docentes con manejo de los contenidos disciplinares relacionados a la comprensión de la naturaleza y del conocimiento científico.

Esto requiere de un fortalecimiento en la formación docente tanto inicial como continua. Esta última, para los docentes que hoy ya están en ejercicio, mediante el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza y de *Evaluación*, con centralidad en un rol activo y protagónico del estudiante.

También propone el fortalecimiento de la práctica docente, propone, podrá facilitarse a través de la provisión de materiales de apoyo para la enseñanza que orienten concretamente al docente en la planificación y ejecución de unidades didácticas y que sirvan de andamios para dar continuidad a la transformación necesaria.

Destaca como punto de vital importancia la creación de comunidades de práctica al interior de las escuelas y en redes de escuela. Espacios de oportunidades reflexivas para el profesional docente en las que se discute con otras colegas

diversas prácticas desarrolladas en el aula, experiencias, producciones de los niños, etc.

Las propuestas arriba indicadas las enmarca dentro del corto plazo y propone incluir transformaciones necesarias en el mediano y largo plazo desde la revisión regional del currículum con los que se trabaja. Sostiene que éstos además de las propuestas de contenidos a abordar, necesitan incluir metas claras y secuenciadas de logro que orienten tanto a la enseñanza como a la *Evaluación*.

Revisar los lineamientos curriculares poniendo énfasis particular en la progresión de capacidades de pensamiento no solamente asociadas a contenidos conceptuales específicos, favorecerá el logro de herramientas del pensamiento científico, además de la articulación entre las diferentes áreas curriculares.

Especial mención hace Furman (2018) sobre la cultura de uso de datos de las evaluaciones al momento de tomar decisiones. Indica la necesidad de generar por medio de la *Evaluación* datos confiables sobre los que se sostendrán las mejoras. Sugiere la necesidad de que estos datos permitan identificar puntualmente áreas, escuela o grupos de estudiantes que necesiten acciones urgentes para la transformación. A esto llama Evaluaciones de calidad, a la que permite utilizar la información de las evaluaciones de los aprendizajes de sus estudiantes para planificar mejoras contextualizadas.

En una reflexión más puntual sobre Aprendizaje desde las Ciencias Naturales, Furman (2008) señala que las Ciencias Naturales se enseñan poco, no solamente visto esto desde la carga horaria para ella asignadas, sino desde su contribución a sentar las bases del pensamiento científico en los chicos. Expresa que en las clases de Ciencias Naturales es fácil observar:

- docentes que definen conceptos y estudiantes que escuchan pasivamente;
- clases que se inician definiendo los términos científicos y por lo tanto estudiantes que generan la idea de que el conocimiento de las cosas está en sus nombres;

- estudiantes que no experimentan la posibilidad de comprender el aspecto empírico de las Ciencias;
- clases que no colaboran en hacer evidente para sus estudiantes que las ideas científicas están conectadas con los fenómenos que deben explicar; por lo tanto, estudiantes con ideas distorsionadas de lo que son las Ciencias.
- desconexión entre lo que se intenta hacer ver en las clases de Ciencias con la vida cotidiana;
- docentes que creen estar enseñando una cosa y estudiantes que aprenden otras muy diferentes; con escasa o nula visión de las competencias científicas que en cada caso deberían ser enseñadas a los estudiantes.

Para revertir estas deficiencias la autora señala como condición necesaria que los docentes planteen un abordaje de la ciencia que están enseñando desde sus dos caras, la Ciencia como producto y la Ciencia como proceso.

La primera es la faceta más explotada en la escuela y tiene que ver con las Ciencias Naturales y su concepción como un conjunto de conocimientos científicos que se han ido construyendo a través de los años, entonces enseñar ciencia como producto significa enseñar los conceptos de las Ciencias, conceptos científicos, organizados y coherentes.

La segunda tiene que ver con la ciencia como proceso y desde esta mirada toma relevancia tanto lo que sabemos cómo la forma en que hemos llegado a saberlo. Esta es la cara ausente de la Ciencia en la escuela, la que refiere a las competencias científicas, es decir a aquellas herramientas que hacen al pensamiento científico; las que tiene que ver con el método científico no pensado como lo “único y rígido” (p.9) sí pensado desde la creatividad que favorece el ver más allá de lo que se torna evidente.

En este punto sostiene que en lugar del método científico duro y rígido, es más valioso enseñar en las escuelas las competencias relacionadas con los modos de conocer en las Ciencias: “Observar, describir, comparar y clasificar, formular preguntas investigables, proponer hipótesis y predicciones, diseñar experimentos

para responder a una pregunta, analizar resultados, proponer explicaciones que den cuenta de los resultados, buscar e interpretar información científica de textos y otras fuentes y argumentar” (p.10), entre otras.

Ambas caras de la Ciencia son indisolubles y deben aparecer en las clases de manera integrada. Como modelo Furman propone la enseñanza por indagación al que le reconoce la posibilidad de sentar las bases del pensamiento científico en los estudiantes de la escuela primaria encarando la enseñanza desde los conceptos científicos y desde las competencias científicas.

Como características generales para respetar desde el modelo de enseñanza por indagación menciona:

- Partir de fenómenos conocidos por los chicos; para luego desde allí construir conceptos.
- Identificar con claridad lo que se desea que los estudiantes aprendan y las evidencias que darán cuenta de ello; que servirán de guía para hacer seguimiento sobre qué y cuánto están comprendiendo los estudiantes.
- Identificar con claridad los objetivos de aprendizaje. Esto implica tener en cuenta los conceptos (dimensión de la ciencia como concepto) y a partir de ellos las competencias científicas (dimensión de la ciencia como producto) que se desean lograr. Es importante en este punto mencionar que las competencias científicas no se desarrollan de manera espontánea en los estudiantes, es necesario aprenderlas y por lo tanto enseñarlas.
- En la clase por indagación no podrá faltar la discusión; incluir fenómenos reales; elaborar diseños experimentales; interpretar resultados y poner ideas en común; la construcción de algunas ideas desde la observación y la experimentación y su profundización a través de la exploración de textos, las explicaciones docentes, la charla con especialistas.

Cerrando ya estas conceptualizaciones se abordan “los instrumentos de *Evaluación* como insumos para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes” Furman (2008), ya que un modelo de enseñanza por indagación implica también

pensar en la *Evaluación*. La misma coherencia entre la propuesta de enseñanza, sus objetivos y el respeto por la naturaleza de las Ciencias Naturales debe hacerse evidente desde la *Evaluación*.

Los aspectos que más arriba se realizaron para el momento del aprendizaje son los que deben sostener los fundamentos de la *Evaluación* en las Ciencias Naturales: mirar el proceso (durante todo su desarrollo y no solamente al final) para recolectar evidencias de aprendizajes en los estudiantes; tener en cuenta tanto las instancias formales de *Evaluación* como las informales; analizar las evidencias para saber en qué punto del camino propuesto se encuentran los estudiantes y desde aquí poder ayudar a adelantar y reforzar lo que se advierte como necesario tomando decisiones sobre la propia práctica.

A la hora de plantear la *Evaluación de los Aprendizajes* desde este modelo es muy importante tener claridad sobre los objetivos, pero a su vez propone la lógica inversa a la hora de planificar, es decir comenzar por pensar cómo van a demostrar los estudiantes los aprendizajes logrados antes de pensar en cómo se desarrollará la enseñanza. Este modelo de Evaluación también contempla las dos dimensiones de las Ciencias (proceso y producto) de manera integrada.

Para el logro de estos objetivos propone un mayor involucramiento de los estudiantes en su proceso de *Evaluación*: conociendo los objetivos planteados para su logro; posibilitando que se pongan objetivos propios; e identificando sus necesidades de aprendizaje en lugar de querer satisfacer los requerimientos de sus docentes. Además de que los estudiantes puedan comprender el propósito de las actividades que se les plantea y por supuesto conocer y comprender los criterios de *Evaluación* que se han establecido. Todo esto forma parte de estrategias metacognitivas que también deben ser enseñadas en la escuela. De la *Evaluación* para la mejora surgirá una retroalimentación concreta para guiar y orientar a los estudiantes. Destaca la importancia de que la *Evaluación* se convierta en insumo para la mejora tanto del estudiante como del docente.

Entonces:

- *Evaluación* como parte integral del proceso
- Que se vuelva plan de acción concreto para la mejora
- Que incluya conceptos y competencias científicas desde las Ciencias Naturales
- Que incluya la metacognición
- Que retroalimente tanto el aprendizaje del estudiante como la práctica docente (Furman M.,2013).

Viajando hacia la meta: decisiones metodológicas

Se plantea una investigación cualitativa que posibilite ajustes y cambios permanentes sobre las preguntas y los objetivos de investigación, encaminada hacia un proceso de desarrollo circular nutrido de sí en todo momento; desde la investigación y desde el proceso de escritura, facilitando que “la acción indagatoria se mueva de manera dinámica en ambos sentidos, “entre los hechos y su interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 7) favoreciendo el explorar y describir cómo son las prácticas de *Evaluación* de los Aprendizajes en la Escuela N° 1.110 “Simón de Iriondo” desde el área Ciencias Naturales en el tercer grado; sexto grado y séptimo grado de ambos turnos.

Se pretende que esta investigación permita hacer visibles las prácticas de *Evaluación* de los Aprendizajes en el área de Ciencias Naturales que se dan en la Escuela 1110 recuperando las voces que le dan sentido.

Siguiendo a Simons (2009), la investigación cumple con condiciones que la inscriben dentro del enfoque “Estudio de Caso cualitativo”: desde su definición como proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se ha escogido investigar.

Aborda lo singular, particular y exclusivo de la *Evaluación* de los Aprendizajes en la Escuela 1110, intentando “entender la naturaleza distintiva” (p.21) de este proceso conociendo e interpretando como piensan, sienten y actúan los docentes de esta institución al respecto de la *Evaluación* de los Aprendizajes.

Para ello se intenta no perder de vista la valoración de sus perspectivas profesionales, indagando cómo las construyen y como son por ellos interpretadas en un escenario concreto: el de la Escuela N° 1110 “Simón de Iriondo”, ubicada en el Barrio Iriondo de la ciudad de Santo Tomé, departamento La Capital, provincia de Santa Fe; y en un tiempo concreto: en el año 2018, pero mirando su génesis desde el año 2016.

Es de esperar, además, que el presente trabajo, que implica construir conocimientos, sume a otros, que ya son públicos en relación a la temática elegida.

Simons (2009) señala al Estudio de Caso cualitativo como la metodología apropiada para abordar investigaciones relacionadas con la educación.

Para esta investigación *El Caso* es: “*Evaluación* de los Aprendizajes en las Ciencias Naturales en tercero, sexto y séptimo grados de la Escuela N° 1110 con el objeto de conocer los enfoques que sobre ella conviven entre sus docentes y sobre los que se sostienen las prácticas evaluativas en la escuela.

Desde este estudio se pretende también contribuir al autoconocimiento de los participantes sobre la temática abordada, aspecto que no es menor cuando se trabaja con grupos relacionados con la educación.

El Estudio de Caso planteado para esta investigación es de tipo intrínseco, generado por su propio interés e intentan descubrir la dinámica particular de esta escuela al respecto de la *Evaluación* de los Aprendizajes.

Desde sus objetivos y orígenes se basará en la teoría, se investiga desde una visión teórica particular: la especificada en el Marco Teórico, poniendo en tensión los conceptos del mismo con los datos obtenidos en el campo.

Este enfoque pretende estudiar exhaustivamente la *Evaluación* de los Aprendizajes en la Escuela N° 1110 y su complejidad interpretada en la situación y en el contexto en el que se produce; facilitando la identificación de las múltiples

perspectivas docentes que subyacen en sus prácticas evaluativas y analizando diferentes puntos de vista.

Entre las técnicas de investigación que propone Simons (2009) como pertinentes para la realización de un Estudio de Caso, se tendrán en cuenta: entrevistas estructuradas y análisis de documentos que emergen del proceso de *Evaluación* de los aprendizajes.

La exploración se realizará a través de entrevistas a los docentes que durante el año 2018 se desempeñaron en el área de Ciencias Naturales y en los grados y ciclos de referencia.

La totalidad de docentes que cumplen con estas condiciones son: cuatro profesoras de enseñanza primaria de tercer grado; dos de sexto y dos de séptimo grado:

Docente (1)	Grado 2018 (2)	Maestra Única o por Áreas (3)	Antigüedad en la docencia (4)	Antigüedad en la escuela (5)	Participación en Feria de Ciencias 2018 (6)
3B	Tercero	Único	10 años	4 años	No
3A	Tercero	Único	11 años	6 años	No
3C	Tercero	Único	9 años	3 años	Sí
3D	Tercero	Único	11 años	5 años	Sí
6A	Sexto	Áreas	8 años	1 año	No
6/7BC (*)	Sexto	Áreas	6 años	1 año	No
7AB	Séptimo	Áreas	17 años	4 años	No
6/7BC (*)	Séptimo	Áreas	6 años	1 año	No

(*) La docente es la misma

Todos los profesores son titulares en sus cargos sin solicitud de traslado a otra institución para el ciclo 2019.

El cuadro sintetiza la siguiente información:

- (1) Denominación del docente a los efectos de poder identificarlo en el presente trabajo
- (2) Grado en que se desempeñó durante el Ciclo Lectivo 2018
- (3) Indicador de desempeño: como docente Único (impartió todas las áreas en el grado asignado 2018, esto es Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana) o como docente por áreas (puntualmente para este trabajo el área de Ciencias Naturales)
- (4) Antigüedad total en la docencia
- (5) Antigüedad como docente titular en la Escuela 1110 (indicada en relación a la cantidad de años que desempeñó Ciclos Lectivos completos en la instrucción de referencia bajo estas condiciones)
- (6) Participación en el Proyecto *EUREKA, SANTA FE Feria de Ciencias y Tecnología* durante el Ciclo 2018

Analizando las entrevistas a realizar y sus características se toma la decisión metodológica de aplicarla a todos los docentes del cuadro arriba presentado, atendiendo a que las diferentes antigüedades en la docencia y en su desempeño dentro de la escuela, aportarán miradas amplias y fundadas en referencia a las respuestas solicitadas.

Se realiza también una entrevista a quién en 2018 se desempeñó como Directora Provincial de Educación Primaria para lograr multiplicidad de voces y miradas. Esta decisión se toma no solamente en función del cargo desempeñado, sino por la importante trayectoria profesional desarrollada por la Profesora como referente del Programa Ministerial *EUREKA, SANTA FE Feria de Ciencias y Tecnología*.

En este punto es importante justificar el dato tomado en cuenta en relación a la participación en el Programa Ministerial *EUREKA, SANTA FE Feria de Ciencias y Tecnología*.

Este programa que se desarrolla año tras año es presentado desde la página oficial del Gobierno de Santa Fe de la siguiente manera:

“Desde el Gobierno de Santa Fe promovemos la enseñanza de las ciencias y la tecnología, a través de Eureka, Santa Fe que brinda a docentes y estudiantes la oportunidad de incorporar la metodología científica desde una mirada interdisciplinaria y creativa para el abordaje de temáticas de la cotidianeidad.

Esta iniciativa pedagógica posibilita la incorporación de saberes y procedimientos propios de las ciencias y la tecnología para el tratamiento de múltiples contenidos curriculares.

Amplía la formación científica y tecnológica de los estudiantes y promueve la curiosidad, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas...

De esta manera, Eureka, Santa Fe promueve la participación en Feria Ciencias y Tecnología en instancias escolares, zonales, provinciales, nacionales e internacionales, desde nivel inicial hasta nivel superior, de todas las modalidades.

Cada año las escuelas santafesinas presentan proyectos en los eventos educativos donde hacen visible sus investigaciones y los resultados, y llegan a destacarse en encuentros nacionales e internacionales...” (Recuperado en julio 2019, párr. 1,2,3...5 y 6)

La Escuela 1110 tuvo una participación en este Programa en el año 2011, con un quinto grado.

Luego en el año 2018 vuelve a registrar otra participación con docentes y estudiantes de tercer grado.

Se decide entonces tomar en cuenta este dato explicitándolo y analizándolo cuando se presente como pertinente.

Las entrevistas en su conjunto se constituyen como datos a relevar.

El sondeo de documentos institucionales (Proyecto Educativo; Actas de Reuniones Plenarias, y la totalidad de las Planificaciones docentes 2018 indicadas en la tabla anterior) se constituyen como datos existentes.

Una mención especial merece en este apartado el tema del “yo” en la investigación:

“La principal razón de analizar el “yo” en la investigación con estudio de caso es que formamos parte inevitable de la situación que estudiamos. Somos el principal instrumento de recogida de datos; somos quienes observamos y entrevistamos a las personas del campo e interactuamos con ellas. Nuestra visión del mundo, nuestras preferencias y valores influirán en cómo actuemos; por eso lo mejor es declarar y observar cómo interactúan en y con el caso.”
(Simons, 2009: 121).

Siendo docente en la institución en la que se lleva adelante la investigación desde 1998 y parte del equipo directivo desde 2006, conviene aclarar tal como lo marca Simons que “la subjetividad es inevitable y, por consiguiente, no es algo que se pueda eliminar” (p.124). Sacarla a la luz, en lugar de desestimarla, ayudará en el logro de aportes singulares. Para ello será importante mantener la alerta cuando surjan sentimientos y/o emociones en relación al tema de estudio y hacerlas conscientes como primer paso para controlarlos y hacer que luego se vuelvan reflexivos.

Visibilizar cómo pueden estas subjetividades afectar las conclusiones, será muy importante para mantener claridad durante el trabajo mostrando el cómo y con qué fundamentos se arribó a las conclusiones y orientando la lectura de los otros sobre los escritos, justificándolos desde la precisión y la imparcialidad.

PARTE II:

Inmersión inicial en el campo

Atendiendo a que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación en el contexto” (Hernández Sampieri et al.,2010: 364), se da continuidad al presente escrito caracterizando el ambiente en el cual se desarrolla el trabajo de campo.

Como ya se expresó la institución en la que se realiza la investigación es una Escuela Primaria Común Diurna, de primera categoría, ubicada en el Barrio Iriondo de la ciudad de Santo Tomé.

Identificada con el número 1110, toma su nombre –Simón de Iriondo- de quien fuera gobernador de la provincia de Santa Fe. Sus familiares donaron los terrenos en el que actualmente se emplaza el edificio escolar.

Esta institución que a lo largo de su historia ha cambiado de nombres y hasta de modalidades –en un momento fue Escuela Granja- tiene un recorrido en la comunidad Santotomesina que se remonta al año 1911, habiendo festejado en 2011 su primer centenario.

La matrícula actual de la institución es de 567 alumnos, distribuidos en veintidós secciones independientes; once en cada turno, de primero a séptimo grado.

El personal de esta institución está compuesto por 50 agentes, 31 de los cuales son docentes. El equipo directivo está conformado por una Directora de 1ª. Categoría y dos Directoras de 2ª. Categoría función Vicedirectora, una en cada turno.

Para poder ofrecer una visión más completa del campo se presentan a continuación gráficas e informes que dan cuenta de la situación institucional desde unos rasgos que se tornan importantes al momento de mirar esta escuela.

Dichos datos fueron extraídos de un trabajo realizado por la totalidad del cuerpo docente y directivo entre los meses de febrero – marzo y abril de 2018 y que fuera presentado a Supervisión Seccional en 2018 bajo el título “Diagnóstico Institucional Situado”. Dicho documento forma parte del Proyecto Educativo de esta Escuela y se encuentra en el archivo activo de la institución, en el correspondiente bibliorato “Proyecto Educativo Institucional”.

Se han seleccionado de este informe aspectos relacionados con la investigación que se trata de realizar y que dan cuenta de la situación institucional sobre los puntos escogidos.

Es interesante su lectura atendiendo a que la elaboración de este trabajo por todo el personal de la escuela, en función de la realización de un diagnóstico, favorece conocer la autopercepción que sobre la institución han elaborado sus docentes y de los cambios/avances que se hacen visibles a través del tiempo.

Todos los datos que siguen son extracciones textuales del trabajo al que se tuvo acceso, en este caso realizado en formato PPT y sobre el que toda la escuela trabajó desde su ejecución según consta en actas N° 4 y 5/2018, páginas 114 a 117 del libro *Reuniones de Personal Docente*, etiqueta “31 C” ubicado en archivo activo de la institución.

Bajo el título ***Relatos para situarnos***, en la diapositiva N° 4 del mencionado trabajo y se lee textualmente:

**“DIAGNÓSTICO CUALITATIVO DES DE NUESTRAS PRÁCTICAS
DOCENTES**

PLANIFICACIONES

Para planificar qué enseñar, para qué, cómo y cuándo, se consideraban las secuencias didácticas de los contenidos básicos curriculares -CBC- formulados desde la Ley Federal de Educación.

Luego de sancionada la primera Ley Nacional de Educación 26.206, durante el año 2007 en adelante comenzamos el análisis y su posterior elaboración de un entrecruzamiento entre los C.B.C. y los cuadernillos con “Propuestas para el aula” para primer y segundo ciclo para las diferentes áreas curriculares.

Con la llegada de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –N.A.P.- se analizan los contenidos propuestos por grado y por áreas. En el año 2017 se concluye la secuenciación de los N.A.P. incorporando los saberes en juego para cada ciclo, área, contenido y grado de manera transversal. Ese mismo año el Ministerio de Educación de Santa Fe introduce...los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos – N.I.C.- desde donde se inicia una capacitación institucional y, un grupo de docentes profundiza y socializa el análisis de los mismos durante distintas reuniones plenarios...

Dentro de las planificaciones anuales y áulicas hay una revisión permanente atendiendo a la funcionalidad de nuestras prácticas pedagógicas...”

Más puntual en relación al tema convocante de la *Evaluación*, en este mismo diagnóstico, se lee en la diapositiva 6:

“EVALUACIÓN – PROMOCIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación se organizaba, en un principio, en base a las disposiciones y perfil que establecía la Ley Federal de Educación; con el advenimiento de la L.E.N 26.206 y los nuevos paradigmas de cómo el niño aprende se replantea y revisa el concepto de evaluación que garantice la justicia curricular de todos y cada uno de los niños y niñas que ingresan, permanecen y egresan de la escuela, donde las competencias no son una condición estática sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo que les permita a los estudiantes generar, potenciar apoyo y

promover conocimientos. A partir de esta idea fue necesario ir adecuando a cada grupo o estudiante en particular a criterios e indicadores sustentados desde la evaluación formativa y procesual. Para ello fue necesario implementar talleres, charlas, lecturas, análisis y exposiciones entre el plantel docente y directivos, colegiando el material elaborado por el Ministerio de Educación provincial sobre evaluación, se inicia la elaboración e implementación de algunas herramientas de evaluación: listas de control y rúbricas evaluativas. Reformulando la idea de evaluación a partir de un proceso auténtico, pautado y situado, donde la retroalimentación debe ser parte real y efectiva entre estudiantes – estudiantes y estudiantes-docentes.”

La información de ambas diapositivas dan cuenta de un trabajo institucional que adaptado desde el nivel Macro, el de las decisiones políticas nacionales (C.B.C / N.A.P. / L.E.N. 26.206), pasando por el Meso nivel de las decisiones políticas provinciales (N.I.C) para anclar en los niveles Micro y Nano, es decir ya dentro de la Escuela 1110 y de sus aulas mediante un trabajo de contextualización y apropiación por parte de los docentes.

Otro aspecto importante que da cuenta de una situación institucional que se pretende dejar en evidencia, lo constituyen los datos estadísticos.

A continuación, se han seleccionado algunos de ellos que también fueron considerados como datos relevantes en función del “Diagnóstico Institucional Situado”.

Bajo el título ***Mirarnos para comparar*** se lee en la diapositiva N° 17:

“Sobriedad 2017 -2018”

La Sobreedad 2017 representa un 10,3 % de la matrícula de referencia, mientras que en 2018 el porcentaje de sobreedad es de 7,8 %. Los índices de sobreedad se evidencian descendidos, pero desde aquí cobra importancia mirar y reflexionar sobre el cuadro Origen de la Sobreedad.

Origen de la Sobreedad

Del total de Sobreedad del 2018, el 54,5 % de la misma ha sido generada en otra institución, lo que nos hace volver la mirada sobre el impacto que tiene en las aulas el movimiento de alumnos que expresábamos reflexionando sobre los Cuadros de Movimientos.

“Repetidores 2017” y Continuidad de sus Trayectorias

TOTAL, DE ALUMNOS QUE REPITIERON: 3 (TRES) 0,5 % de la Matrícula Total Final

X: Motivo inasistencias. Quedó matriculado en xxx grado turno xxx para el 2018. Nunca retomó su escolaridad (al momento es ABANDONO). Intervienen los Equipos Socioeducativos.

XX: Motivo rendimiento pedagógico. Pasó al CAEBA N° 291. Actualmente asistiendo.

XXX: Motivo inasistencias y rendimiento pedagógico. Quedó matriculado en xxx grado turno xxx, actualmente asistiendo. Con apoyo Psicopedagógico en E.I.Co. – Equipo Interdisciplinario Comunitario Municipalidad de Santo Tomé - y con Adaptaciones Curriculares profundas.”

Atendiendo a que este trabajo se inscribe entre los años 2016 y 2018, se realiza aquí un rastreo mediante la documentación a la que se tiene acceso y se elaboran otros datos estadísticos referidos a ese tiempo acotado.

Se agrega entonces información sobre alumnos:

“Repetidores 2016” y Continuidad de sus Trayectorias

TOTAL, DE ALUMNOS QUE REPITIERON: 3 (TRES) 0,5 % de la Matrícula Total Final

Motivo: Bajo rendimiento pedagógico

“Repetidores 2018” y Continuidad de sus Trayectorias

TOTAL, DE ALUMNOS QUE REPITIERON: 2 (DOS) 0,4 % de la Matrícula Total Final

Motivo: Inasistencias a clases

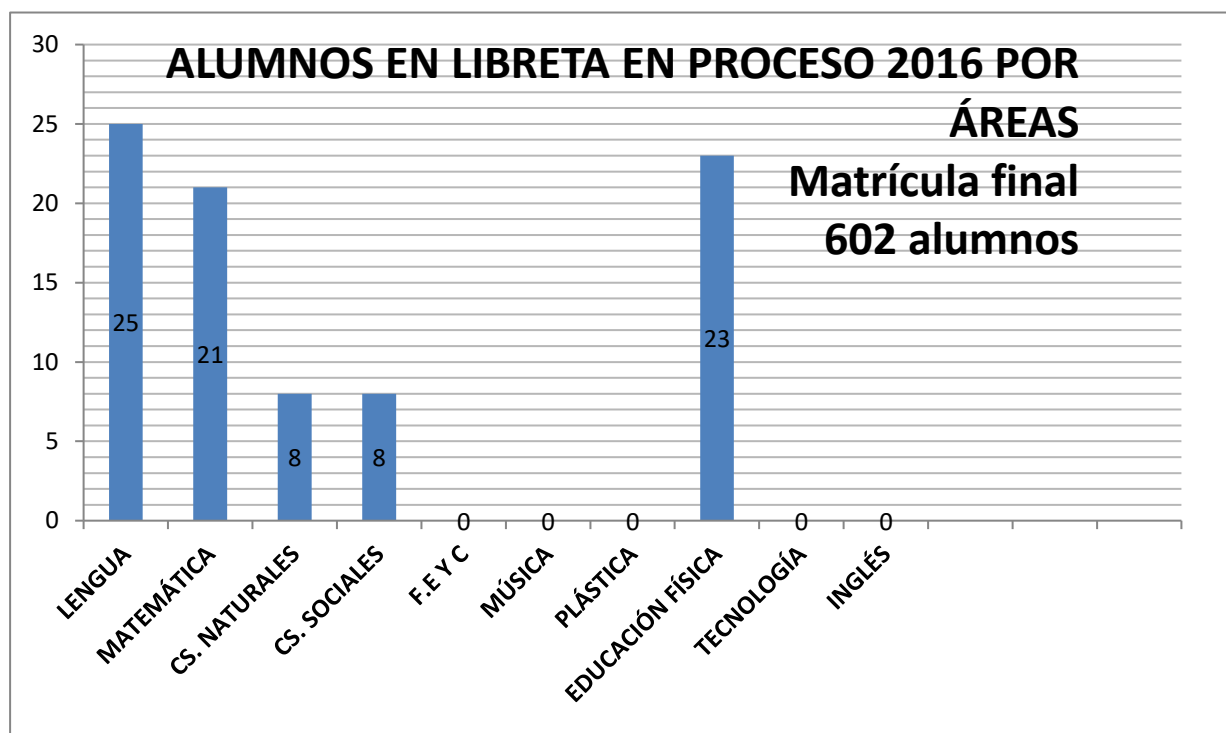
Ambos casos corresponden a dos estudiantes que dejaron de asistir a la escuela, uno de ellos es el mismo indicado desde finales 2018 como un caso de “ABANDONO”. El otro caso es con continuidad de Trayectoria Educativa en un Centro de Alfabetización de Adultos N° 291.

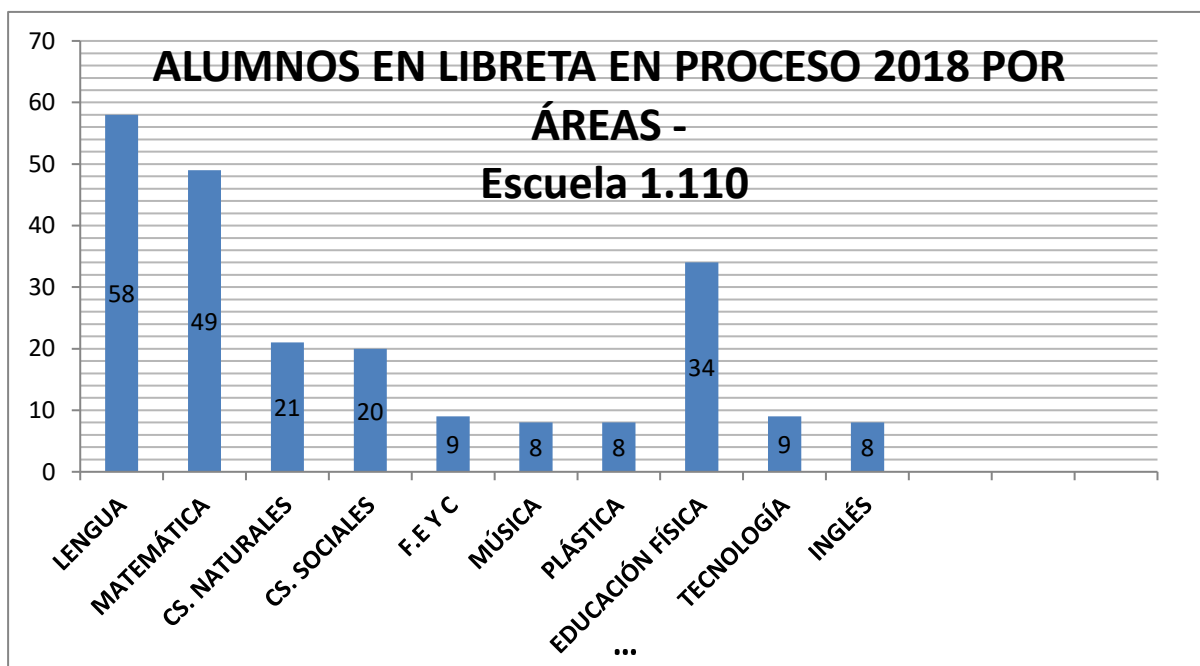
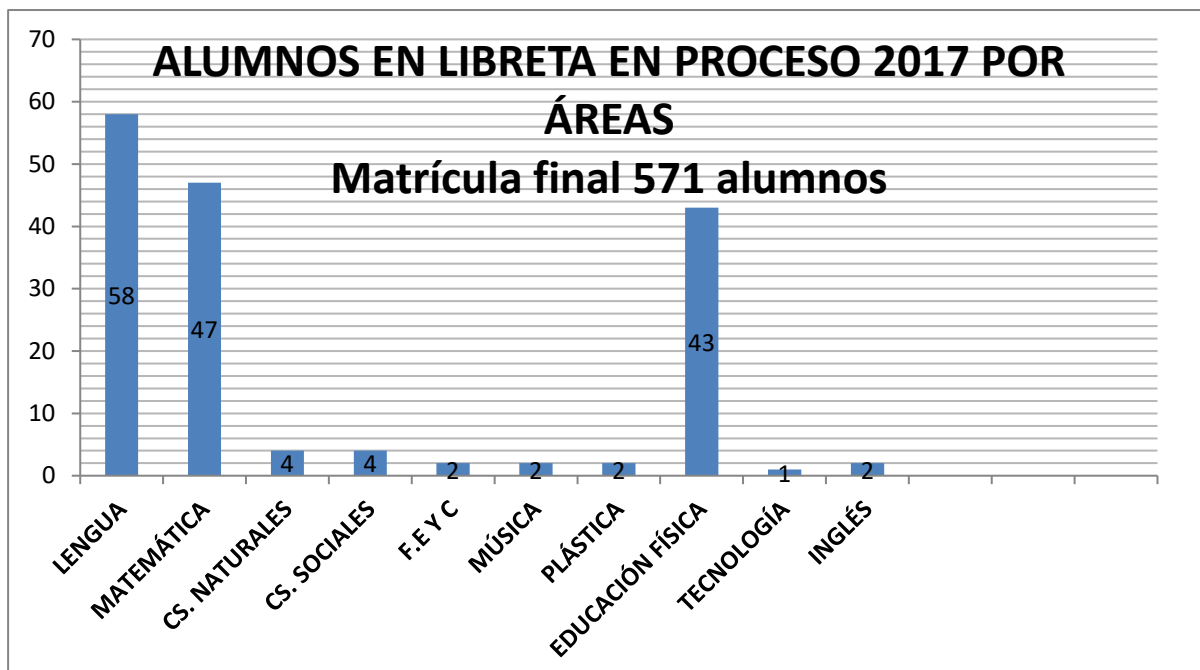
Otro dato que surgió como importante es el relativo a la cantidad de alumnos que, en la cohorte seleccionada para este trabajo, accedieron al Sistema de Apoyo una vez finalizado el ciclo lectivo y que en esta institución se sigue nominando como Libreta en Proceso.

Corresponde a aquellos alumnos que no lograron la promoción directa al año siguiente, habiendo necesitado de tiempo y apoyos extras generados dentro de la misma escuela.

No se pretende realizar sobre estos datos análisis alguno. Su inclusión se considera solo a los fines de brindar una mirada general sobre la promoción en todas y cada una de las áreas de conocimiento para los tres años que se toman como referencia en el presente trabajo.

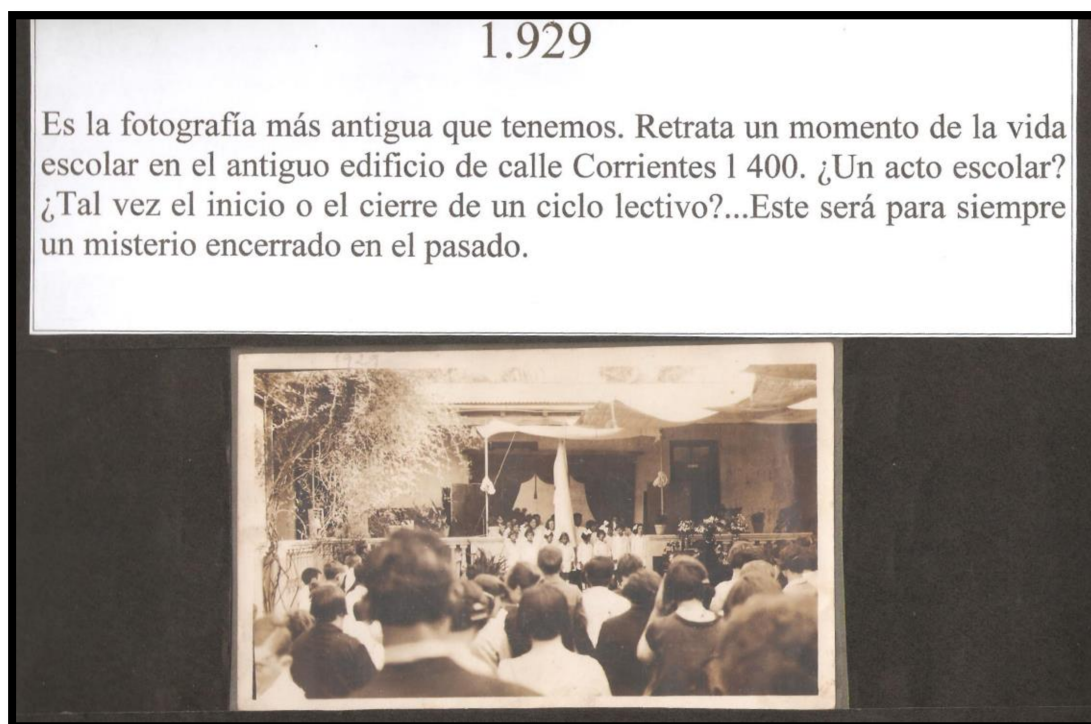
A tal fin se incluyen los gráficos con datos 2017 y 2018, cuya extracción se realiza del Diagnóstico Situado y se agrega un gráfico idéntico elaborado con datos 2016 a través del acceso a los registros institucionales:





Matrícula final 2018: 558 alumnos

Es interesante también conocer algo del contexto histórico en el que se desarrolla el trabajo a través de fotografías que ayudan a situar la institución en tiempo y espacio:



“Fotos extraídas del Libro Histórico de la Escuela”



“Década del 60, traslado del busto del Gobernador Iriondo al predio de la Escuela”



“1967: Inicio del Ciclo Escolar”



“Aspecto actual del frente de la Escuela”

Empezar a mirar: “Observaciones realizadas sobre las Carpetas de planificación docente”

Para adentrarse en los aspectos relacionados a la *Evaluación desde las Ciencias Naturales* que se propone hacer visible se considera un primer acercamiento general al trabajo desde las Ciencias Naturales que se plantea en esta institución.

A esa aproximación se llega analizando las Carpetas de trabajo docente, según la muestra seleccionada y explicitada bajo el título “Viajando hacia la meta: decisiones metodológicas”.

Para organizar esa mirada se plantea una matriz a completar que considera los siguientes aspectos:

- Grado correspondiente a la planificación docente que se está observando

- Desempeño docente; referente a la modalidad de organización. Esto es si el docente enseña en ese grado todas las áreas como docente único o bien alguna o algunas áreas, incluida para el caso las Ciencias Naturales

- Número de Unidades/ Proyectos/ Secuencias desarrolladas durante el Ciclo Lectivo 2018

- Frecuencia en el dictado de clases de Ciencias Naturales

- Recursos mencionados en la planificación de la Unidad Didáctica/ Proyecto/ Secuencia para ser utilizados en el desarrollo de las clases de Ciencias Naturales

- Recursos utilizados en la práctica diaria durante el desarrollo de las clases de Ciencias Naturales

- Apartado observaciones en las Carpetas docentes: ¿posee apartado de este tipo? ¿se utiliza? ¿con observaciones de qué tipo?

- Observaciones

En el apartado Anexos se encuentran los datos obtenidos en esta matriz bajo el título “*Observaciones realizadas sobre las Carpetas de planificación docente*”

Análisis de datos

- Grados:

Durante 2018 las secciones de interés para este trabajo fueron Tercero “A” y Tercero “B” en el turno mañana; Tercero “C” y Tercero “D” en el turno tarde. Sexto “A” en el turno mañana; Sexto “B” y Sexto “C” en el turno tarde; Séptimo “A” y Séptimo “B” en el turno mañana y Séptimo “C” en el turno tarde.

- Desempeño docente (dictado de todas las áreas en ese grado o de alguna/s de ella/s):

En la totalidad de los séptimos grados el desempeño docente se realiza por áreas.

En dos de ellos el docente desarrolla su función enseñando Ciencias Naturales y Matemática, agregando Formación Ética y Ciudadana en una de las secciones (sobre la que hace el seguimiento administrativo). En el otro séptimo grado, el docente se desempeña en Cs. Naturales y Ciencias Sociales.

El 67 % de estos docentes desarrollan sus clases exclusivamente en séptimo grado, compartiendo sólo divisiones diferentes. El 33% lo hace dictando clases en dos grados diferentes: en este caso sexto y séptimo.

En los sextos grados el desempeño docente también se realiza por áreas. En los tres, desarrollan Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, agregando en uno de ellos Formación Ética y Ciudadana.

En el caso de sexto grado el 100% de los docentes comparten dictado de clases entre dos grados diferentes: sexto y quinto en un caso y sexto y séptimo en los otros dos.

Para el caso de los terceros, los docentes se desempeñan como maestros únicos con el dictado de todas las áreas en el grupo a su cargo.

Esta diferencia en cuanto al desempeño docente impacta en la organización física de las Carpetas de planificaciones docentes: mientras que los docentes que se desempeñan por áreas proponen una planificación individual sobre cada una de

ellas, los docentes de tercer grado hacen una propuesta de planificación como un continuo, es decir sin separación física de las áreas de trabajo.

Analizado este dato en porcentajes se establece que en séptimo y sexto grado el 100% de la enseñanza está organizada por áreas de conocimiento. Mientras que en los terceros grados el 100% de esta organización se plantea con maestro único.

- Número de Unidades/ Proyectos/ Secuencias desarrolladas durante el Ciclo Lectivo 2018:

En las Carpetas observadas la organización general de contenidos se ordena en Unidades Didácticas que en todos los casos tienen los mismos componentes; Un Eje Estructurante; Propósitos de la Unidad; Contenidos (N.A.P); Recursos; Criterios de *Evaluación*; Bibliografía docente y del alumno; Tiempo; y apartados para indicar Contenidos desplazados y Observaciones.

Estos componentes son acuerdos institucionales a los que se ha llegado para la conformación de las Unidades según consta en Libro Circulares Internas, página 63, circular fechada el 14 de febrero 2018; ubicado en el archivo activo de la institución.

Tanto en Séptimo como en Sexto grado los docentes han desarrollado los contenidos organizados en tres Unidades Didácticas.

En el caso de los terceros se repite la secuencia anterior.

Si bien en todos los Planes Anuales trazados a principio de año se contempla el desarrollo de más Unidades de trabajo, en la práctica, se realizan ajustes que dejan la organización de contenidos rearmada en tres Unidades de desarrollo a lo largo del año.

- Frecuencia en el dictado de clases de Ciencias Naturales:

La totalidad de las Carpetas docentes observadas se inician con el armado de un horario de trabajo identificado como caja horaria que operaría como organizador del tiempo durante el año.

Desde esa organización se asignan para los séptimos grado, tres horas semanales destinadas a las clases de Ciencias Naturales. Las horas que ocupan el mayor tiempo de clases se ubican entre las áreas de Lengua y Matemática.

Tomando los datos que arrojan las “*Observaciones realizadas sobre las Carpetas de planificación docente*”, se puede establecer que la frecuencia real de clases en estos grupos hasta el mes de agosto/septiembre se mantiene según lo establecido en la caja horaria. Es a partir de septiembre/octubre que esa frecuencia comienza a hacerse más esporádica, llegando a fin de año con entradas quincenales.

Para los sextos grados, la organización de la caja horaria es la misma que en el caso de séptimo, es decir tres horas semanales, con una visible carga sobre las horas de Matemática y Lengua.

Pero en estos grados la frecuencia real de dictado de clases se nota reducida desde el inicio del año respecto de lo planteado en la caja horaria inicial, registrándose en uno de los casos entradas de una sola vez por mes, y en los otros dos casos, entradas quincenales

Para los terceros grados, no se establecen cajas horarias con horas estrictamente consignadas a cada área.

El tiempo destinado al desarrollo de las Ciencias Naturales está marcado por la necesidad de darle continuidad a la secuencia didáctica iniciada y para lograrlo se dedican las horas que se consideran necesarias; observándose períodos intensivos y sostenidos en el tiempo asignados al área.

- Recursos utilizados para el desarrollo de las Ciencias Naturales

En cuanto a los recursos cabe hacer una distinción entre los nombrados en las Unidades Didácticas y aquellos que en la práctica son utilizados.

Para séptimo grado los recursos mencionados son: elementos de laboratorio; microscopio, videos, láminas, libros imágenes y modelos experimentales.

Entre los usados se destacan las láminas, videos, imágenes y libros de texto. El uso del microscopio está registrado una vez a lo largo del año en dos de los séptimos grados.

En los sextos grados se da una realidad parecida: la mención de recursos a utilizar es básicamente igual a la de séptimo y en la práctica se observa una preponderancia en el uso de textos manejados por los alumnos, láminas e imágenes.

En los terceros grados se observa como listado de recursos: textos, videos, películas, fotos y láminas y en la práctica, al uso de todos ellos se les agrega los necesarios para la reproducción de experiencias que se proponen.

- Apartado observaciones en las Carpetas docentes

Es interesante analizar el apartado de observaciones y su destino en las Carpetas docentes.

Algunas cuentan con este apartado y otras no.

En aquellas que lo tienen asignado, es utilizado para indicar cuestiones relacionadas con la asistencia de los alumnos; para indicar acciones realizadas por ellos “confeccionaron afiches sobre los modelos atómicos” (Carpeta perteneciente a docente 7AB) por ejemplo, o bien para indicar los agrupamientos de los alumnos y las fechas de exposición de trabajos, o para hacer referencia al cumplimiento de tareas.

En uno de los casos el espacio fue usado para indicar conceptos de lectura de los alumnos.

En los terceros grados, se puede leer en estos espacios apreciaciones sobre ejercitaciones puntuales presentadas a ciertos alumnos, también indicaciones sobre otros recursos incluidos en la clase con el fin de reforzar ciertos contenidos; se anotan allí tareas ampliatorias y se anota el seguimiento de experiencias, por

ejemplo, cuando se realiza el cambio de líquido en una experiencia con huesos y vinagre.

En todos los casos; no se observa un uso intensivo del apartado observaciones. Su utilización es esporádica.

Conclusiones parciales de “Observaciones realizadas sobre las Carpetas de planificación docente”

Se considera en este punto incluir algunas conclusiones parciales derivadas de poner en tensión los Marcos Teóricos, las decisiones metodológicas y algunas de las observaciones hechas hasta aquí.

Es interesante mirar estos datos bajo una afirmación que hace Furman (2008):

“En la Argentina las ciencias naturales se enseñan muy poco (mucho menos de lo previsto por los diseños curriculares) ... Esta afirmación proviene de experiencias mías y de colegas trabajando en escuelas de diferentes provincias del país. Sin embargo, esta situación no es única de Argentina: se extiende a muchos otros países.” (p.2)

Se tratará ahora de contextualizar esta afirmación en referencia a la Escuela 1110 validándola o no, para este caso en particular.

En la constitución de las cajas horarias para los séptimos y sextos grados de la 1110 se advierte una mayor cantidad de horas asignadas a Lengua y Matemática. Aun así, no se sostiene en el tiempo las que fueron fijadas para las Ciencias Naturales.

Sobre este punto es interesante observar que, para el caso de los séptimos grados, desde comienzos del año escolar y hasta el mes de julio/agosto se respetó la carga horaria en casi todos los casos destinada a las Ciencias Naturales, haciéndose más esporádico su tratamiento desde agosto/septiembre en adelante.

Los sextos grados son los que más desfasados se muestran entre la organización propuesta y el dictado real de clases. Esta dificultad de sostener el tiempo se mantiene desde el inicio y hasta el final del año.

Se considera aquí cruzar el dato porcentual que arroja el punto “Desempeño docente”: mientras que en el séptimo grado el 67% de los docentes se desempeñan en áreas, pero solamente compartiendo divisiones correspondientes al mismo grado (séptimo); en sexto el 100% de los docentes asignados comparten dictado de clases no sólo entre divisiones diferentes, sino que agregan grados diferentes – sexto y séptimo en un caso y quinto y sexto en el otro-.

Eventualmente se podrían relacionar estas decisiones institucionales referidas a distribución de grados, secciones y áreas con el impacto sobre la posibilidad de sostener horas y frecuencias asignadas para las Ciencias Naturales.

En el caso de los terceros grados corresponde no perder de vista dos focos interesantes. El 100% de sus docentes se desempeñan como maestros únicos; cada uno con una sección de grado asignada. Además, las horas de Ciencias Naturales no están establecidas con anterioridad en una caja horaria; es el desarrollo de la secuencia didáctica planificada la que marca los ritmos de entradas y frecuencias de las Ciencias Naturales: las que sean necesarias para dar inicio, continuidad, desarrollo y cierre a la misma.

Entonces, para el caso de séptimo y sexto grado de la Escuela 1110 se puede afirmar que tal como dice Furman las Ciencias Naturales se enseñan menos de lo previsto mirado desde la organización anual inicial que los docentes establecen.

Otras observaciones hasta aquí realizada y que quedaron fuera de análisis, serán retomados más adelante, tensionándolos con otros puntos teóricos desarrollados en el presente trabajo.

Enhebrando Antecedentes y Marco Teórico en el campo: “Observaciones realizadas sobre Interacciones maestro-alumno-contenidos educativos”

Desde una dimensión crítica/ reflexiva, se analiza a la *Evaluación*, como proceso continuo de comprensión (Santos Guerra, 2017).

Se toma en cuenta su relación con la enseñanza, los aprendizajes y las características de la práctica docente y desde ese entramado de elementos que le dan sentido, se hace visible para no ceñirla a momento final o punto de culminación y llegada en un proceso:

“El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales: **a. Las concepciones educativas:** Lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación. **b. Las actitudes personales:** Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos. **c. Las prácticas profesionales:** No sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen rutinas, sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.” (Santos Guerra, 2017: 25)

El párrafo anterior enhebra los conceptos trabajados en Antecedentes y Marco Teórico del presente trabajo.

Se pretende ahora en el campo hacer observaciones desde las Carpetas de planificaciones docentes sobre los tipos de interacciones maestro – alumno y objeto de conocimiento que se procura desarrollar en los estudiantes a través de las actividades propuestas en clases.

Como se menciona en el trabajo de *Mares Cárdenas, G., Guevara Benítez, Y., Rueda Pineda, E., Rivas García, O., y Rocha Leyva, H. (2004)* tomado en los Antecedentes; los tipos de interacciones maestro – alumno y objeto de conocimiento pueden ser de cinco niveles diferentes: Contextual; Suplementario; Selector; Sustitutivo Referencial y Sustitutivo no Referencial.

Se realiza desde las autoras de referencia una ampliación de las implicancias que cada nivel tiene en cuenta, tanto desde el docente y las actividades que promueven para que los estudiantes se apropien de los contenidos educativos, como desde los estudiantes y las competencias involucradas durante su proceso de aprendizaje.

Nivel Contextual

El docente lo promueve cuando:

- Expone un tema para que el estudiante escuche
- Propone actividades que se refieren a leer o repetir información

Actividades que se propician:

- El docente lee o expone un tema (con o sin imágenes) y los estudiantes siguen la exposición o lectura en el texto.
- El docente pide que reproduzcan lo que acaba de decir o leer
- Actividades prácticas que implican copiar lo visto durante la clase

El estudiante:

- Participa en las actividades en papel de escucha o repetidor de la información

Competencias involucradas:

- Designar objetos, organismo, eventos con terminología característica del lenguaje de las ciencias.

Nivel Suplementario

El docente lo promueve cuando:

- Organiza situaciones para que sus estudiantes realicen actividades prácticas de manipulación del ambiente.

Actividades que se propician:

- El docente pide que los estudiantes realicen una tarea que implica completar un ejercicio o aplicar un procedimiento sin modelo presente.

El estudiante:

- Se involucra en interacciones produciendo cambios en ambiente el físico y social.

Competencias involucradas:

- Actuar sobre los objetos con la finalidad de observar el fenómeno en estudio.

Nivel Selector

El docente lo promueve cuando:

- Involucra a sus alumnos en tareas que requieran seleccionar un producto lingüístico que responda a preguntas particulares del tipo

qué, quién, dónde, cuándo o bien cuando plantea un problema que seleccionar y ejecutar la operación adecuada para resolverlo.

Actividades que se propician:

- Elaborar ejemplos para concretar conceptos.
- Aquellas que implican la relación de términos técnicos.

El estudiante:

- Actúa sobre objetos de manera diversa o se comporta lingüísticamente de manera diferente.

Competencias involucradas:

- Relaciona términos entre sí con base en los conectores propios de ese lenguaje científico.

Nivel Sustitutivo Referencial

El docente lo promueve cuando:

- Solicita que los alumnos refieran o describan situaciones no presentes en el tiempo y espacio donde el contenido del discurso sustituye a los eventos.
- Elabora preguntas tendientes a que los estudiantes establezcan relaciones entre objetos, organismos o eventos, y que requieren que el estudiante describa lo observado.

Actividades que se propician:

- Los estudiantes refieren sus experiencias directas en relación a un tema.
- Realizan inferencias sobre los textos desde palabras o imágenes.
- Actividades prácticas que permiten acercamiento directo con los fenómenos (experiencias); simultáneamente explica la vinculación con la actividad y los fenómenos
- Realizan actividades prácticas que permiten acercamientos directos con los fenómenos (experiencias); y simultáneamente explican la vinculación con la actividad y los fenómenos.

El estudiante:

- Refiere eventos pasados o futuros, describen situaciones ausentes.
- Atienden a causa-efecto; temporalidad, condicionalidad, igualdad, oposición para responder a las preguntas sobre los fenómenos.

Competencias involucradas:

- Refiere acontecimientos de la vida cotidiana y los asocia con fenómenos estudiados en clase.

Nivel Sustitutivo No Referencial

El docente lo promueve cuando:

- Solicita que los alumnos analicen fenómenos relacionados entre sí con uso de lenguaje técnico o científico: teniendo en cuenta causalidad, comparación, correspondencia y/o diferencia.

Actividades que se propician:

- El docente solicita que los niños emitan juicios argumentativos en base a reglas o definiciones.

El estudiante:

- Maneja juicios argumentados o explicaciones sobre relaciones entre ellos.

Competencias involucradas:

- Los alumnos argumentan, justifican, analizan y juzgan con base en criterios propios de la disciplina.

Agregan las autoras que si la propuesta del docente queda instalada en lo Contextual los estudiantes pierden posibilidades de integrar entre sí sus habilidades observacionales, instrumentales y lingüísticas vinculadas a objetos y eventos. Esto se visualiza luego en dificultades para generalizar o aplicar el conocimiento.

Mientras que las actividades que promueven interacciones Contextuales se asocian a bajos niveles de generalización, las Sustitutivas Referenciales y No Referenciales lo hacen con altos niveles de generalización.

“Todas las competencias antes mencionadas son importantes en la formación del escolar, por ello, lo ideal es que cada docente organice actividades que le permitan al alumno desarrollar los distintos niveles de competencia vinculados con objetos de conocimiento específicos, y que ello lo haga durante cada una de sus clases.

Las actividades que un profesor organiza para la enseñanza de un tema tienen la función de aumentar o disminuir la probabilidad de que los alumnos se relacionen con los objetos de conocimiento en un nivel u otro de comportamiento y, como consecuencia, influyen en el

desarrollo de múltiples competencias académicas. Es por ello que, cuando se analiza el contexto y las interacciones que se presentan en los salones de clase, el aspecto central es conocer qué nivel funcional se está desarrollando en los alumnos a través de las actividades en las que la maestra los involucra.” (Mares Cárdenas et al., 2004: 728)

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con los fenómenos de estudio y encontrar relaciones entre ellos, son capaces de generalizar los conocimientos.

Se elabora una matriz de observación para analizar la propuesta docente desde los tipos de interacciones planteadas, que se incluye en el apartado correspondiente a Anexos del presente trabajo bajo el título *“Observaciones realizadas sobre Interacciones maestro –alumno -contenidos educativos”*

Para la elaboración de la matriz se tuvo en cuenta la propuesta de actividades correspondientes a cada nivel de interacción descritas en el trabajo de Mares Cárdenas et al., 2004.

Las autoras marcan como especialmente importante, poder identificar en la propuesta docente interacciones pertenecientes a todos los niveles para no ofrecer la enseñanza de las Ciencias Naturales reducida a expresiones lingüísticas, y avanzar favoreciendo que el estudiante desarrolle otro tipo de competencias; aquellas que tienen que ver con la observación y la manipulación de procedimientos a través de las actividades propuestas.

Esto se enlaza con lo que Furman (2008) puntualiza sobre lo que en general es más fácil observar en las clases de Ciencias Naturales: estudiantes en roles pasivos que tienen más que ver con escuchar, leer y repetir información; clases que se inician con definiciones conceptuales y por lo tanto estudiantes que generan la idea de que saber el concepto es conocer; poca experiencia empírica; estudiantes con ideas distorsionadas y desconectadas de las ciencias; con dificultades para advertir la relación ciencia y vida cotidiana. Es decir, clases con bajas posibilidades de generar en los estudiantes competencias científicas.

Para completar la matriz que origina el presente análisis se tomaron:

- tres secuencias didácticas completas testigos para tercer grado, pertenecientes a la misma docente y para el mismo grupo de alumnos. La selección se hizo teniendo en cuenta que esta docente, durante el transcurso de 2018 participó por primera vez en la experiencia EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnologías. Las secuencias en la matriz están ubicadas cronológicamente, según se fueron dando en el transcurso del ciclo lectivo,
- dos secuencias testigo de otra docente de tercer grado, con los mismos contenidos abordados. La diferencia está dada en que en este caso no hubo participación en EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnologías,
- dos secuencias de sexto grado,
- una de séptimo.

Análisis de datos

Las tres primeras secuencias analizadas varían en la cantidad de interacciones totales identificadas.

Esto tiene su explicación en el tiempo de desarrollo diferente que insumió cada secuencia: a más tiempo dedicado, más interacciones en general.

Para la secuencia de Sistema digestivo, la cantidad de interacciones que conforman el 100% son 17; en el Proyecto de EUREKA: SANTA FE, Feria de Ciencias y Tecnologías, el 100% está dado por 36 interacciones y en el caso de Sistema circulatorio, el 100% se corresponde con 23 interacciones.

La primera de estas tres secuencias evidencia interacciones correspondientes a tres niveles: 53% para el nivel Contextual; 29 % para el nivel Suplementario y 18% para el nivel Sustitutivo Referencial.

La secuencia de trabajo que corresponde al Proyecto EUREKA, evidencia interacciones correspondientes a los cinco niveles, distribuidas en un 28% para el

nivel Contextual; un 19% para el Suplementario; 14% para el nivel Selector; 25% para el Sustitutivo Referencial y 14% para el nivel Sustitutivo No Referencial.

La última secuencia de estas tres, cronológicamente desarrollada después del Proyecto EUREKA, pero ya como secuencia de aula, también muestra interacciones pertenecientes a todos los niveles: 39% para el Contextual; 17 % para el Suplementario; 9% para el Selector; 26% para el Sustitutivo Referencial y 9% para el Sustitutivo No Referencial.

En las otras dos secuencias correspondientes a tercer grado que se analizan, se evidencian interacciones correspondientes a los cuatro primeros niveles.

Para Sistema digestivo distribuidas en un 31% para las de nivel Contextual; 23 % para las de nivel Suplementario; 15% para las de nivel Selector y 31% para las de nivel Sustitutivo Referencial.

Para Sistema circulatorio el 27% corresponden al nivel Contextual; 27% al Suplementario; 13 % al Selector y 33% al Sustitutivo Referencial; no llegando a identificar evidencias del nivel Sustitutivo No Referencial.

La primera secuencia analizada de sexto grado, distribuye el 100% de las interacciones que se promueven -28 en total- entre los dos primero niveles: 89 % para el Contextual y 11% para el Suplementario.

Mientras que la segunda secuencia correspondiente a la misma docente y grupo evidencia interacciones correspondientes a los cinco niveles; 59% al Contextual; 11% al Suplementario; 18 % al Selector; 8 % al Sustitutivo Referencial y 4% al Sustitutivo No Referencial.

La última secuencia analizada de séptimo grado incluye interacciones de los cuatro primeros Niveles: 61% del Contextual; 17% del Suplementario; 5% del Selector y 17 % del Sustitutivo Referencial.

Conclusiones parciales de “Observaciones realizadas sobre Interacciones maestro-alumno -contenidos educativos”

Analizando la primera triada de secuencias didácticas (tercer grado y pertenecientes al mismo docente) se puede observar que las actividades de copiar, seguir una exposición (del docente o de un video) o lectura, fueron las más promovidas en los alumnos.

En el caso de la primera secuencia, las propuestas de Nivel Contextual llegan al 53%. No se pudo observar registro de actividades relacionadas con los niveles Selector y Sustitutivo No Referencial. No hay registro escrito de actividades planteadas desde la resolución de problemas, tampoco desde los niveles más altos de generalización que involucran analizar, juzgar, argumentar.

En la segunda secuencia que plantea la docente y que está enmarcada dentro de la participación en EUREKA: SANTA FE, Feria de Ciencias y Tecnologías, la propuesta se amplía involucrando los cinco niveles. Las actividades que tienen que ver con responder preguntas, resolver problemas, elaborar ejemplos, explicar inferir, describir y relacionar se incrementan en número. Es decir, se tienen en cuenta más actividades correspondientes con los niveles más altos de generalización.

Para la tercera secuencia, planteada en el mes de octubre se mantiene la diversidad de actividades relacionadas a todos los niveles de interacción. En menor cantidad que para la secuencia anterior, debido a que se corresponde con un menor tiempo de clases destinado para esta secuencia. Pero es válido hacer notar que esta tercera secuencia es muy similar en cuanto a tiempo destinado en su desarrollo con la primera secuencia analizada correspondiente a Sistema digestivo, elaborada por la misma docente para el mismo grupo de estudiantes.

Las dos últimas secuencias se acercan al patrón más potente de la enseñanza que las autoras describen en la cita textual anterior.

Una última observación sobre estas tres secuencias: a medida que la cantidad de interacciones Contextuales decrece; aumentan las interacciones correspondientes a otros niveles.

Las dos secuencias correspondientes a otra docente de tercer grado, evidencian porcentajes más equilibrados de actividades que tienen que ver con los primeros cuatro niveles de interacción, pero no registra actividades relacionadas con

el último nivel, es decir con el análisis de diferentes fenómenos y su relación; con la comparación, el análisis, la argumentación, justificación y la emisión de juicios de valor.

En las últimas tres secuencias correspondientes a los grados más altos, se incrementa el trabajo centrado en las actividades de nivel Contextual, con escasas actividades que se relacionen a los otros niveles.

En estas secuencias los porcentajes en relación al trabajo sobre lo Contextual corresponden al 89%, 59% y 61% respectivamente.

Aun para el caso de la segunda secuencia que contempla todos los niveles funcionales, el porcentaje dedicado a lo Contextual es alto.

Se podría pensar que más grandes son los estudiantes, más posibilidades de trabajar sobre los niveles más complejos tienen: ya sea porque su desarrollo individual así lo permite, sumado a que han estado más tiempo en la escuela y con más posibilidades de haber desarrollado estas potencialidades. Pero los datos aquí reunidos no respaldan estas conclusiones. Hay una vuelta a lo Contextual en las secuencias desarrolladas en sexto y séptimo grado.

Es decir, las actividades de seguir una exposición o una lectura son las más promovidas en los grados más altos.

Decrece la propuesta de actividades experimentales que promuevan la observación directa de fenómenos que les permita visualizar una relación más cercana entre las Ciencias Naturales y su vida cotidiana.

Resulta interesante en este punto de análisis enlazar lo hasta aquí observado con los dos últimos *Artículos* que se analizan en los Antecedentes: “*Representaciones de docentes de Ciencias Naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica*” y “*Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje*”, pertenecen a las mismas autoras: Claudia Alejandra Mazzitelli; Ana María Guirado y María Julieta Laudadio.

Elas sostienen que un estudio sobre *Representaciones Sociales* permite sondear las formas en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y a la vez esa construcción impacta en sus comportamientos y

actitudes frente a la vida cotidiana; por lo tanto, es importante que los docentes conozcan sus *Representaciones Sociales* vinculadas con su accionar docente ya que estas inciden con sus prácticas en el aula y en la institución escolar.

Proponen que los docentes puedan reconocerse entre dos estilos de trabajo: uno centrado en la Enseñanza y otro centrado en el Aprendizaje.

En el primer estilo destacan como características la reproducción como producto de la enseñanza; el conocimiento entendido como algo construido por otros y en el que no se tienen en cuenta las concepciones de los estudiantes. Es el docente único responsable de la organización y transformación del contenido.

Se está más cerca de este estilo cuanto se promueven las interacciones de niveles más bajos, especialmente las de carácter Contextual.

A medida que se avanza en propuestas de los niveles más altos de interacción; hacia aquellas que tienen que ver con acercamientos directos con los fenómenos de las Ciencias, con atender a causa-efecto para responder a las preguntas sobre los fenómenos de la vida cotidiana; con comparar y emitir juicios que luego serán puestos en tensión porque serán juzgados por los estudiantes en base a criterios propios de la disciplina; las características del estilo docente se centran en el Aprendizaje para interpretar la realidad y la vida.

Desde aquí el conocimiento es construido por los alumnos de modo personal y en interacción con sus docentes. Esto marca entre otras las características de un estilo de trabajo centrado en el Aprendizaje.

Este punto se relaciona también con la visión que cada docente tiene en relación a las Ciencias, más tradicional o más actual y con poder identificar lo que Furman (2008) analiza como dos caras de las Ciencias: como producto y proceso. Ambas indispensables para un planteo pedagógico completo y que solamente se visualiza como tal cuando las experiencias de aprendizaje que recorren los alumnos tienen que ver con todos los niveles de interacción tratados hasta aquí.

Todos los análisis sobre estos puntos se profundizarán más adelante a través de la recolección de otros datos.

Evidencias de *Evaluación*

Finalizada la revisión de las secuencias didácticas y puesto en evidencia el estilo de enseñanza docentes y la visión de las Ciencias Naturales ligadas a las representaciones docentes desde las interacciones docente – alumno - conocimiento a través de la propuesta de aula, toca centrarse en las evidencias sobre *Evaluación* que contienen las Carpetas analizadas.

De manera general se destaca que las evidencias halladas en las Carpetas de planificaciones diarias de los docentes, incluyen registros de evaluaciones sumativas utilizadas en los cierres de las secuencias didácticas planteadas.

No se hallaron registros sistematizados de *Evaluación* formativa en las Carpetas.

Esta situación cambia cuando se analiza la planificación del Proyecto EUREKA; SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnologías. Este punto se retomará más adelante

A los fines de dar un orden a la investigación se procederá de la siguiente manera: de las secuencias observadas para la realización de la matriz “*Observaciones realizadas sobre Interacciones maestra-alumnos -contenidos educativos*” del informe anterior, se seleccionaron cuatro para analizar los instrumentos y tipos de evaluación que incluyen. Los aspectos a observar se detallan para cada caso.

Las primeras evidencias de *Evaluación* se analizan desde la secuencia de séptimo grado: Energía. Concepto, procesos asociados a fenómenos físicos. Transformaciones y conservación de la energía.

Luego se toman las evidencias de *Evaluación* en sexto grado de la secuencia Seres Vivos interrelaciones y cambios.

Finalmente, pertenecientes a tercer grado y de la misma docente, se analizan evidencias de *Evaluación* en dos secuencias. La primera correspondiente a Sistema digestivo y la segunda al Proyecto presentado en EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnologías.

Evaluación en Séptimo grado: Secuencias y Análisis

Secuencia: Energía...Transformaciones y Conservación

Propuesta de *Evaluación* cuyo registro se encuentra en la Carpeta bajo el título “Trabajo práctico de Ciencias Naturales”.

Forma de resolución: INDIVIDUAL

Planteos docentes al inicio de la Unidad Didáctica:

PROPÓSITOS

- Enriquecer las nociones de energía
- Reconocer diferentes formas de energía por medio de la observación, exploración y discusión.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al finalizar la secuencia se espera que los alumnos puedan:

- ✓ Caracterizar algunas formas en que se manifiesta la energía, y diferenciar sus transformaciones.
¿Cómo darán cuenta de estos aprendizajes?
 - Identificando las transformaciones energéticas más comunes, y localizando algunas en el entorno.

Nota: En las tres Carpetas correspondientes al séptimo grado y para esta misma secuencia, los Criterios de Evaluación son idénticos.

Consignas propuestas en la resolución del práctico de evaluación:

1) Lectura de textos para responder preguntas:

El docente presenta dos textos, uno incluye un paratexto (foto con epígrafe) y en base a ellos solicita que se responda por escrito tres preguntas. Una cuya

respuesta puede obtenerse transcribiendo textualmente una parte del texto y dos que requieren establecer relaciones entre la información que los textos brindan.

- 2) Solicita identificar distintos tipos de centrales energéticas en nuestro país y ubicarlas en el mapa (con apoyatura en material bibliográfico).

Para ello los alumnos deben relacionar la información ahora aportada con la información que tienen en la carpeta.

- 3) Elaboración de un listado de fuentes de energías alternativas.

No especifica si con apoyatura de material bibliográfico o tomado de información que anteriormente se manejó en clases.

- 4) Ampliar información por medio de la exploración de textos.

Conclusiones parciales:

En esta propuesta de *Evaluación* la información escrita se vuelve preponderante.

El trabajo con material escrito, su interpretación, su reproducción y relación son centrales. Es decir, es una propuesta mayormente anclada en interacciones de tipo Contextual.

La propuesta de *Evaluación* se abre hacia lo Sustitutivo Referencial, cuando promueve interacciones que tienen que ver con establecer relaciones y realizar inferencias, siempre en un número menor a las de tipo Contextual.

El planteo de clases correspondiente a esta *Evaluación*, también evidenció una prevalencia de interacciones con una fuerte impronta en lo Contextual que en algún momento se abría hacia los otros niveles de interacción, en menor medida.

Si se mira la matriz correspondiente, se obtiene que el 61% de las interacciones propuestas en la clase fueron de tipo Contextual; el 17% de carácter Suplementario; el 5% de Nivel Selector y el 17% de Nivel Sustitutivo Referencial, no habiéndose obtenido evidencias de interacciones del Nivel Sustitutivo No Referencial.

Se puede establecer entonces que la propuesta de *Evaluación* sumativa que este docente propone es coherente con su práctica áulica y con su estilo de trabajo.

Evaluación en Sexto grado: Secuencias y Análisis

Secuencia: Seres Vivos interrelaciones y cambios

Propuesta de Evaluación cuyo registro se encuentra en la Carpeta bajo el título “Trabajo Práctico N° 2”.

Forma de resolución: GRUPAL

Planteos docentes al inicio de la Unidad Didáctica:

PROPÓSITOS:

- Reconocer e identificar las relaciones entre los seres vivos y el ambiente

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al finalizar la secuencia se espera que los alumnos puedan:

- ✓ Comprender que las diferentes relaciones que los seres vivos establecen con el ambiente permite concebirlos como sistemas abiertos
 - Mencionando ejemplos de sustancias que los diferentes tipos de organismos incorporan en él
 - Relacionando algunos comportamientos de los seres vivos con la capacidad de percibir y reaccionar frente a los estímulos que reciben del medio ambiente.

Nota: En las tres Carpetas correspondientes al sexto grado y para esta misma secuencia, los Criterios de *Evaluación* son idénticos.

Consignas propuestas en la resolución del práctico:

- 1) La docente ofrece un listado de todas las temáticas abordadas en la Unidad Didáctica
- 2) Solicita a los alumnos la selección de una de ellas (textual): “*Investigo la temática elegida, la analizo; la comprendo; realizo esquemas que ayuden a la explicación.*”
- 3) Pauta la presentación de trabajo por escrito. No hay en la Carpeta registro de pautas de presentación.
- 4) Propone una etapa de exposición de lo investigado a toda la clase. No hay registro de pautas.

Luego de estas consignas, en la Carpeta docente se encuentra un registro con nombre de alumnos, temáticas elegidas y calificaciones obtenidas, con una observación final relacionada al cumplimiento en general en tiempo y forma con el trabajo. Destaca además que lo presentado evidencia comprensión por parte de los alumnos de la temática abordada y caracteriza la participación de los estudiantes en esta etapa como “gustosamente”

Conclusiones parciales:

En general se puede decir que, desde la intención docente, la propuesta de *Evaluación* está fundada mayormente en los niveles Contextual y Suplementario ofreciendo en menor cantidad propuestas de análisis y comprensión en los estudiantes.

La matriz de la secuencia de clases que se corresponde con esta *Evaluación* evidencia un total de 27 interacciones que se constituyen en el 100%. De éstas, 3, se distribuyen entre los niveles Sustitutivos Referencial y No Referencial, es decir buscan favorecer en los alumnos análisis y comprensión que luego son puntualizados como criterios a evaluar, también aquí se observa coherencia entre la

Evaluación sumativa que este docente propone, su práctica áulica y su estilo de trabajo.

Evaluación en Tercer grado: Secuencia y Análisis

Secuencia: Sistema digestivo

Propuesta de Evaluación cuyo registro se encuentra en la Carpeta bajo el título “Trabajo Evaluativo de Ciencias Naturales”

Forma de resolución: Individual

Planteos docentes al inicio de la Unidad Didáctica:

PROPÓSITOS:

- Reconocer las características morfológicas del organismo humano, sus necesidades y funciones vitales básicas, para cuidarlo y preservar la salud.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al finalizar la secuencia se espera que los alumnos puedan:

- ✓ Comprender que el ser humano también se relaciona con el ambiente por la necesidad de alimentarse, utilizar el aire y consumir agua y que posee algunos órganos en su cuerpo relacionados con el aprovechamiento de estos materiales.

Nota: En las cuatro Carpetas correspondientes al tercer grado y para esta misma secuencia, los Criterios de Evaluación son idénticos.

Consignas propuestas en la resolución del trabajo:

Las consignas 1, 2 y 3 tienen relación con la experiencia propuesta en el aula de tragar alimentos y sentir lo que sucede con ellos adentro del cuerpo.

Promueve mediante la *Evaluación* la evocación de esa experiencia realizada y avanza en la relación de este fenómeno de la vida cotidiana con lo abordado en

clases desde las ciencias favoreciendo que los alumnos puedan nominar correctamente los órganos del sistema digestivo, y su ubicación en el cuerpo humano.

Para ello en la consigna número cuatro recupera información teórica y vocabulario específico trabajado con anterioridad y solicita en la consigna número cinco que sea puesto en el contexto de “ordenar los órganos según el recorrido que realizan los alimentos”.

En la última consigna se solicita relacionar órganos del sistema digestivo con sus funciones.

Conclusiones parciales:

La propuesta de *Evaluación* en este caso entreteje experiencias ya realizadas en el aula con información científica obtenida y trabajada según lo que se plasma en la planificación.

Retoma lo Contextual abordado en clases y hace una apuesta a la relación de lo estudiado con la vida cotidiana y las sensaciones que los estudiantes pueden advertir en su propio cuerpo a través de la digestión. Esta asociación trabaja lo Sustitutivo Referencial.

Es decir, ancla en los mismos niveles con los que se trabajó en la secuencia de aula, coherente con su práctica áulica y con el estilo que a ella le imprime.

Es interesante contrastar esta *Evaluación* con la que la misma docente realiza en el marco de Feria de Ciencias:

Evaluación en Tercer grado: Secuencia y Análisis (Proyecto EUREKA)

Secuencia: Proyecto EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnologías

Propuesta de Evaluación cuyo registro se encuentra en la Carpeta bajo el título “*Variedad al plato, buena salud para rato...*”

En este caso, para el cierre del Proyecto la docente incluye una *Evaluación* sumativa en la que solicita a los alumnos fundamentar afirmaciones; y elaborar consejos saludables, además de resolver otras consignas que tienen que ver con recordar información que se fue trabajando a lo largo de la secuencia, poniéndola siempre en contexto con la problemática abordada.

Pero además desde la génesis del mismo Proyecto la docente explicita algunas competencias a trabajar como son la observación; indagación; incentivo de la curiosidad; planteo de preguntas; anticipo de respuesta y realización de registros que permitan a los estudiantes acercarse a los conceptos claves que se pretenden abordar.

Cerrando cada actividad explicita qué y cómo evalúa comenzando por las ideas iniciales que tienen los niños sobre el tema; su forma de aportarlas al grupo; el interés y la curiosidad como motor de investigación en las ciencias y termina con un indicador específico relacionado al contenido, como por ejemplo “identifican y localizan algunos órganos que intervienen en el proceso de digestión”.

Inmediatamente habilita un apartado de “Comentarios” en el que a través de una narrativa brinda información sobre el proceso realizado: fortalezas, debilidades y plasma observaciones sobre las cuales podrán fundarse las clases posteriores.

También en este apartado se registran inquietudes que surgen y que luego son retomadas en trabajos posteriores; quedan indicadas pequeñas conclusiones que los estudiantes realizan; acuerdos a los que se llega, y se registran momentos importantes en los que fue necesaria una intervención guiada del docente.

A medida que las clases van avanzando en esta narrativa evaluativa aparecen indicados logros puntuales como la utilización por parte de los niños del vocabulario específico; la habilidad de recuperar conocimientos de clases anteriores para seguir construyendo desde las relaciones que se puedan establecer entre ellos y se intensifica el uso de palabras tales como “reflexionar” “argumentar” “analizar” “debatir” “anticipar”.

Invariablemente, todos estos comentarios inician indicando que se parte del diálogo con los estudiantes.

Un diálogo que en el alumno opera de recupero de lo construido en la clase; de guía para identificar correcciones sobre las ideas que el trabajo va generando y para el docente es insumo para reforzar y/o redireccionar algunos aspectos de su trabajo, o incluir otras miradas que se advierten como necesarias.

Entre los resultados obtenidos esta docente destaca además de los logros observados en los estudiantes, la posibilidad de haber retroalimentado su práctica docente desde una *Evaluación* integral presente en todos los momentos de su planificación.

Identifica desde esta retroalimentación los aspectos que no fueron tenidos en cuenta para este proyecto y que operan como obstáculos para el logro de los cambios de hábitos esperados: *“la no inclusión del entorno cercano de los niños en el proyecto”*.

Plantea entonces como posibilidad un nuevo proyecto que de este mismo se genera: la construcción de una huerta comunitaria que brinde participación a otros actores ajenos a la escuela pero que pueden operar como factores de cambio en los hábitos alimenticios de los alumnos.

Conclusiones parciales:

De todas las secuencias analizadas incluidas en la matriz *“Observaciones realizadas sobre Interacciones maestras-alumnos-contenidos educativos”* ésta, la correspondiente al Proyecto Eureka, se evidenció como una de las dos que contemplan los cinco niveles de interacción.

Particularmente en el análisis de esta secuencia destaca el equilibrio en las intervenciones: un 28% para lo Contextual; 19% para lo Suplementario; 14% para el nivel Selector; 25% para el Sustitutivo Referencial y 14% para el Sustitutivo No Referencial.

Lo mismo ocurre en la propuesta de *Evaluación* sumativa que ofrece este docente, por medio de la cual pone al estudiante frente a desafíos que tienen que ver con leer información científica; usar lenguaje de las ciencias; completar ejercicios en relación a experiencias realizadas; describir; inferir; analizar; justificar, entre otras, es decir interacciones de todos los niveles son las tenidas en cuenta al momento de pensar la *Evaluación*.

Otra vez se advierte para este caso coherencia entre práctica áulica, prácticas de *Evaluación* y estilo de trabajo docente.

El aspecto que en este análisis se vuelve disruptivo es la inclusión de un registro narrativo que hace el docente sobre una *Evaluación* que le permite identificar puntos de partida; núcleos de avance; -tanto en los estudiantes como en la práctica docente y en la ejecución del proyecto-; y posibilita hacer visible cómo seguir avanzando en el proyecto, desde una apuesta al diálogo entre los estudiantes, el docente y el conocimiento.

Es decir, *Evaluación* que se vuelve diálogo permanente y que permite comprender cómo se está llevando adelante tanto la Enseñanza como el Aprendizaje y desde allí da dirección al cómo seguir avanzando.

Aparece entonces una *Evaluación* superadora de lo meramente sumativo para dejar instalada la práctica de una *Evaluación* formativa; ambas se respaldan mutuamente.

La Evaluación en el discurso docente: Entrevistas

En este apartado se pretende analizar el discurso docente referido a la *Evaluación* de los Aprendizajes tomando los datos relevados de las entrevistas realizadas.

Los criterios de selección de docentes a los que se les realizó la entrevista se mantuvieron según lo ya explicitado más arriba en el cuerpo de ese trabajo, con excepción de dos entrevistas que no se pudieron hacer por encontrarse en ese momento las docentes en uso de Licencia.

Evidencias y análisis

En el apartado correspondiente a Anexos se encuentran las preguntas tal y como se realizaron durante la entrevista.

Mirando a la *Evaluación* como una práctica de aula ubicada desde la Enseñanza o desde el Aprendizaje, la totalidad de los entrevistados la relacionan con ambos procesos.

Desde la Enseñanza, señalan, la *Evaluación* les permite identificar dificultades relacionadas con su práctica docente, tanto desde las estrategias pedagógicas como desde los contenidos desarrollados en el aula y que eventualmente debieran ser retomados o reformulados para que sean apropiados por el estudiante.

Es decir, varían los procesos de *Evaluación* a una autoevaluación de su práctica que le permite realizar ajustes necesarios para la mejora.

Desde el Aprendizaje señalan que la *Evaluación* facilita observar el proceso de sus estudiantes identificando avances y visualizando cómo aprenden. En este punto también hacen referencia a sus propios avances y procesos de Aprendizaje: los que como docentes realizan.

Marcan además a la *Evaluación* como la posibilidad de que los estudiantes puedan dar cuenta de hasta donde llegaron con el aprendizaje de un contenido, lo que favorece la visualización de sus propios progresos.

En referencia al momento de la planificación en el que comienzan a pensar la *Evaluación* de los Aprendizajes de sus alumnos, las respuestas son variadas. Van desde los que manifiestan tener presente la *Evaluación* desde el principio y en forma permanente durante todo el proceso de planificación; a otros que comienzan a pensarla cuando ya han identificado las propuestas de actividades que van a desarrollar.

Uno de los docentes indica que piensa en la *Evaluación* al finalizar el desarrollo de las actividades propuestas.

Los objetivos de la secuencia didácticas y los propósitos son los más mencionados como elementos de enfoque al momento de pensar la *Evaluación* de los Aprendizajes. Pero no se deja por fuera en este punto la propuesta de trabajo a través de las actividades planteadas a los alumnos.

En cuanto a los instrumentos de *Evaluación* empleados; la totalidad de los encuestados indican a la observación diaria que sobre el trabajo del estudiante se hace en la clase como el principal instrumento de *Evaluación* utilizado.

Además, listan, pruebas escritas; exposiciones orales; exposiciones grupales de trabajos prácticos; trabajo directo en el pizarrón con el alumno y la oralidad desde el diálogo cotidiano en las aulas.

Sobre el registro de datos relativos a la *Evaluación* de los Aprendizajes de los estudiantes, los encuestados remiten al lugar del apartado de *Observaciones* en la Carpeta docente; a los informes personales de alumnos y en todos los casos ubican el registro más potente de la *Evaluación* del proceso de Aprendizaje en cuadernillo/planillas/hojas de anotaciones que no forman parte de Carpeta de actividades diarias.

Dichos registros son tomados en cuenta para dar continuidad a la propuesta de aula y según las necesidades que se hagan explícitas, cambiar o sostener el rumbo de la misma.

Indican que con esos registros se analiza quiénes son los estudiantes que necesitan reforzar algún tema, y cuáles son los que pueden avanzar más, favoreciendo también la posibilidad de volver sobre el error junto al estudiante para hacerlo visible y corregirlo.

Parte de esos registros se vuelcan en los Legajos de alumnos y son tomados en cuenta para llegar a la calificación final en las Libretas de Calificaciones.

Entre los aspectos de la *Evaluación* de los Aprendizajes considerados como más potentes destacan la posibilidad que ésta brinda al estudiante para volver sobre su error y corregirlo y al docente para identificar los refuerzos sobre los aprendizajes que necesitan sus estudiantes.

Otro aspecto indicado en todos los casos como potente está dado en la constante revisión sobre la práctica docente que favorece la *Evaluación*.

Enfatizan además la posibilidad que ofrece la *Evaluación* de los Aprendizajes de observar logros y alcances; también la de favorecer la relación entre temas nuevos con los abordados anteriormente. Esta potencialidad la reconocen tanto para el estudiante como para el docente.

Advierten en la *Evaluación* la posibilidad de visualizar avances: los docentes en cuanto a la forma de dar tratamiento a los contenidos y los estudiantes desde su adquisición.

Destacan el sentimiento de satisfacción del que disfrutan tanto docentes como estudiantes a partir de las evidencias de logros y reconocen en la *Evaluación* la potencia de brindar certezas en el recorrido del camino hacia el aprendizaje que es diferentes para cada estudiante.

En cuanto a los aspectos de la *Evaluación* de los Aprendizajes que generan mayores dificultades mencionan el registro y vuelco sistematizado de lo observado y el hecho de establecer criterios de corrección y valoración para que esa *Evaluación* sea constancia completa y fidedigna del proceso individual y personalizado que llevaron adelante los estudiantes.

Otro aspecto dificultoso de la *Evaluación* está indicado en la calificación que de ella se desprende tensionando los términos justicia/injusticia.

Destacan como preocupación el asegurar que la *Evaluación* planteada sea testimonio del proceso de aprendizaje llevado adelante por el estudiante dejando evidente la realidad pedagógica de éste.

Los criterios compartidos con otros docentes que interactúan pedagógicamente con el mismo estudiante, también se constituye en un punto difícil de la *Evaluación* de los Aprendizajes.

En cuanto a la utilidad de la *Evaluación* para los alumnos pudieron listar: para saber cuánto saben y cuánto les falta aprender haciendo visibles progresos y logros; para dar cierre a un tema/contenido tratado en clases; para favorecer la relación entre nuevos aprendizajes con los ya logrados; y para que los mismos estudiantes tengan control sobre su proceso de aprendizaje.

Desde esta mirada docente la *Evaluación* de los Aprendizajes opera para mejorar la práctica; también como elemento de comunicación a través de la información sistematizada que de ella se obtiene y que luego es compartida con los estudiantes y sus padres; para revisar el planteo de objetivos y propósitos en las planificaciones docentes; para profundizar el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y para encontrar herramientas nuevas que enriquezcan la práctica docente rectificando o ratificando las decisiones pedagógicas tomadas.

En cuanto a la consulta sobre la importancia de enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria, las respuestas obtenidas refieren a la capacidad para estimular en el estudiante la curiosidad, la investigación y la creatividad; aprendiendo a hacer y hacerse preguntas que completen su conocimiento del mundo.

Señalan a las Ciencias Naturales como como contribuyente necesario al momento de plantear una Alfabetización Integral y como facilitadoras de un abordaje integral de contenidos dentro del aula.

En lo referente a la Alfabetización Científica ven en las Ciencias Naturales la posibilidad de que los estudiantes puedan favorecer a través de ellas sus habilidades de observación, de experimentación, de argumentación.

Marcan como otro aspecto importante la oportunidad brindada a los estudiantes de relacionar lo que ven en su vida cotidiana con lo que van aprendiendo, para luego aplicarlo a nuevas situaciones.

En lo que respecta al cambio de mirada sobre la *Evaluación* de los Aprendizajes de las Ciencias Naturales cuando ésta se realiza al final de un ciclo (por ejemplo, en tercero, sexto o séptimo con respecto a los grados anteriores), las respuestas tienen variantes según el docente tenga o no continuidad de trabajo con el grupo a cargo en el grado siguiente.

El grupo de docentes que tuvo continuidad entre tercero/cuarto grado y entre sexto/séptimo; en general manifiestan que no cambia su mirada sobre la *Evaluación* de las Ciencias Naturales al llegar a la terminalidad del ciclo, debido a que sabían que tendrían los mismos estudiantes a su cargo al año siguiente. Lo viven como una continuidad natural de un grado al otro espiralando continuamente los Aprendizajes que se dan a lo largo de toda la escuela primaria.

El grupo de docentes que no tuvo continuidad con los estudiantes sí marcan cambios de miradas sobre la *Evaluación* en las Ciencias Naturales llegando al final de un ciclo.

Éstas se centran en cómo dar cuenta de los contenidos de los que se apropiaron los estudiantes y de las competencias logradas: la formulación de hipótesis, las anticipaciones, los registros que se hacen en Ciencias; que en un primer ciclo están más implícitos, pero cerca del pasaje al segundo ciclo se deben sistematizar y hacerse explícitos desde la práctica de aula y desde la *Evaluación* de los Aprendizajes en el marco de los logros que el docente debe asegurar para facilitar la continuidad en el ciclo siguiente.

Cercanos al final de un ciclo, expresan, se siente cierta presión por abordar contenidos que habían sido desplazados o por retomar los ya tratados con más profundidad.

Esta presión se vuelve más fuerte en séptimo grado tratando de favorecer mejores condiciones pedagógicas en los alumnos para la siguiente etapa.

Cambian también criterios y modalidades en la *Evaluación* de los Aprendizajes llegados al final de un ciclo: se tornan más más amplios, tendientes a favorecer que los alumnos incorporen más prácticas, más aprendizajes que en los años anteriores que no son terminales.

Conclusiones parciales:

Desde los datos extraídos en las entrevistas, se pueden hacer explícitos algunos criterios sobre *Evaluación* de los Aprendizajes que se sostienen en la Escuela 1110 a través del discurso de sus docentes.

Una primera lectura general de las entrevistas realizadas evidencia que la práctica de *Evaluación* en todos los docentes es considerada parte de la Enseñanza y del Aprendizaje.

Todos los docentes encuestados ubican sus prácticas evaluativas enfocadas tanto en el proceso de Enseñanza, como en el proceso de Aprendizaje.

Desde los dichos docentes se evidencia a la *Evaluación* como una práctica constante y simultánea que se da mientras los docentes y los estudiantes aprenden.

Es decir, *Evaluación* como parte del proceso educativo y que como tal se acerca a un proceso formativo. Los docentes evalúan simultáneamente mientras van aprendiendo “...para ver qué es lo que tenemos que reforzar...” (docente 3C) “...después de las evaluaciones las revisamos...” (docente 3A) “...Evaluación es permanente...” “...de progresos...” (docente 3C)

A su vez las respuestas dadas a la pregunta sobre la utilidad que tiene la *Evaluación* son evidencias de que entre estos docentes la *Evaluación* ha comenzado

a alejarse de la acción final que tiene que ver con medir, comprobar y controlar, para vincularse a un proceso mucho más amplio y complejo del que es parte.

Resulta interesante además analizar las respuestas dadas por esto docentes a la pregunta sobre los elementos de la planificación que son tenidos en cuenta a la hora de pensar la *Evaluación*.

La mitad de las repuestas ponen énfasis en las propuestas de aula planteadas para los alumnos, en las actividades que ellos debieron realizar. Esto es un indicio de una *Evaluación* de los Aprendizajes enfocada desde los procesos cognitivos que intentan promover durante sus clases, facilitando a través de la *Evaluación*, nuevas situaciones para nuevas relaciones entre los aprendizajes, que por sí mismas son generadoras de nuevos aprendizajes: “... (*aspecto potente de la Evaluación*) cuando pueden relacionar un contenido con otro...cuando pueden relacionar temas...” (docente 7AB)

Por otro lado este mirar a los estudiantes en el día a día, en su trayectoria cognitiva, facilita en los docentes la comprensión del cómo van aprendiendo y le imprime a la *Evaluación* un ritmo dinámico que permite observar qué clase de ayuda necesita cada estudiante fortaleciendo un trabajo personalizado y bidireccional docente – alumno: “...uno da supuestos que los chicos tienen y no es así...tengo que retroceder, ver lo que hay que fortalecer...” “...miro...si ellos lo pueden resolver, no lo pueden resolver, si pueden resolverlo solo o si necesitan ayuda para hacerlo...” (docente 7AB)

En relación a los instrumentos de *Evaluación* utilizados, la lista no es significativa en cuanto a variedad.

En todos los casos el instrumento indicado como el más utilizado para Evaluar es la observación del estudiante en su proceso mismo de aprendizaje dentro del aula. Es considerado como el más potente y paradójicamente es el que menos sistematizado está en las Carpetas de actuación docente.

Los registros se hacen en cuadernos o planillas que no forman parte de la Carpeta diaria. Su utilización se torna fuerte para: dar continuidad a la propuesta de

aula según las necesidades que queden explícitas; se utilizan para llegar a la calificación final del alumno que luego se vuelca en la Libreta de Calificaciones; se vuelcan al informe de alumno y quedan como registro de logros para la docente que tomará el grado a futuro; se utilizan para identificar qué estudiantes necesitan reforzar algún tema y quiénes pueden avanzar más; y para volver sobre el error junto al estudiante y corregirlo.

Es importante visualizar que esta forma de *Evaluación* que se presenta desde la práctica como la más potente, está prácticamente invisibilizada en las Carpetas de trabajo docente, desde sus tiempos y modos de llevarla adelante, desde los resultados y desde su registro.

Sin embargo, otros instrumentos de *Evaluación*, por ejemplo, las pruebas escritas, que son indicadas por estos docentes como de baja significación, están más presentes en las Carpetas, asentados con días, horarios, actividades específicas y registro de resultados.

Pareciera ser que tiene que estar, pero que su utilidad limitada es puesta en duda: “...no me alcanza sólo el trabajo escrito...” “...la Evaluación no es sólo ese trabajito final...” (docente 3C) “..no me condiciona la Evaluación escrita...” (docente 3D) Tal como lo indica textualmente un docente al expresar que la dificultad de la prueba escrita está en “...distinguir el por qué el alumno no lo logró...o encontrar herramientas que me permitan que ese alumno lo logre...resolver esa dificultad...” (docente 3B)

Estas pruebas escritas al final del proceso de Enseñanza y Aprendizaje no brindan explicaciones de cómo y por qué ocurrió o no lo que el docente y el estudiante esperaban en relación al aprendizaje. Entonces se vuelven un dato vacío y descontextualizado de la práctica que le dio origen. Poco útil, en relación a la observación misma de un proceso que busca reajustar la práctica docente.

Es evidente que para estos docentes el dato generado por la prueba escrita por sí mismo no tiene demasiado significado.

Pero en cambio sí es muy significativa la utilización de los registros informales que se hace con los datos obtenidos de las observaciones de clases: a partir de ellos se confirma o modifica la propuesta de enseñanza; se elaboran

informes sobre los modos en que los alumnos fueron evaluados para que sean utilizados por otros docentes; se llega a una calificación del alumno para la Libreta.

Con estos datos los docentes realizan procesos de reflexión y valoración.

Es aquí donde la *Evaluación* para los docentes de esta escuela se torna potencia y al mismo tiempo dificultad: en el registro y vuelco; en establecer los criterios de corrección y valoración; y en colocar una calificación al estudiante que no termina de mostrar –según ellos mismos expresan- la realidad del aprendizaje de cada niño.

La principal dificultad está indicada en establecer criterios de *Evaluación* para los estudiantes de manera individualizada y que otros docentes puedan visualizar y compartir estos criterios.

Cuando los docentes encuestados comienzan a dar repuestas relacionadas a la importancia que tiene enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria, se pueden hacer visibles puntos de contacto entre éstas y algunas ideas desarrolladas en el Marco Teórico y que tienen que ver con la Calidad Educativa.

En primer lugar, los docentes reconocen que desde las Ciencias Naturales se puede aportar al desarrollo integral de las personas y desde ellas a la sociedad en su conjunto. Aprender más allá de las Ciencias “...aprender y saber para la vida...” (docente 7AB) “...que tengan autonomía...” (docente3A)

Esta identificación del trabajo que desde las Ciencias Naturales se puede favorecer y ofrecer al estudiante y que tiene que ver con identificar valores formativos esenciales, se enlaza con un aspecto que para Zabalza (1998) es indicador de Calidad Educativa, la “identificación con valores formativos claves” (p:3).

Otro indicador de Calidad Educativa para este mismo autor se hace evidente a través de una propuesta que se identifique como valiosa desde sus características formativas.

Las respuestas brindadas por los docentes de la 1110, destacan que la enseñanza de las Ciencias Naturales facilitan a los estudiantes relacionar su vida cotidiana con lo que van aprendiendo en Ciencias Naturales; aplicar lo aprendido a situaciones nuevas; avanzar en la Alfabetización Integral y en la Alfabetización

Científica; completar su conocimiento del mundo; aprender a hacerse preguntas; fortalecer habilidades de observación, de experimentación y de argumentación y estimular la curiosidad, la creatividad, la investigación .

Hoy hay consensos generalizados sobre un proyecto formativo que involucre las características arriba mencionadas: se vuelve potente para los estudiantes y por lo tanto de Calidad.

Se considera valioso aquí introducir la respuesta de quien a la fecha de elaboración de este trabajo se desempeña en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe como Directora Provincial de Educación Primaria y que ante la pregunta *¿Cómo entiende la Calidad Educativa de los aprendizajes desde las Ciencias Naturales?* responde textualmente:

“En primer lugar sería importante conocer que entendemos cuando hacemos referencia a la *“Calidad Educativa”* atento a la polisemia que ha adquirido el termino en los últimos años y debate en los ámbitos académicos. No obstante y siguiendo los elementos necesarios para considerar la *Calidad Educativa* que nos plantea Zabalza considero que en el campo de las ciencias podría entenderse como el desarrollado integral de los estudiantes a partir de saberes relevantes que les permite observar, reconocer, comprender y explicar distintos aspectos sobre el mundo de la naturaleza, vinculándolo con aspectos sociales y tecnológicos del medio que habita para intervenir positivamente en él, de forma autónoma dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre y de los recursos con los que cuenta.

Esta mirada sobre la calidad del aprendizaje en el campo de las ciencias requiere de una propuesta de enseñanza que propicie la construcción del pensamiento científico mediada por propiciar en los estudiantes situaciones que le sirvan

para elaborar explicaciones acerca del mundo y por lo tanto para darle sentido a modelos y teorías que componen el campo de las ciencias”.

Más adelante en la entrevista, se expone sobre los indicadores que en el área se tienen en cuenta para la mejora de la Calidad Educativa de los aprendizajes y los separa entre aquellos que permiten tomar decisiones colectivas que luego se plasman en el Proyecto Institucional o en un Programa de gestión Ministerial; o sea los que tienen que ver con los niveles Micro y Meso de decisión y los que tienen que ver con el Nano nivel, con el trabajo áulico.

Esas decisiones del Nano nivel son las que se relacionan fuertemente con los objetivos que los docentes proponen para sus estudiantes mediante secuencias didácticas que atiendan a las características particulares de ellos.

Entonces, remarca que es esperable que las propuestas áulicas brindadas a los alumnos logren potenciar sus capacidades para observar, describir, comparar y clasificar, formular preguntas, proponer hipótesis, diseñar experimentos para responder a una pregunta, construir modelos, analizar resultados, proponer explicaciones, buscar e interpretar información científica, argumentar, construir colectivamente; constituyéndose éstos en indicadores de Evaluación durante el proceso.

Todos estos aspectos relevados en el discurso de los entrevistados, se tornan evidentes cuando caracterizan su forma de trabajo y de Evaluación dentro del aula, describiéndola como procesual, permanente y continua del día a día, realizada sobre el trabajo del estudiante.

De lleno en lo que tiene que ver con la Evaluación en el área de las Ciencias Naturales y a través de intentar dar respuesta a la pregunta: “¿Cómo piensa que debiera desarrollarse en las escuelas primarias la Evaluación de los Aprendizajes en el área Ciencias Naturales?”, la Directora Provincial de Educación Primaria propone una Evaluación situada, articulada con otras áreas, consensuada y acordada por todo el colectivo docente de la institución.

Dicha Evaluación incluida en el Proyecto Educativo Escolar desde su enfoque, objetivos, criterios e instrumentos, debería responder al Proyecto Curricular Institucional.

La Evaluación en los archivos de la Escuela 1110

La anterior respuesta abre otro punto de reflexión propuesto en este trabajo: cómo se construyen los acuerdos institucionales sobre Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela 1110.

Se realiza entonces un sondeo en el archivo activo de la institución, buscando documentación respaldatoria, materiales, trabajos docentes que puedan dar cuenta de los acuerdos institucionales en relación a la Evaluación de los Aprendizajes, a los que llegó el colectivo docente.

En esta instancia se trata de cruzar los datos ya obtenidos mediante observación de Carpetas y las entrevistas realizadas como elementos que direccionen la búsqueda.

Entre lo que se pudo hacer visible en la observación de las Carpetas docentes, destaca el hecho de que todos los componentes de las Unidades Didácticas elaboradas por los docentes son idénticos.

Esto ocurre debido a que ellos son parte de un acuerdo institucional, cuya última inscripción explícita se encuentra el Libro de Circulares Internas; páginas 63 y 64, fechado en Santo Tomé, a los 14 días del mes de febrero del año 2018 y que se encuentra en el archivo activo de la institución.

Los componentes para toda Unidad Didáctica que allí quedaron establecidos como acuerdos institucionales son:

- Eje Estructurante
- Propósitos
- Contenidos

- Criterios e indicadores de Evaluación
- Recursos
- Bibliografía del alumno y del docente
- Tiempo probable y tiempo real de desarrollo.

Para el caso que nos ocupa en el presente trabajo: Evaluación de los Aprendizajes, el elemento que destaca entre todos los componentes incluidos, es el que se menciona como “Criterios e indicadores de Evaluación”.

Sobre este primer elemento se hace foco durante la búsqueda en el archivo.

Se ubica un trabajo docente, que forma parte de bibliorato con la etiqueta Trabajos Docentes y que se titula “Criterios e Indicadores de Evaluación”. La mencionada carpeta forma parte del archivo activo de la institución.

Dicho trabajo se presenta como elaborado por los mismos docentes durante el año 2009.

Los archivos físicos de estos “Criterios e Indicadores de Evaluación” están organizados por grado (de primero a séptimo) y por áreas, incluyendo las especialidades.

A modo de referencia, se transcribe aquí textualmente el trabajo realizado en este sentido para el tercer grado en el área de las Ciencias Naturales:

“Área: Ciencias Naturales - Tercer grado

Referencias

Los textos recuadrados corresponden a **Criterios** y los textos con viñetas (círculos) a **Indicadores**.

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios.

Comprenden que la supervivencia de los seres vivos depende de las relaciones entre ellos y con otros componentes del ambiente.

- Observando animales pequeños en su ambiente, registrando las características del lugar donde habitan y el modo en que se alimentan.
- Estableciendo relaciones entre las necesidades de los organismos y de las diversas maneras de resolverlas.
- Estableciendo relaciones entre los modos de alimentación de diferentes seres vivos (unos se alimentan de otros).

Comprenden que el ser humano también se relaciona con el ambiente por la necesidad de alimentarse, utilizar el aire y consumir agua y que posee algunos órganos en su cuerpo relacionados con el aprovechamiento de estos materiales.

- Identificando las diferentes situaciones en la que el ser humano obtiene su alimento a partir de otros seres vivos del ambiente.
- Identificando y localizando algunos órganos que intervienen en el aprovechamiento de los materiales que se incorporan al organismo.

Los materiales y sus cambios

Comparan y describen los cambios de estado en diferentes materiales.

- Registrando datos sobre los cambios de estado que se producen en algunos materiales.
- Localizando en el entorno situaciones en las que se manifiestan cambios estados.
- Experimentando con algunos materiales y distinguiendo los cambios de estado de otras transformaciones que no pueden revertirse.
- Comunicando los resultados de las experiencias en informes sencillos.

Comparan y describen algunas formas posibles de separar mezclas de materiales.

- Seleccionando el método de separación adecuado para una mezcla dada: decantación, filtración, imantación, tamización, etc.
- Experimentando y registrando datos sobre la separación de varias mezclas de materiales.
- Comunicando los resultados de los experimentos en informes sencillos.

Los fenómenos del mundo físico

Comprenden que los fenómenos sonoros tienen como origen la vibración de un material.

- Estableciendo relaciones entre las cualidades de un objeto que vibra y las características del sonido que produce.

Miden temperaturas y relacionan sus cambios con la transmisión de calor de diferentes materiales.

- Experimentando, registrando datos de temperatura y comunicando soluciones sobre la transmisión de calor de diferentes materiales.
- Seleccionando los materiales adecuados para el diseño de objetos que requieran mayor o menor transmisión de calor.

La tierra, el universo y sus cambios

Interpretan las transformaciones del paisaje celeste por los fenómenos meteorológicos y el movimiento aparente de los astros visibles.

- Distinguiendo los fenómenos que ocurren en la atmósfera de los que ocurren fuera de ella.
- Distinguiendo los principales rasgos observables de los astros.”

En cuanto a la realización de estos “Criterios e indicadores de Evaluación”, en el mismo archivo se encontraron datos que indican que fueron confeccionados a solicitud de Supervisión Seccional.

El material de referencia utilizado fue el libro “APORTES para el seguimiento del aprendizaje en proceso de enseñanza” – educación primaria – 1 a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

Los docentes se constituyeron en grupos de trabajo según los grados que en ese momento tenían a cargo para dar cumplimiento a lo requerido.

Desde ese momento el material pasó a ser uno de los componentes establecidos institucionalmente en la confección de las Unidades Didácticas.

De aquí la explicación de que todas las secuencias de Aprendizaje analizadas contengan según los grados, los mismos criterios e indicadores de Evaluación.

Pero a la vez resulta significativo que ante la pregunta en la encuesta realizada sobre los elementos de la planificación en los que hacen foco al momento de pensar la *Evaluación* de los Aprendizajes de sus alumnos, ninguno mencione como elemento significativo los “Criterios e Indicadores de Evaluación” por ellos elaborados.

Finalizado el año 2015 y luego de haber participado en el Programa de Capacitación Ministerial “Escuela Abierta”, esta institución decide fortalecer su mirada en relación a la Evaluación y su coherencia con los elementos del curriculum.

Durante el año 2016 y según consta en el libro Reuniones de Personal Docente, etiqueta 31C; Acta Volante y 204 a 212, páginas 53 a 70; que se encuentra en el archivo activo de la institución; se inició una reestructuración del proyecto Educativo, tomando como uno de los ejes de trabajo una nueva mirada sobre la *Evaluación* en esta institución.

Estos documentos dan cuenta de actividades que el colectivo docente se propuso desarrollar a partir de aquí y que incluyeron:

- Compartir los avances sobre *Evaluación* con otras instituciones educativas para retroalimentar la práctica
- Realizar consulta a padres y alumnos sobre el tema *Evaluación* para que las voces de todos queden incluidas
- Recuperar para leer, recordar, debatir la Normativa Vigente en relación a la *Evaluación*
- Fortalecer el abordaje teórico sobre el tema mediante Bibliografía actualizada
- Autocapacitación desde la realización de Talleres

En relación a este último punto, se localizó en la Carpeta de archivo correspondiente al Proyecto Educativo y los Ajustes que sobre él se llevan adelante, una propuesta de Taller desarrollada por un grupo de docentes y del cual participó el cuerpo docente completo en plenario.

Se considera importante incluir el formato del Taller que fue pensado por esta institución para avanzar en relación a la *Evaluación*, ya que del análisis del mismo se pueden elaborar conclusiones relacionadas a la construcción de acuerdos institucionales en torno al tema:

“PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE LA JUSTICIA SOCIAL

Taller “Evaluación de los aprendizajes”

Propósito:

- Implementar en las planificaciones diarias, prácticas evaluativas desde una reflexión sobre las propuestas y problematizaciones iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados-tanto previstos como no previstos que permitan la apropiación democrática del conocimiento.

A través de poder iniciarnos institucionalmente en:

- Reflexionar sobre nuestras prácticas evaluativas puestas en tensión desde el aporte teórico sobre el tema.

- Identificar en nuestras prácticas evaluativas dificultades comunes.
- Profundizar desde lo conceptual sobre los tres tipos de evaluación (inicial, formativa y sumativa).
- Identificar los tres tipos de evaluación en una planificación de aula concreta.
- Avanzar en la apropiación de otros instrumentos de evaluación de los aprendizajes: Lista de Cotejo y Rúbrica.
- Enriquecer la práctica concreta de *Evaluación* en nuestra institución desde lo trabajado en el taller

Actividades preparatorias para la realización del taller:

- El Grupo Evaluación desde Abril 2017 está revisando el Proyecto de Evaluación Institucional con sus Metas 2017 para hacer una selección y jerarquización de las mismas.
- Se decidió trabajar sobre la elaboración de un Taller sobre Evaluación de Aprendizajes y profundizar la Autoevaluación docente.
- El Grupo Evaluación preparó una aproximación de autores generales sobre el tema “Evaluación”, elaborando un documento teórico que es una extracción de “**EVALUACIÓN EDUCATIVA** Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones” Material bajado desde el Ministerio a las escuelas en Febrero 2017, que fue enviada a los docentes para que previo al taller lo puedan leer.

Actividades propias a realizar en el taller:

1- Analizar entre todos los conceptos teóricos fuertes en forma breve para ponernos en situación y en tema, focalizando puntualmente en los aportes que hace el material sobre la evaluación inicial, formativa y sumativa.

2- Revisar las propuestas pedagógicas trabajadas en la jornada institucional abre vida y lazos (31 de julio) sobre “prevención integral del consumo problemático de sustancias y adicciones desde nuestra comunidad educativa”, enviada del ministerio de educación:

- buscar en el plan anual áreas y contenidos que se relacionen con dicha problemática, tal como fue abordada por cada docente en su grado. ¿consideran necesario realizar este tipo de ejercicio previo a la planificación?

- identificar los criterios e indicadores de evaluación que se ajustan a esas áreas y contenidos. ¿hicieron ese ejercicio cuando planificaron la jornada? ¿en qué momento de la planificación lo hicieron y en qué medida fueron tenidos en cuenta para la *Evaluación* de la misma?

3- Identificar en esa planificación los distintos momentos evaluativos, de acuerdo al propósito u objetivo específico fijado.

4- Lista de cotejo y rúbrica de evaluación: escuchar los aportes teóricos que realiza el grupo sobre el tema.

5- Con toda la teoría abordada hoy enriquecer la propuesta de evaluación de la planificación inicial de la que partimos.

6- Si lo consideran necesario, propongan una herramienta de Evaluación adecuada para su grupo de alumnos.”

Entre las conclusiones institucionales a las que se arriba luego del Taller se destacan la necesidad de seguir reflexionando sobre la Evaluación como una instancia de aprendizaje que no se instale en acreditar o “castigar” y que permita al estudiante progresar hacia la meta desde lo logrado y no solo desde lo que falta alcanzar.

Proponen hacer visibles los aciertos para motivar y re trabajar el error para aprender desde una Evaluación acorde a las características de los destinatarios.

Destacan que los estudiantes deben saber qué se va evaluar de antemano, cómo se va evaluar y cuándo, siendo importante una instancia de devolución de los resultados obtenidos. Se espera que de este modo los estudiantes puedan hacer uso de la Evaluación como nuevo insumo para seguir aprendiendo.

Proponen Evaluaciones grupales mediante las cuales se encare resolución de situaciones problemáticas concretas que impliquen el desafío de encontrar soluciones conjuntas, para Evaluar desde esta propuesta no solo el producto sino el proceso.

Identifican como necesidad la diversificación de los instrumentos de evaluación de modo que permitan dar cuenta de las competencias o habilidades adquiridas desde las Ciencias

Finalmente marcan como importante el propiciar instancias de autoevaluación y la co-evaluación a los fines de que los estudiantes puedan ir tomando dimensión de su propio proceso de aprendizaje y así intentar regularlo.

Conclusiones parciales:

La Escuela 1110 visibiliza su necesidad de trabajar Evaluación como problemática institucional. El abordaje que intenta realizar atraviesa lo cotidiano y se instala como el eje elegido para un Proyecto surgido desde la propuesta Ministerial de Capacitación “Escuela Abierta”.

Más allá de esta instancia la Escuela retoma la temática mediante la realización de Talleres de autocapacitación en los que se reflexiona de manera conjunta llegando a acuerdos teóricos, arriba descriptos como conclusiones institucionales.

Estos acuerdos tienen además la potencia de estar elaborados desde la reflexión sobre un material teórico aportado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe elaborado en 2017 “*Evaluación Educativa. Reflexiones sobre*

la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones. Santa Fe”, por lo tanto, favorecen la conjunción entre los niveles de decisión Nano y Micro con el Meso nivel, es decir desde aquel en el que se construyen los grandes lineamientos de las Políticas Públicas pensadas para la Educación.

PARTE III:

Entre la teoría y el yo implicado: volver al punto de partida.

Conclusiones finales

En un punto del presente trabajo se hace mención al “yo” implicado en la investigación (Simons, 2009) debido a la trayectoria laboral personal desarrollada en la Escuela 1110 desde el año 1998.

Ya en las conclusiones finales afloran sentimientos y emociones inevitables que se tratan de volver conscientes para tornarlos reflexión.

Sentimientos y emociones que se instalaron como inquietudes nuevas desde el cursado del primer módulo correspondiente a esta Maestría en Políticas Públicas para la Educación y que fueron profundizándose con el paso del tiempo.

Es desde ellos, desde su reconocimiento y puesta en evidencia que se da inicio al final para este trabajo, intentando una vuelta al punto de partida que le dio origen: algunas notas personales tomadas de la Doctora Graciela Frigerio cuando disertó presentando a *Kairós*, primer módulo cursado en esta Maestría.

Expresaba en esa oportunidad que ser Directores de escuelas implica invariablemente una presencia en juego de tensiones.

De los Directores se esperan respuestas y eso impacta en la manera de estar con los otros.

El desapego de esa posición ya construida, habilita el sitio potente de las dudas y las preguntas para desaprender, desapegarse y tomar distancia óptima para mirar nuestro oficio.

“*¿Entre qué tensiones nos movemos en nuestro oficio?*” Disparaba como interrogante la Doctora Frigerio, inmediatamente instando a reflexionar sobre lo artesanal y único del oficio del director, pero no por ello anclado en lo individual, sino, pensado para muchos y con la posibilidad de que sea para todos. Es decir, con la posibilidad de pensarlo como una *Política Pública* que rescate algo de lo que merece ser conservado.

En ese sentido fue pensado este trabajo, desde el poner en tensión lo artesanal y único de la Evaluación de los Aprendizajes que se da en la Escuela

1110, dejando en evidencia su potencia y que se vuelva posibilidad para pensar en Políticas Públicas también potentes para la Evaluación de los Aprendizajes, tema con peso teórico e importancia propia para la Educación en todos sus niveles y modalidades.

Entonces: ¿cómo se hace evidente desde esta investigación lo particular y único de la Evaluación de los Aprendizajes en el Escuela 1110 con potencia de ser mirado y pensado desde lo *Político*? ¿en qué punto y hasta dónde se hicieron evidentes las tensiones de la Evaluación?

Hay un primer juego de tensiones que este trabajo permite hacer visible y es el juego de las traducciones que esta institución hace desde los niveles Macro y Meso hacia lo Micro y Nano, es decir las traducciones en la micropolítica escolar.

En este pasaje la institución se rearma para dar contexto a lo que dentro de ella sucede en el caso de la *Evaluación* de los Aprendizajes que es lo que nos ocupa.

En un punto de este trabajo se recogen evidencias sobre la realización de un trabajo institucional a solicitud en su momento (año 2009) de Supervisión Seccional que como se explicó consistía en traducir lineamientos nacionales al contexto de cada institución elaborando “Criterios e Indicadores de Evaluación”.

Según quedó expuesto, el trabajo se realizó, y su producto pasó a formar parte de los archivos institucionales, aunando criterios para su uso: dentro de los elementos que compone las Unidades Didácticas que conciben estos docentes, hay acuerdos que pautan su inclusión.

En la práctica de *Evaluación* de los Aprendizajes que realiza la Escuela 1110, estos Criterios e Indicadores se plantean al inicio de las Unidades Didácticas como requisito instituido, pero pierden fuerza a medida que la *Evaluación* como práctica concreta cobra cuerpo.

No hay evidencia en las Carpetas de que estos criterios sean retomados al momento de pensar la *Evaluación* sumativa que se propone a los alumnos.

Tampoco esos acuerdos son tenidos en cuenta desde el discurso docente. Ninguno de los encuestados los nombra como elemento de la planificación a tener

en cuenta al momento de pensar la *Evaluación* de los Aprendizajes para los estudiantes.

Es decir, la traducción de lineamientos como transferencia vertical, para este caso, no impactó en lo cotidiano de la *Evaluación* de los Aprendizajes que realizan los equipos institucionales de la 1110.

Y a la vez se hace evidente desde el discurso docente un reclamo velado frente a la necesidad de generar institucionalmente criterios de *Evaluación* desde la corrección y valoración que se hace de los alumnos pero otorgándoles carácter contextualizado: *“En el momento ...cuando tenemos que poner una nota...que vos decís ese “Bueno” o por ahí le pongo “Muy Bueno” a niños que no trabajan los mismos contenidos que los otros...y tal vez no es el “Muy Bueno” que es para todos igual pero él se merece ese “Muy Bueno”...por más que todavía no sabe leer o le falta un poquito pero en su desarrollo es “Muy Bueno”...por ahí me lleva ese sentimiento ¿estoy haciendo bien poniéndole un Muy Bueno? ...si lo ve otra docente este chico no es para un Muy Bueno...pero para mí sí... y va a pasar... ¿pero si tal vez le falta ahí? ¿Será que los otros van a entender lo que yo quiero poner? ...para mí son Muy Bueno porque evalué su trayectoria desde que empezaron hasta hoy que estamos...avanzaron muchísimo...entonces ahí es cuando yo digo ¿esta nota está bien puesta? ... ¿no será para un “Bueno”? ...pero para mí es “Muy Bueno” ...después no sé.”* (docente 3D) *“...establecer un criterio de Evaluación* (aspecto de la Evaluación que genera dificultad) *...es decir cuando me planteo la Evaluación cuál va a ser el criterio para corregir...”* (docente 3A)

Estos criterios comunes son reclamados por los docentes como resguardo frente a la tensión de los términos justicia/injusticia/calificación.

Que estos docentes reparen en estas tensiones y se dejen problematizar por ellas es muestra de que perciben las vinculaciones con el poder a las que se asocia la *Evaluación*.

Es decir, los docentes de la 1110 son capaces de visualizar la *Evaluación* como un acto político. Advierten que mediante criterios compartidos se podrían zanjar diferencias. Hay intención de democratizar más las decisiones que se toman en esta institución.

Además reconocen en la *Evaluación* un poder transformador capaz de mejorar la práctica docente para generar una mejor Enseñanza y en consecuencia un mejor Aprendizaje: “...*Es buena (la Evaluación) para observar, distinguir que es lo que ellos lograron y los que no lo lograron por qué no y que habría que hacer para que ellos lo logren...*” (docente 3B) “...*entonces uno evalúa a él y a nosotras y digo ...entonces no estamos haciendo tan mal las cosas...*” “...*Uno va evaluando continuamente, primero mi trabajo y después ellos. A ver...vamos bien acá...si tengo que replantear o modificar sobre el momento...siempre voy evaluando desde el Aprendizaje y la Enseñanza...*” (docente 3D) “...*para repensar principalmente mi práctica...*” (docente 3A)

Esta búsqueda del bien común institucional, también los posiciona como sujetos políticos que llevan adelante la Educación como acto político. Sujetos que buscan dar a sus prácticas evaluativas nuevos sentidos.

No cualquier sentido, sino sentidos anclados a la mejora de las prácticas docentes a través de su análisis desde el dato que la *Evaluación* brinda y atados siempre a una reflexión ética: “...*porque por lo general yo nunca les marco el error, simplemente les digo: bueno acá hay un error ya sea en Lengua, en la escritura, léelo de nuevo, fijate que te faltó o en Matemática, le digo mira acá hay un error a ver si lo podés descubrir solo... durante el proceso de aprendizaje...*” (docente 3C) “...*A los chicos: ...les digo que cuando hacemos la Evaluación...que les pido que no se copien, que traten de hacerlo solos por el hecho de que ellos puedan darse cuenta qué actividades les cuestan más y cuales menos y que ellos puedan tomar conciencia de que bueno...a ver qué cosas después yo necesito repasar más y volver a estudiar...a revisar...a ver qué es ..donde está la fortaleza y las debilidades, qué ellos mismos puedan tomar conciencia de ello ...después a las evaluaciones las revisamos...y a partir de esta nueva grilla que estoy implementando de hacer observación después de la Evaluación...es decir que el chico mire la Evaluación y sepa...porque si ve cruces y una tilde de bien...no sabe cuál es el error...entonces de tomarme el trabajo de escribirle o repreguntarle...bueno...fijarte qué...a ver si pueden avanzar....*”(docente 3A)

Esta mirada que subyace en sus discursos sobre la *Evaluación* como oportunidad también los posiciona como agentes de cambio, es decir los vuelve a mostrar como actores políticos, que entienden el sentido político de la *Evaluación* que también es concebir el acto de educar como acto político.

Evaluación fue entonces una problemática institucional identificada para su abordaje. El análisis de documentos realizados desde el presente trabajo evidencia el marco de reflexión que se buscó generar para iniciar las mejoras.

Tal y como dan cuenta los registros de auto capacitación que se recuperaron y analizaron en este trabajo, las propuestas concretas de mejoras anclaron en las condiciones pedagógicas propias de esta institución y desde su análisis se construyeron puntos de reflexión para pensar la *Evaluación* en la Escuela 1110.

Desde lo evidenciado en estos documentos se puede afirmar que la construcción de acuerdos se intenta desde la reflexión compartida.

Muestra de esto son los Talleres en los que participan todos los docentes y desde los que se busca habilitar otras formas de escuchar y mirar entendiéndolas como posibilidad de cambio.

Esto también constituye una evidencia de la dimensión Política que no se pierde de vista.

Analizar la propuesta de los docentes en relación a la *Evaluación* sumativa en el área de las Ciencias Naturales permitió establecer en primer lugar su existencia y algunas características que en ella destacan.

Retomando afirmaciones anteriores, la *Evaluación* sumativa que estos docentes realizan está íntimamente ligada a la práctica de aula y al estilo docente.

Como quedó demostrado desde el trabajo de campo, cuando el estilo docente se centra más en la Enseñanza, la práctica y la *Evaluación* sumativa que se propone tienen que ver con el protagonismo docente y las actividades que se planten a los estudiantes, rondan mayoritariamente sobre el tratamiento de la información teórica y el trabajo sobre ella.

En cambio, cuando el estilo docente se centra más en el Aprendizaje, el estudiante como tal adquiere protagonismo y tanto la práctica de aula como la de *Evaluación* se diversifican ampliándose hacia actividades más potentes, aquellas

que se intensifican hasta llegar a lograr relaciones, argumentación, juicios, análisis y justificación.

Pero además la exploración del discurso docente a través de las entrevistas realizadas permite afirmar que en la Escuela 1110, junto a la *Evaluación* sumativa conviven prácticas de *Evaluación* formativa (Shepard, 2006). El discurso docente nos introduce en algunas de sus características.

Cuando en las entrevistas los docentes no resaltan los resultados numéricos obtenidos mediante las Evaluaciones sumativas, cuando ninguno expresa entre las utilidades de la *Evaluación* la selección, la clasificación, ni la jerarquización de los estudiantes es evidente que se alejan de una dimensión tecnológica/positivista (Santos Guerra,2017).

Esto se refuerza en afirmaciones como: “...No me condiciona la *Evaluación* escrita...” “...No necesito un papel...” (docente 3D)

En cambio, cuando expresan: “...*Evalúo en... la trayectoria del día a día...*” (docente 3B) “...*Evaluando para poder ir vos ...modificando a ver qué estrategia te resuelve más para poder enseñar...*” “... (empiezo a pensar la *Evaluación* cuando) *individualizo...para qué, para quién, cómo ...voy a trabajar ...y cómo voy a evaluar ese desarrollo...*” (docente 3D) “...*la Evaluación es permanente, porque como les digo yo a ellos, a mí no me alcanza sólo el trabajito escrito...*” (docente 3C) se busca desde la *Evaluación* favorecer la comprensión de lo que sucede para habilitar posibilidades de mejora y así los docentes se acercan a una dimensión crítica/reflexiva de la *Evaluación* (Santos Guerra, 2017).

Para estos docentes, la *Evaluación* potente, la que favorece el diálogo entre estudiantes y docentes proyectándose hacia la mejora para el cambio, es la *Evaluación* que no tienen sistematizada en su principal herramienta de trabajo que es la Carpeta de planificaciones.

No se hallan registro de ella en sus Carpetas. Desde sus decires expresan: “*En hojas de cuadernillos voy anotado los resultados del día a día, qué logros tuvieron...qué lograron...*” (docente 3B) “...*los dejo muy claros (a los registros) en los informes (de alumnos) ...*” (docente 3D) “... (Registro en) *Una planillita, en realidad son papelitos que ni siquiera se terminan sistematizando en la Carpeta. En realidad,*

yo cotidianamente voy mirando quién me presentó el trabajito, voy anotando como fue ese trabajito, diario, en hojitas que tengo pero que no están en la Carpeta en sí...termina boyando en algún cuaderno...” (docente 3C) “...No dejo constancia de ese registro de cada alumno...” (docente 3A) “...Yo tengo un cuadernito...anilladito...que allí escribo tipo “machete” todo...” (docente 7AB)

Se puede afirmar entonces que la *Evaluación* que estos docentes identifican como la más provechosa, como la que nutre y guía sus reflexiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje y provoca ajustes permanentes para la mejora; se realiza casi en la clandestinidad, sin registros sistematizados, sin que de ella queden evidencia en sus Carpetas.

En el Marco Teórico elaborado para el presente trabajo, la *Evaluación* con potencial transformador está definida como un reto (Díaz Barriga, 2013): el de poder dar cuenta del proceso llevado adelante y que vuelva a generar opciones de aprendizaje, integrada al proceso de Enseñanza y Aprendizaje; en el momento en que éste tiene lugar.

Es esa impronta de reto y la forma particular de intentar abrazarlo que van construyendo estos docentes lo que los deja parados entre lo artesanal y único del oficio docente; lo que los posiciona en la reserva de no dejar en ningún lado explicitado cómo lo hacen.

En esa tensión entre el lugar de las certezas a la que históricamente se asocia a la Educación y esa forma todavía en construcción de abordar el reto que aún no se muestra como certeza, se avanza casi clandestinamente sobre la *Evaluación* formativa, que así mirada, como reto y desafío se acerca mucho a una *aventura intelectual* (Rancière; 2007).

Para este autor, se está en presencia de una *aventura intelectual* cuando se está frente a un desafío y para abordarlo no se desestima algo de improvisación.

Toda *aventura intelectual* da respuesta a los deseos del maestro y también del estudiante estableciendo entre ellos vínculos de al menos una cosa en común.

Esta *aventura intelectual* es experiencia de libertad y confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano.

Es la emancipación la que abre el camino a toda *aventura intelectual*.

Se toma también de Rancière (2007) su concepto de emancipación como lo opuesto al acto de embrutecimiento.

Emancipar es obligar a usar la inteligencia propia de cada hombre y que cada hombre pueda medir su capacidad intelectual y decidir su forma de usar esa capacidad. Sin jerarquías; desde la igualdad, tomando conciencia de ella: esto es emancipación.

Emancipación como reconocimiento de capacidades, con la igualdad de las inteligencias como punto de partida y nunca como meta: “todas las inteligencias son iguales” (Rancière, 2007: 66)

Desde este concepto el autor busca afirmar la pertenencia de los seres humanos sin distinción a un “mundo común de experiencias y pensamientos” (Rancière, 2012) que se puede construir entre todos cambiando los modos de pensar y de hacer, o sea desde el poder afirmar la igualdad y ampliar su efectividad.

Desde una perspectiva pedagógica la emancipación en acto se opone al de toda lógica explicadora que parte de una desigualdad: la del estudiante que no es capaz de comprender sin un docente que le explique, y desde aquí justifica su método. (Rancière, 2007).

Podemos entonces reconocer ciertas características generales en las prácticas pedagógicas que emancipan y que pretendemos instalar:

- parten de lo que los estudiantes ya saben;
- dan valor al método por el cual lo aprendieron;
- promueven su puesta en acto;
- no siguen la lógica de una progresión pensada y adaptada desde del maestro que posee el conocimiento hacia el alumno ignorante;
- el estudiante, en su progresión piensa, habla, hace, descubre, recuerda, combina, relaciona, compara por sí mismo.

Estas características cambian radicalmente la lógica de las relaciones pedagógicas.

Desde esta igualdad como punto de partida se cimenta el respeto por lo heterogéneo, un rasgo constitutivo que durante mucho tiempo ha intentado

eliminarse de las escuelas, promoviendo cambios y reformas desde un supuesto homogéneo como punto de partida: mismas edades, mismas posibilidades, mismos intereses, mismos contenidos y mismos modos de evaluar a todos.

Quienes hoy trabajan en educación están obligados a dar nuevos sentidos a las prácticas educativas y por lógica al planteo de otras miradas sobre las Políticas Públicas para la Educación, que les permitan resignificarse como sujetos en forma constante, conocerse y autobiografiarse.

A lo largo de este trabajo se visualizaron entre los docentes de la 1110 estos supuestos en permanente tensión. Las prácticas de *Evaluación* que sostienen como prácticas pedagógicas y que desde este trabajo se hicieron evidentes, dan cuenta de ellas.

Los avances y retrocesos en relación a estas prácticas; lo construido colectivamente y lo que falta construir; lo instituido y lo instituyente en esta Escuela; lo formal e informal en la práctica evaluativa; todo lo que pudo hacerse evidente en esta investigación obliga a pensar en los modos de hacerlas visibles desde las políticas educativas, para poder otorgarle significados y nuevos sentidos que las constituyan como eje de transformación social: es decir para poder volver estas prácticas política – acción.

Referencias Bibliográficas

- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos de campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, N° 37, 3-15. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1987-37-3-15>
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. 17, N° 3 sep-dic 2013.
- Díaz Barriga, A. (noviembre, 2016). Seminario ¿Evaluación educativa o construcción de proyectos de desarrollo institucional? Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Escuela N° 1110 “Simón de Iriondo” (2016). Diagnóstico Institucional Situado. Documento elaborado institucionalmente para ser presentado a Supervisión Seccional. Archivo escolar: Envíos a Supervisión 2016.
- Furman, M. (2008) Ciencias Naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades. Del 26 al 28 de mayo 2008. Fundación Santillana.
- Furman, M. y de Podestá, M. (2013) *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Grupo AIQUE Editor. Capítulo 4: La evaluación como insumo para la mejora pp. 145-167.
- Furman, M. (2018). Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina: ¿dónde estamos y cómo podemos mejorar? Recuperado de Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Gobierno de Santa Fe. Página Oficial. (2019) Recuperado en <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/205003>

Hernández Sampieri, R.; Fernandez Collado C. y Baptista Lucio, P. (2010). Parte 1 y Parte 3. En Metodología de la investigación Quinta edición. México D.F.: McGraw-Hill Educación.

La UNL y el Ministerio de Educación relanzan una Maestría (17 de octubre 2016). Universidad Nacional del Litoral Noticias. Lizárraga C. Recuperado de https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/unl_y_el_ministerio_de_educaci%C3%B3n_relanzan_una_maestr%C3%ADa#.XD0lpLx7kdU

Laudadío, J.; Mazzitelli, C.A. y Guirardo, A. M. (2015). Representaciones de docentes de Ciencias Naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica. *Actividades Investigativas en Educación*, Vol. 15, N° 3, 1-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20660>

Mares Cárdenas, G., Guevara Benítez, Y., Rueda Pineda, E., Rivas García, O., y Rocha Leyva, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002209>

Mazzitelli, C.A.; Guirardo, A. M. y Laudadío, J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nación (2007). Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza: 4to, 5to y 6to años: educación primaria. Buenos Aires.

Ministerio de Educación provincia de Santa Fe (2017). *Evaluación Educativa. Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones*. Santa Fe.

- Ministerio de Educación Santa Fe. Fundamentos del Programa Escuela Abierta Plataforma Educativa Recuperado en diciembre 2018 de <http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=5377>
- Ministerio de Educación Santa Fe. Ejes de la Política Educativa Santafesina Subportal de Educación. Recuperado en diciembre 2018 de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=173606
- Morelli, S. (2016). Conferencia “Diálogo Político para la Dirección Escolar. Lo Político y la Política en Educación” Recuperada de: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/category/formacion-docente/conferencias-web/>. <https://youtu.be/kiiOwovYPLc>
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, 84-97. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Editorial: La Evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, Vol. 1, núm. 1; 2-5. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661501>
- Ortega Quevedo, V. y Santamaría Cárdbaba, N. (2017). La Evaluación Formativa como Mejora Educativa: Una Experiencia en el Área de Ciencias Naturales. *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME)*, Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación, 428-431. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679637>
- Rancière, J. (1996). *El Desacuerdo Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Chile: LOM Ediciones.

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2012). Conferencia “¿De qué se trata la emancipación intelectual?” Recuperada de: <http://noticias.unsam.edu.ar/2013/7/15/de-que-se-trata-la-emancipacion-intelectual-la-conferencia-inedita-de-jacques-ranciere-en-el-campus-ya-esta-online/> https://youtu.be/4Y_KwkAnjac?t=53
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shepard, L.A. (2006). La evaluación en el aula. En Educational Measurement, (pp. 623-646) En versión digital del libro http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompleto.pdf (pp.1-52) México D.F. Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.
- Simons, H. (2009) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Torres, M.F. y Cárdenas, E.J. (2010) ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). Enunciación, Vol. 15, 143-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3661659.pdf>
- Zabalza M. A. (1996). Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea. p 13-40.
- Zabalza, M.A. (1998) Criterios de Calidad en la Educación Infantil. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid. España. Diciembre 1998.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Maestrando

CAFARO, Patricia Sandra

D.N.I. 21.578.619

Trabajo Final

La Evaluación como posibilidad.

**Un estudio de caso sobre Evaluación de los Aprendizajes desde las
Ciencias Naturales en la escuela Primaria.**

ANEXOS

Las tablas que siguen bajo el nombre “*Observaciones realizadas sobre las Carpetas de planificación docente*” contiene seis aspectos a observar cuyas referencias son:

1: Grado correspondiente a la planificación docente que se está observando

2: Desempeño docente; referente a la modalidad de organización. Esto es si el docente enseña en ese grado todas las Áreas como docente único o bien alguna o algunas Áreas, incluida para el caso las Ciencias Naturales

3: Número de Unidades/ Proyectos/ Secuencias desarrolladas durante el Ciclo Lectivo 2018

4: Frecuencia en el dictado de clases de Ciencias Naturales

5: Recursos mencionados en la planificación de la Unidad Didáctica/ Proyecto/ Secuencia para ser utilizados en el desarrollo de las clases de Ciencias Naturales

6: Recursos utilizados en la práctica diaria durante el desarrollo de las clases de Ciencias Naturales

7: Apartado observaciones en las carpetas docentes: ¿posee apartado de este tipo? ¿se utiliza? ¿con observaciones de qué tipo?

8: Observaciones

1	2	3	4	5	6	7	8
<p><u>Grado:</u> Tercero – Docente 3A</p>	<p>Maestra única</p>	<p>Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>En general se observan dos entradas mensuales con abordaje de temáticas relacionadas al área de Ciencias Naturales. La frecuencia luego de las entradas depende del planteo de la secuencia didáctica y su desarrollo, llegando a ser muy significativa una vez que se ha dado inicio a la secuencia.</p>	<p>Textos Videos Películas Fotos Láminas</p>	<p>Textos Videos Láminas Libros Reproducción de experiencias</p>	<p>Posee apartado de observaciones, de uso esporádico. Indica en ese espacio: tareas ampliatorias sobre la temática abordada; respuestas esperables de los alumnos ante interrogantes realizados; algún propósito particular sobre el que hay que hacer foco relacionado con un contenido.</p>	

1	2	3	4	5	6	7	8
<p style="text-align: center;"><u>Grado: Tercero – Docente 3B</u></p>	<p style="text-align: center;">Maestra única</p>	<p style="text-align: center;">Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>En general se observan dos entradas mensuales con abordaje de temáticas relacionadas al área de Ciencias Naturales. La frecuencia luego de las entradas depende del planteo de la secuencia didáctica y su desarrollo, llegando a ser muy significativa una vez que se ha dado inicio a la secuencia.</p>	<p>Textos Videos Películas Fotos Láminas</p>	<p>Textos Videos Láminas Libros Reproducción de experiencias</p>	<p>No posee apartado de observaciones en la carpeta.</p>	

<p style="text-align: center;"><u>Grado:</u> Tercero – Docente 3C</p>	<p style="text-align: center;">Maestra única</p>	<p style="text-align: center;">Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>En general se observan dos entradas mensuales con abordaje de temáticas relacionadas al área de Ciencias Naturales. La frecuencia luego de las entradas depende del planteo de la secuencia didáctica y su desarrollo, llegando a ser muy significativa una vez que se ha dado inicio a la secuencia.</p>	<p>Textos Videos Películas Fotos Láminas</p>	<p>Textos Videos Láminas Libros Reproducción de experiencias</p>	<p>Posee apartado de observaciones. Utilizado ocasionalmente para U Indicar algunas configuraciones de apoyo realizadas sobre ciertos alumnos. Agrega recursos que incluye en la clase para reforzar algún contenido.</p>	<p style="text-align: center;">Grado participante en 2018 de “ EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnología”</p>
---	--	---	--	--	--	---	--

1	2	3	4	5	6	7	8
<p><u>Grado: Tercero – Docente 3D</u></p>	<p>Maestra única</p>	<p>Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>En general se observan dos entradas mensuales con abordaje de temáticas relacionadas al área de Ciencias Naturales. La frecuencia luego de las entradas depende del planteo de la secuencia didáctica y su desarrollo, llegando a ser muy significativa una vez que se ha dado inicio a la secuencia.</p>	<p>Textos Videos Películas Fotos Láminas</p>	<p>Textos Videos Láminas Libros Reproducción de experiencias</p>	<p>Posee apartado de observaciones, de uso esporádico. Registra en ese espacio: Asistencia /inasistencias significativas a clases (por ejemplo, días de mal tiempo); alcance de los trabajos planteados para ese día, indica páginas de libros utilizadas.</p>	<p>Grado participante en 2018 de “ EUREKA, SANTA FE: Feria de Ciencias y Tecnología”</p>

1	2	3	4	5	6	7	8
<p><u>Grado:</u> Sexto – Docente 6A</p>	<p>Maestra que enseña Cs. Sociales y Naturales</p>	<p>Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>Desde marzo y hasta Julio una vez al mes. Cuatro clases en agosto.</p> <p><i>Desde finales de agosto y durante todo septiembre, el dictado de clases está a cargo de un residente. Se toma la decisión de dejar este período por fuera de la recolección de datos y análisis posterior.</i></p> <p>Octubre una vez al mes; noviembre tres veces y diciembre cuatro veces.</p>	<p>Videos Maquetas Modelos experimentales sencillos Folletos Láminas Elementos de laboratorio</p>	<p>Láminas Videos Textos escritos</p>	<p>Posee apartado de observaciones. Lo utiliza ocasionalmente: para referirse a alumnos que no trabajaron; a una confusión con relación a una indicación respecto a la página del libro usada por los alumnos y que impidió la realización total de la actividad planteada.</p> <p>En otra ocasión utiliza el espacio para poner un concepto sobre Lectura de los alumnos. En otra ocasión expresa que es el residente quién está a cargo de la clase y textualmente en esa ocasión escribe: " <i>muestra imágenes con los animales en los diferentes ambientes, los niños se muestran activos y le responden bien</i>".</p>	

1	2	3	4	5	6	7	8
<p style="text-align: center;"><u>Grado: Sexto – Docente 6/7 BC</u></p>	<p style="text-align: center;">Maestra que enseña Cs. Sociales y Naturales</p>	<p style="text-align: center;">Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>En el mes de marzo cada quince días. En abril, mayo; junio y Julio mantiene la frecuencia de una vez en la semana. En agosto tres clases y en septiembre vuelve a una vez por semana. En octubre dos clases y en noviembre una vez en la semana.</p>	<p>Textos Diccionarios Mapas Videos Maquetas de modelos experimentales Folletos Láminas</p>	<p>Imágenes Libros Láminas Globo terráqueo Mapas</p>	<p>No posee apartado de observaciones. En una oportunidad durante el año agrega una observación que hace referencia al cumplimiento o no de los alumnos en la presentación de un trabajo práctico realizado durante el receso de julio.</p>	

1	2	3	4	5	6	7	8
<p><u>Grado: Séptimo – Docente 7AB</u></p>	<p>Maestra que enseña Cs. Naturales y Matemática</p>	<p>Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>Desde el inicio del año y hasta el mes de septiembre se mantiene una frecuencia de una o dos veces semanales de trabajo en el área dependiendo de la culminación de la secuencia planeada. Desde octubre en adelante la frecuencia de trabajo sobre el área es quincenal.</p>	<p>Tejidos de seres vivos Microscopio Elementos de laboratorio Videos Láminas Libros, fotocopias Imágenes Modelos experimentales</p>	<p>Láminas Videos Modelos experimentales imágenes Libros de texto Artículos de Ciencias Microscopio óptico</p>	<p>Posee apartado nominado Reflexión sobre las prácticas al finalizar cada secuencia de actividades: indica días de poca asistencia; describe logros "lograron deducir los cambios físicos en cada dispositivo" "confeccionaron maquetas de los modelos atomistas" "confeccionaron afiches sobre los modelos atómicos". Además, en lápiz se lee: Fechas de exposición para los trabajos; agregados a preguntas previamente establecidas (ajustes) del tipo: "elaborar el concepto" "Qué órganos son los encargados de producir esas células". También indicaciones relacionadas a la conducta de los alumnos. El uso del apartado es ocasional.</p>	

1	2	3	4	5	6	7	8
<p><u>Grado: Séptimo – Docente 6/7 BC</u></p>	<p>Maestra que enseña Cs. Sociales y Naturales</p>	<p>Tres Unidades Didácticas (*)</p>	<p>Desde el inicio del año y hasta el mes de abril una vez por semana. Durante el mes de mayo no hay entradas registradas. A partir de junio se retoma el ritmo de una vez en la semana hasta julio. A partir de aquí no se hace posible visibilizar frecuencias exactas ya que las secuencias no tienen fecha, pero se observan más esporádicas que al inicio del año escolar.</p>	<p>Videos Láminas Microscopio Tejido de seres vivos Libros, fotocopias Imágenes Material de laboratorio Modelos experimentales</p>	<p>Libros de texto Imágenes Esquemas Diccionarios Mapas</p>	<p>No posee espacio asignado a observaciones. En una ocasión realiza una observación con lápiz referida a las páginas del libro utilizado para la actividad del día. En otra ocasión utiliza la palabra observación como tal en la carpeta para indicar los grupos de alumnos que cumplieron con el trabajo práctico solicitado.</p>	

Las tablas que siguen bajo el nombre “*Observaciones realizadas sobre Interacciones maestra-alumnos -contenidos educativos*” corresponden a observaciones realizadas en diferentes Secuencias Didácticas.

Las mismas se realizaron sobre Secuencias Didácticas completas que los docentes presentan en su carpeta de planificaciones diarias.

Se trabajó con un total de ocho Secuencias cuyo criterio de selección se hace explícito en el cuerpo del presente trabajo.

Las Secuencias son:

- 3C: Sistema digestivo

- 3C: EUREKA, SANTA FE Feria de Ciencias y Tecnologías: Tema Alimentación

- 3C: Sistema circulatorio

- 3A: Sistema digestivo

- 3A: Sistema circulatorio

- 6/7 BC: Caracterización de ambientes y seres vivos

- 6/7BC: Seres vivos interrelaciones y cambios

- 7AB: Energía. Concepto, procesos asociados a fenómenos físicos. Transformación y conservación de la energía

“Observaciones realizadas sobre Interacciones maestra-alumnos -contenidos educativos”

Docente lee y/o expone tema
Estudiantes leen o repiten información
Estudiantes realizan actividades de copia
El Estudiante usa el lenguaje de las ciencias

CONTEXTUAL

Los estudiantes realizan actividades prácticas de manipulación
Los estudiantes completan un ejercicio o aplican un procedimiento
Los estudiantes actúan sobre lo objetos con la finalidad de observar el fenómeno de estudio

SUPLEMENTARIO

Docente plantea resolución de problemas
Estudiantes elaboran ejemplos para concretar conceptos
Los estudiantes actúan sobre objetos de manera diversa
Relaciona términos entre sí en base a vocabulario propio de ese lenguaje científico

SELECTOR

Las preguntas a responder tienden a relacionar objetos, organismos, eventos
El estudiante describe lo observado
Realizan inferencias sobre textos desde palabras o imágenes
Realizan acercamientos directos con los fenómenos (experiencias)
Pueden explicar la vinculación con la actividad y los fenómenos
Atiende causa- efecto, temporalidad, condicionalidad, igualdad, para responder a las preguntas sobre los fenómenos
Asocia fenómenos estudiados en clases con la vida cotidiana

SUSTITUTIVO REFERENCIAL

Los estudiantes analizan fenómenos relacionados entre sí
Usan lenguaje técnico científico para hacerlo
Tienen en cuenta causalidad, comparación, correspondencia y/o diferencia
Emiten juicios argumentativos en base a reglas o definiciones
Analizan, justifican y juzgan con base a criterios propios de la disciplina

SUSTITUTIVO NO REFERENCIAL

Carpeta: 3C Secuencia fecha: Marzo Secuencia: Sistema digestivo	Carpeta: 3C Fecha Junio/julio EUREKA, SANTA FE Feria de Ciencias y Tecnologías: Tema Alimentación	Carpeta: 3C Fecha: Octubre Secuencia: Sistema circulatorio
4	3	3
3	3	3
2		
	4	3
9 (53%)	10 (28%)	9 (39%)
1	1	1
4	5	2
	1	1
5 (29%)	7 (19%)	4 (17%)
	1	
	2	1
	2	1
	5 (14%)	2 (9%)
	1	2
2	1	1
	2	
1	1	1
	1	1
	1	
	2	1
3 (18%)	9 (25%)	6 (26%)
	1	1
	1	1
	1	
	1	
	1	
	5 (14%)	2 (9%)
TERCER GRADO: Total Interacciones: 17 (100%)	TERCER GRADO: Total Interacciones: 36 (100%)	TERCER GRADO: Total Interacciones: 23 (100%)

Carpeta: 3A Fecha Junio Secuencia: Sistema digestivo.		Carpeta 3A Secuencia: Sistema circulatorio	Carpeta 6/7 BC Secuencia: Caracterización ambientes y seres vivos
1		1	4
2		1	8
		1	7
1		1	6
4 (31%)		4(27%)	25(89%)
1		2	
1		1	3
1		1	
3(23%)		4(27%)	3(11%)
1		1	
1		1	
2(15%)		2(13%)	
1		1	
		1	
1		1	
1		1	
4(31%)		5(33%)	

TERCER GRADO: Total
 Interacciones: 13
 (100%)

TERCER GRADO: Total Interacciones: 15 (100%)

SEXTO GRADO: Total Interacciones: 28 (100%)

Carpeta 6/7BC Secuencia: Seres vivos interrelaciones y cambios	Carpeta 7AB Secuencia: Energía. Concepto, procesos asociados a fenómenos físicos. Transformación y conservación de la energía.
4	2
4	4
4	2
4	3
16(59%)	11(61%)
3	3
3(11%)	3(17%)
3	1
2	
5(18%)	1(5%)
2	2
	1
2(8%)	3(17%)
1	
1(4%)	
SEXTO GRADO: Total Interacciones: 27 (100%)	SÉPTIMO GRADO: Total Interacciones: 18 (100%)

ENTREVISTA REALIZADA A DOCENTES

- En relación al historial laboral:

- 1) Antigüedad en la docencia
- 2) Trayectoria
- 3) Experiencias en grados
- 4) Como docente única
- 5) Como docente de Áreas

- Pensando en la Evaluación como una práctica que llevás adelante en el aula:

a. ¿La ubicarías como una práctica que tiene que ver con la Enseñanza o como una práctica que tiene que ver con los Aprendizajes? ¿Por qué?

b. Cuando planificás: ¿En qué momentos de tu planificación empezás a pensar la Evaluación de los Aprendizajes de tus alumnos?

c. ¿En qué elementos de tu planificación te enfocás para pensar la Evaluación de los Aprendizajes?

d. ¿De qué instrumentos de Evaluación te vales en cada en cada momento?

e. ¿Registrás los datos obtenidos? ¿cómo?

f. ¿Qué haces con ellos?

g. ¿Cuáles son los aspectos de la Evaluación de los Aprendizajes que te parecen más potentes? ¿Por qué?

h. ¿Cuáles son los aspectos de la Evaluación de los Aprendizajes que te generan mayores dificultades y por qué?

i. La Evaluación de los aprendizajes que planteás a tus alumnos ¿para qué les sirve a ellos? ¿Y a vos?

j. Con respecto a las Ciencias Naturales: ¿cuál crees que es la importancia de su Enseñanza?

k. ¿Cambia la mirada sobre la Evaluación de los Aprendizajes de las Cs. Naturales que se realiza al final de un ciclo (por ejemplo, en 3ro., 6to. o séptimo) con respecto a los grados anteriores? ¿En qué aspectos? (Según la experiencia de entrevistado y con respecto a los grados anteriores).

Entrevista realizada a docente 3B

Fecha: 4 de Julio 2019

- En relación al historial laboral:

- 1) Diez años
- 2) Siete años en escuelas urbano marginales de Santa Fe y el resto en la 1110
- 3) Reemplazos de 4to a 7mo. Grado
- 4) Como docente única: Sí
- 5) También con experiencia en Áreas en 6to y 7mo.

- Pensando en la *Evaluación* como una práctica que llevas adelante en el aula:

- a. Con ambas Enseñanza y Aprendizaje porque a través de la *Evaluación* los niños van observando en qué tienen avances y en que no. Enseñanza y Aprendizaje.
- b. Y yo evaluó en el día a día...en la trayectoria del día a día...en ese momento en que yo hago la actividad pienso en el resultado que voy a tener y de ahí saco la *Evaluación*. Al final de la actividad.
- c. En los objetivos que yo me propongo que logren los niños.
- d. Generalmente en anotadores voy anotando memorias de lo que yo veo día a día.
- e. En hojas de cuadernillos voy a anotado los resultados del día a día, qué logros tuvieron...qué lograron
- f. Después voy analizando quienes hay que reforzar más, quienes pueden avanzar con otros temas

- g. Es buena para observar, distinguir que es lo que ellos lograron y los que no lo lograron por qué no y que habría que hacer para que ellos lo logren.
- h. A veces es difícil distinguir el por qué el alumno que no lo logró...o encontrar herramientas que me permitan que ese niño lo logre...resolver esa dificultad.
- i. Para saber qué lograron, qué saben, qué aprendieron y qué no, y por qué no llegaron a incorporar...lo que no aprendieron por qué no llegaron a incorporar. A mí me sirve para saber lo que no aprendieron...por qué y para la calificación.
- j. Es importante...que ellos aprendan a trabajar desde la experiencia, desde lo visual y ahora que tenemos muchas herramientas tecnológicas también...porque pueden observar por ejemplo una célula a través del microscopio o también de la tele...que ellos experimenten más prácticamente...
- k. Cambia el criterio y la modalidad, porque vas evaluando aprendizajes más amplios en las terminalidades de cada ciclo...se va ampliando...haciendo más amplio lo que se evalúa ...uno tiende a que el niño incorpore más práctica, más elementos, más aprendizajes (en la terminalidad) de lo que incorpora en años anteriores.

Entrevista realizada a docente 3A

Fecha: 4 de Julio 2019

- En relación al historial laboral:

- 1) Diez años
- 2) Desde 2013 como titular en la 1110. Lo anterior reemplazos de corta duración en diferentes escuelas.
- 3) Pude pasar de 1° a 7mo.
- 4) Como docente única: Sí
- 5) También experiencia de trabajo en áreas.

- Pensando en la Evaluación como una práctica que llevás adelante en el aula:

- a. En los dos. Del lado de la Enseñanza me permite a mí ver qué contenidos de los desarrollados, los chicos pudieron apropiarse y cuáles volver a reformular o volver a retomar para aquellos contenidos que no se pudieron llegar a apropiarse los chicos. Del lado del Aprendizaje para que los chicos puedan dar cuenta de hasta donde pudieron llegar a aprender de ese contenido y la constante reformulación de las prácticas.

- b. Al principio. A la *Evaluación* la pienso desde ...primero plantearme qué es lo que los chicos saben sobre el tema, qué es lo que deberían aprender y en función de qué es lo que deberían aprender en una futura *Evaluación*...bueno que es lo que yo debería enseñar y cómo debería enseñarlo para que los chicos aprendan eso...logren esos aprendizajes.
- c. En la propuesta de actividades, pensar distintas tareas que ellos puedan realizar, responder, que puedan comparar, resolver...fundamentalmente la *Evaluación* armada desde la propuesta de trabajo en el aula.
- d. Registro escrito; evaluación escrita, en determinados momentos, si planteo una secuencia de actividades...en medio o al finalizar un grupo de actividades hacer una pequeña revisión que recupere o sintetice lo que se trabajó para que puedan dar cuenta...hasta donde se llegó. Fundamentalmente escrito (*Evaluación*) también de manera oral que puedan expresar, exponer determinado conocimiento que ellos puedan digamos argumentar acerca del por qué se hizo esto, como llegaron a esa resolución, pero serían los dos instrumentos, escrito y oral.
- e. f. No dejo constancia de ese registro de cada alumno...de la *Evaluación*...lo incorporo después en la nota final. Sí tomo en cuenta para la propuesta áulica, a ver como seguimos, con qué seguimos ...como insumo para la propuesta de aula...
- g. Considero potente la *Evaluación* para la constante revisión de la práctica...para decir esta propuesta funciona...funciona para estos chicos... para ver la manera en qué propuesta funcionó mejor...para repensar principalmente mi práctica y ver cómo trabajar con los chicos distintos contenidos...no siempre de la misma manera, ya sea plantear un juego...hacer una experiencia...proponer audiovisuales...de qué manera los chicos puede y trabajar con las diversidades que tenés en el aula...fundamentalmente eso...y con los chicos para ver individualmente que alumno necesita más ... o reformular.
- h. El registro y el vuelco ...establecer un criterio de *Evaluación* ...es decir cuando me planteo la *Evaluación* cual va a ser el criterio para corregir...la valoración y que en esa *Evaluación* consten distintos aspectos y poder ...este año por ejemplo empecé a trabajar con una grilla... para poder establecer qué contenidos prestaron mayor o menor dificultades para poder recuperarlo y de cada alumno cuál fue el desempeño...entonces empecé a reformular así las Evaluaciones...lo potente es que después te queda a la vista que contenido estuvo más flojo y cuál no y el rendimiento de cada chico.
- i. A los chicos: ...les digo que cuando hacemos la evaluación...que les pido que no se copien, que traten de hacerlo solos por el hecho de que ellos puedan darse cuenta qué actividades les cuestan más y cuales menos y que ellos

puedan tomar conciencia de que bueno...a ver qué cosas después yo necesito repasar más y volver a estudiar...a revisar...a ver qué es ..donde está la fortaleza y las debilidades, qué ellos mismos puedan tomar conciencia de ello ...después a las evaluaciones las revisamos...y a partir de esta nueva grilla que estoy implementando de hacer observación después de la *Evaluación*...es decir que el chico mire la *Evaluación* y sepa...porque si ve cruces y una tilde de bien...no sabe cuál es el error...entonces de tomarme el trabajo de escribirle o repreguntarle...bueno...fijarte qué...a ver si pueden avanzar.

- j. Sí. Por lo que hemos leído, estudiado, porque desde lo procedimental tiene que ver con esta cuestión de investigar, de la curiosidad, de conocer el mundo...En cuanto a contenidos tiene que ver con los aprendizajes que el chico tiene que saber. Si bien la información la pueden encontrar en internet o en cualquier libro...tiene que ver con despertar curiosidad e investigación e ir más allá de eso que uno le puede ofrecer...incluso vienen con ideas con noticias ...que a partir de eso sembrar la curiosidad y que tengan esa autonomía de buscar...de saber más.
- k. No me lo propuse...pero pensándolo...tendría que revisarlo...cerrando un ciclo...quizás en el cómo dar cuenta de esos contenidos en la formulación de tareas que le voy a proponer en función de ya un segundo ciclo...apuntaría más a una fundamentación más intelectual que empírica, que ellos puedan hacer...formularse esas hipótesis esas anticipaciones, que las puedan registrar...cosas que en un primer ciclo las veo más implícitas pero que en un segundo ciclo ya tienen que estar más explícitas.

Entrevista realizada a docente 3C

Fecha: 24 de Junio 2019

- En relación al historial laboral:

- 6) En febrero 2020, diez años.
- 7) Escuela Agustín Araya; Escuela Simón de Iriondo; Escuela Juan de Garay; Escuela Fidela V. Frutos; titularización en la Escuela José Luis Ravera, y traslado a la Escuela 1110 hasta la actualidad.
- 8) 7mo. Grado; primer ciclo completo; 6to y 7mo, ahora cuarto grado.
- 9) Como docente única mayormente
- 10) También con experiencia en Áreas en 6to y 7mo.

- Pensando en la *Evaluación* como una práctica que llevás adelante en el aula:

- f. Con la Enseñanza porque me sirve para evaluarme a mí. Yo por lo general cuando tomo algún un trabajito escrito, yo siempre le digo a los nenes es una *Evaluación* para saber cuánto saben ellos, que a mí me sirve para saber cuánto debo mejorar yo también. Para ver que es los que tenemos que reforzar y que tengo que reforzar yo. Porque a veces uno se idea las clases y ... proyecta los contenidos con las mejores clases y después no salen así y ellos te lo demuestran. Y bueno por ahí la *Evaluación* escrita que no soy de tomar muchas, traté de tener para que ellos tengan una continuidad y ver sus progresos, pero en realidad yo siempre les digo y yo siempre hacía muchas anotaciones en los cuadernitos de *Evaluación*, para que los papás sepan, pero también para saber yo qué es lo que yo tenía que mejorar. Y en cuanto.... al Aprendizaje de ellos es para ver si ellos logran alcanzar los contenidos ... en su aprendizaje de contenidos hay niños que yo no evaluaba en sí contenido, sino progresos de ellos, más allá de que ellos no hayan alcanzado el contenido, siempre mirando si avanzaron o no desde cuando arrancamos y a mí me servía mucho el cuadernito de evaluaciones para eso. Se evalúan los dos aspectos me parece.
- g. Yo creo que la *Evaluación* es permanente porque como les digo yo a ellos, a mí no me alcanza solo el trabajito escrito, yo miro mucho el trabajo diario, el trabajo personalizado que hacemos cuando ellos hacen una actividad solito y vienen a mostrármela, o cuando ellos vienen a pedirme ayuda, todo eso es parte de la *Evaluación*, o sea que para mí es permanente la *Evaluación*, no es solo ese trabajito final sino que el trabajo diario, las actividades, si ellos lo pueden resolver, no lo pueden resolver, si pueden resolverlo solo o si necesitaron ayuda para hacerlo, es todo parte de la *Evaluación*...
Creo que desde el comienzo de la planificación (comienzo a pensar en la *Evaluación*)
- h. Cuando uno se plantea un objetivo o un propósito uno permanentemente va viendo las actividades en función de ese objetivo, de ese propósito y uno vuelve a eso para ver si se alcanzó o no se alcanzó y eso es la *Evaluación*, si logramos o no logramos, si estaba bien planteado o no...porque tal vez uno... planifica pero después vos te das cuenta que la clase no son lo que en realidad querías alcanzar o no se dio la clase como vos te habías planteado tu propósito o tu objetivo porque ellos disparan para distintos lados...De hecho si no habría una *Evaluación* escrita...o sea no es fundamental al momento de evaluar, es un elemento más pero no es el fundamental.
- i. La prueba escrita en algunos casos, si fue un tema que a ellos les gustó mucho como para darle un cierre, si veo que les fue bien en el aprendizaje hacemos un trabajito escrito para que quede asentado. Pero ...yo prefiero el trabajo individual, las actividades diarias, me llevo mucho a corregir en mi

casa, acá corrijo de vista nada más, pero en mi casa ...yo miro su cuaderno... su carpeta, voy mirando paso a paso como fueron desarrollando la actividad; el hablar con ellos el preguntarle como resolvieron, si ellos pueden detectar un error que yo les indico, porque por lo general yo nunca les marco el error, simplemente les digo: bueno acá hay un error ya sea en Lengua, en la escritura, léelo de nuevo, fijate que te faltó o en Matemática, le digo mirá acá hay un error a ver si lo podés descubrir solo... durante el proceso de aprendizaje.

- j. Una planillita, en realidad son papelitos que ni siquiera se terminan sistematizando en la carpeta. En realidad, yo cotidianamente voy mirando quién me presentó el trabajito, voy anotando como fue ese trabajito, diario, en hojitas que tengo pero que no están en la carpeta en sí...termina boyando en algún cuaderno.
- k. g. No sirve de nada corregir un error...si el niño no vuelve sobre ese error o tratar de identificarlo por ellos mismos, porque si no es un adorno más de la carpeta o el cuaderno...sí permanentemente que ellos vuelvan sobre sus errores yo creo que es algo que sirve...para que ellos puedan identificarlo solitos o necesitan ayuda...porque hay casos que yo evalúo siempre trabajando con ellos, dándoles las indicaciones, pero son ellos los que me van diciendo si se dan cuenta, si no se dan cuenta si por ahí necesitan otro tipo de elementos para reforzar ese aprendizaje.
- h. Poner una nota, yo creo que es muy difícil porque el “Bueno”... puede ser muy amplio o el “Muy Bueno” o el “Excelente”, y tal vez uno no está mirando lo mismo cuando pone la nota, y por ahí a veces uno se siente injusto, le puse un “Bueno” al él porque se lo merece, por todo el esfuerzo que puso, y le estoy poniendo un “Bueno” a ella porque hizo bien su trabajo, pero no estoy evaluando lo mismo, a veces es muy difícil encasillarlos en una nota...ni hablar pobres las señas que les toca poner números, que todavía ...me parece más estructurado...que uno no termina de mostrar en realidad el aprendizaje del niño.
- i. Contestada durante la charla
- j. Yo creo que las Ciencias es lo que más los atrapa...
Está bien cada uno tiene sus gustos, nosotros ahora los vemos con el trabajo de la huerta que estamos viendo ...los insectos, entonces ellos pueden...o sea cuando estamos viendo ahora estos nuevos aprendizajes que estuvimos viendo en las dos últimas plenarias, enfocarlos de ese lado por ahí es como que uno explota otras cosas que no tienen nada que ver con el contenido...la definición... el concepto como hacíamos antes...Sí charlamos, pero el concepto es el que dice el libro y no un concepto el que ellos pueden elaborar a partir de la experiencia, yo creo que las Ciencias tiene mucho...es amplio,

vos podes trabajar Matemática...Lengua... relacionándolo con las Ciencias. Podes hacerlo más...tomarlo como un eje y abarcar las otras áreas...yo creo que sí.

A parte creo que también tiene mucho que ver, mucho con su cotidianeidad porque el tema de la huerta los chicos ahora, hay muchos que ya tenían huerta en su casa entonces vienen y cuenta lo que ellos ya venían haciendo. O al que no...yo veo Mati ahora que es el nuevo del aula, que me costó porque él es muy tímido por su problema y como allá en la huerta es... aparte ni siquiera vergüenza: él:" yo busco" "yo hago" por ahí creo que las Ciencias Naturales pueden permitirte otros aspectos que en el aula encerrados no se pueden ver.

- k. Y lo que pasa que creo que ahí lo que uno siente es la presión de decir bueno tienen que pasar con estos contenidos para que puedan en la próxima etapa que inician, puedan empezarla...sí... por ahí es como...que cuando termina un ciclo uno se siente más presionado porque tienen que alcanzar ciertos aprendizajes que van a ser la base para lo que vine después...sobre todo cuando uno no tiene la continuidad...de finalizar un ciclo y comenzar el otro y sabemos dónde estamos paradas, muy distinto es cuando te toca agarrar un cambio de ciclo con un grupo nuevo...

Varía incluso frente a la continuidad... ahora se nos da que es mucho (la diferencia de cuarto con tercero) uno venía ...con contenidos más simples, concretos, uno decía bueno trabajamos esto empezamos y terminamos. Y ahora es como que se nos empieza abrir, son más contenidos y es mucho....

Entrevista realizada a docente 3D

Fecha: 2 de Julio 2019

- En relación al historial laboral:

11) Diez años

12) Escuela Bustamante; Escuela Juan de Garay; y Escuela 1110 hasta la actualidad

13) Primer ciclo y cuarto grado

14) Como docente única siempre

15) Sin experiencia en Áreas

- Pensando en la *Evaluación* como una práctica que llevás adelante en el aula:

- a. ¡Qué difícil! ...Yo relacionaría más la *Evaluación* con como el niño aprende como lo vas evaluando en ese sentido para poder ir vos sobre el momento ir modificando a ver qué estrategia te resuelve más para poder enseñar... Uno va evaluando continuamente, primero mi trabajo y después ellos. A ver...vamos bien acá...si tengo que replantear o modificar sobre el momento...siempre voy evaluando desde el Aprendizaje y la Enseñanza.
- b. En el momento en que individualizo, por ejemplo si ...voy a hacer esta actividad empiezo a ver ...para qué y para quién como la voy a trabajar, cómo lo voy hacer, como ellos lo van ir desarrollando y cómo voy evaluar ese desarrollo siempre pensando en ellos, a ver, es decir si yo quiero trabajar esto...bueno como va a responder...siempre me pregunto eso...yo siempre cuando agarro una actividad digo: bien...bueno por ejemplo, me toca trabajar seres vivos, qué texto voy a trabajar con ellos como lo voy a hacer...pienso en la *Evaluación* ...desde lo que pueden hacer y que sobre eso yo después lo pueda evaluar...si pueden desde la oralidad...si entran con el vocabulario específico.
- c. Objetivos y propósitos que yo voy trabajar con ellos.
- d. En el aula a través de la oralidad en el desarrollo de la clase, o adelante del pizarrón cuando ellos pasan...es una *Evaluación* constante. Por ahí sé hacerles trabajitos evaluativos para ver...porque yo los necesito o más para ponerle a los papás y que vean cómo vamos avanzando, pero si no, es diario. No me condiciona la evaluación escrita...con el trabajo del aula.
- e. Los registros al costado en observaciones o los dejo muy claros en los informes (de alumnos) ... ahí pongo que fue evaluado de tal manera...
- f. No soy mucho de registrar...pero hay un momento en que lo hago porque me da satisfacción...cuando digo... lo logramos...trabajamos...como ese día cuando Santi dio tan linda esa clase de Ciencias Naturales que y él se sintió feliz...entonces uno evalúa a él y a nosotras y digo ..entonces no estamos haciendo tan mal las cosas... entonces pongo "Santi trabajó muy bien, desarrollo muy bien los contenidos"...entonces me da mucha satisfacción cuando veo que ellos avanzan muchísimo, entonces los evalúo de esa manera para que me quede un registro de como ellos fueron avanzando y también para la seño que va a seguir el año que viene...esos pequeños registros me dan satisfacción...ver el adelanto de ellos.
- g. La pregunta anterior responde a este punto.
- h. En el momento ...cuando tenemos que poner una nota...que vos decís ese "Bueno" o por ahí le pongo "Muy Bueno" a niños que no trabaja los mismos contenidos que los otros...y tal vez no es el "Muy Bueno" que es para todos igual pero él se merece ese "Muy Bueno"...por más que

todavía no sabe leer o le falta un poquito pero en su desarrollo es “Muy Bueno”...por ahí me lleva ese sentimiento ¿estoy haciendo bien poniéndole un Muy Bueno? ...si lo ve otra docente este chico no es para un Muy Bueno...pero para mí sí... y va a pasar... ¿pero si tal vez le falta ahí? ¿Será que los otros van a entender lo que yo quiero poner? para mí son Muy Bueno porque evalué su trayectoria desde que empezaron hasta hoy que estamos...avanzaron muchísimo...entonces ahí es cuando yo digo ¿esta nota está bien puesta? ... ¿no será para un “Bueno”? ...pero para mí es “Muy Bueno” ...después no sé.

- h. A mí me sirve para ver el progreso de ellos. No necesito un papel. Evaluarlos me gusta. Evaluarlos y ponerlos a prueba continuamente para ver como ellos van avanzando...a parte a ellos les gusta...cómo se sienten seguros...veo que el tema está fuerte y puedo avanzar. Me hace sentir bien también cuando digo estamos bien plantados, el grado está bien plantado. Y los evalué a ellos para saber que podemos seguir avanzando.
1. Yo cambie la vista desde que estuvimos en Feria de Ciencias (2018) porque siempre decimos...sí se puede... alfabetizar o trabajar desde las Ciencias Naturales y ...vos decís ¿se podrá? Y siempre te quedás con esa duda pero no lo hacés entonces el año pasado vimos que era una herramienta muy buena, las Ciencias Naturales... por eso hoy ya las tomamos de otra manera...entonces hoy por ejemplo ...cuando dicen sí se puede alfabetizar desde las Ciencias Naturales...yo digo hoy sí...hoy te digo sí, sí, sí se puede...tranquilamente, pero me tocó esa experiencia de decir...le pusimos pila y le fuimos a Ciencias Naturales mechando un montón de cuestiones, que este año ya arrancamos así...con la huerta...yo creo que sí y me parece que es una cuenta pendiente, empezar a Alfabetizar desde primer grado desde las Ciencias Naturales. Una Alfabetización Integral desde las Ciencias Naturales.
2. Y nosotros lo hicimos continuado...como que lo retomamos...no hicimos un corte en las Ciencias Naturales (refiere a que tuvo continuidad desde primer grado con el grupo y está actualmente con ellos en cuarto)...retomamos todo...ensamblamos lo del año pasado para cuarto...Sí hay cosas que me aseguro estén logradas al finalizar un ciclo...temas por ejemplo...se cierran contenidos...se puede ver el final y eso mismo permite continuar...retomar...desde las Ciencias Naturales lo pudimos dar.

Fecha: 4 de Julio 2019

- En relación al historial laboral:
 - 1) Trece años
 - 2) Escuelas periféricas, en privadas y públicas del centro, en la Escuela Ignacio Crespo y acá en la 1110. Muy diferentes realidades.
 - 3) Siempre segundo ciclo
 - 4) Como docente única: sí
 - 5) También experiencia de trabajo en áreas

- Pensando en la *Evaluación* como una práctica que llevás adelante en el aula:
 - a. De lado de la Enseñanza la tomo como una autoevaluación mía...y desde el lado de la práctica de los chicos ...evalúo sobre todo cuando ellos a diario van trabajando y uno ve el proceso...cuando van relacionando los temas...
 - b. Desde el primer momento, desde mi propósito de la actividad ya lo empiezo a evaluar, sí desde ahí comienzo, después ya me sitúo más que nada en lo que voy a hacer, de qué manera, pienso como me contestarían los chicos, siempre me hago esa pregunta, que me podría surgir qué me podrían responder los chicos...estoy siempre preparada para todos.
 - c. Sobre todo ...en el momento que empiezo a indagar los conocimientos previos como para poder relacionar lo nuevo obviamente y desde ahí empiezo a evaluar a donde estoy parada...para tener en cuenta como seguir...uno da supuestos que los chicos tienen y no es así...muchas veces me ha pasado tener que reformar una planificación que ya la tenía pensada y sin embargo tengo que retroceder, ver lo que hay que fortalecer...hacer un retroceso.
 - d. Una *Evaluación* para mí puede ser una exposición grupal...un trabajo oral que se haga a partir de imágenes...y también con exposiciones con modelizaciones...que ellos tengan que explicar...dentro de las Ciencias puedo tener la *Evaluación* escrita o trabajos prácticos, o una *Evaluación* oral que se hace en la clase y que tomo registros y allí aprovecho para evaluar sobre todo...donde hay un grupo muy diverso donde están en distintos niveles de aprendizaje me sirve mucho...y otro instrumento ...tengo en cuenta mucho la realización de las experiencias, porque ahí ellos tienen que observar, tratar de aplicar muchos contenidos que ellos van aprendiendo ...(por ejemplo a través del uso del microscopio evalúo si aprendió sus partes y las funciones que tienen, evalúo por ejemplo cómo fue preparada la muestra, si hacen o no una observación pertinente, que observan, qué lectura hacen de esa observación)
 - e. f. Yo tengo un cuadernito...anilladito...que allí escribo tipo “machete” todo. Y a veces sí hago algunas observaciones en la carpeta abajo...si hago alguna reflexión

si me resulta importante colocarlo debajo de la actividad...si hice alguna reforma...pero generalmente en un cuaderno...que eso después lo vuelco en una parrillita con los nombres y allí tengo las calificaciones, que allí pongo la nota de una evaluación, la nota de su carpeta, la nota de cómo trabaja en clase...ahí voy poniendo todo que eso en resumen va a ser la calificación que va a llevar en una libreta ...voy registrando todo...

- g. A mí me sirve cuando pueden relacionar un contenido con otro...es cuando me parece más potente...cuando pueden relacionar temas...de la unidad anterior con la nueva...eso es lo que me sirve, ahí veo el avance.
- h. No encuentro un aspecto importante para decirte...puntual...no hay un punto fundamental ...
- i. Contestada entre las otras respuestas.
- j. Es muy importante para que los chicos aprendan...sobre todo...en esto de la alfabetización desde todas las áreas sirve del lado de la alfabetización científica para relacionarlo con todas las áreas. Son temas que los chicos tienen que aprender y saber para la vida y además porque la Ciencias Naturales se prestan para que los chicos sean más creativos, para que despierten su curiosidad, porque si no hay curiosidad no hay preguntas...cuando no les interesan no hay preguntas...yo creo que las Ciencias Naturales son muy abiertas para que justamente los chicos fortalezcan todas estas habilidades. Me parece muy importante.
- k. El año pasado fue la primera vez que tuve 7mo. Grado, un grupo que venía trabajando conmigo desde hacía bastante, desde cuarto, bueno so favoreció a que yo pueda ir teniendo en cuenta todos los contenidos que en esa trayectoria de cuatro años no los había trabajado o yo sabía que profundidad yo les había dado y debía profundizar más en 7mo. Sí por supuesto que puntualizo los contenidos que les van a servir para el primer año del secundario...y si no los trabajé en los años anteriores o no los profundicé en los años anteriores trato puntualmente de trabajarlos de lleno en 7mo...sí me interesa que los chicos tengan en cuenta donde estamos parados y que tengan en cuenta que estamos terminando una escuela primaria...y que muchos temas por supuesto son importantes para primer año entonces yo se los digo a los chicos, no es que me preocupo yo por enseñárselos solamente, sino que ellos también pongan su parte...y bueno siempre es algo recíproco, algo que va y viene... Entonces sí hay una visión llegado el 7mo grado para la apertura que después se necesita a la secundaria, pero no es tan fuerte en 6to. Sabiendo que uno tiene un año más todavía en la escuela primaria...la cuestión en la primaria se va espiralando todo el tiempo más allá de llegar a un tercer grado o a un sexto porque vos sabés que tenés continuidad. Sabiendo que estás otro año trabajando con el mismo grupo desplazás el contenido...porque bueno...el año que viene lo voy a trabajar...y en 7mo. tenés que ver qué de todo eso vas a trabajar...lo lindo de 7mo. es que relacionás todos los contenidos que venís dando desde el segundo ciclo y allí se ve

todo el trabajo...todo el trayecto del segundo ciclo los vas relacionando en el último año...no lo pude ver este año...porque no tuve este grupo anteriormente.

Entrevista realizada a la Directora Provincial de Educación Primaria

A- ¿Cómo entiende la Calidad Educativa de los aprendizajes desde las Ciencias Naturales?

En primer lugar, sería importante conocer que entendemos cuando hacemos referencia a la “calidad educativa” atento a la polisemia que ha adquirido el término en los últimos años y debate en los ámbitos académicos. No obstante y siguiendo los elementos necesarios para considerar la calidad educativa que nos plantea Zabalza considero que en el campo de las ciencias podría entenderse como el desarrollado integral de los estudiantes a partir de saberes relevantes que les permite observar, reconocer, comprender y explicar distintos aspectos sobre el mundo de la naturaleza, vinculándolo con aspectos sociales y tecnológicos del medio que habita para intervenir positivamente en él, de forma autónoma dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre y de los recursos con los que cuenta.

Esta mirada sobre la calidad del aprendizaje en el campo de las ciencias requiere de una propuesta de enseñanza que propicie la construcción del pensamiento científico mediada por propiciar en los estudiantes situaciones que le sirvan para elaborar explicaciones acerca del mundo y por lo tanto para darle sentido a modelos y teorías que componen el campo de las ciencias.

B- ¿Qué indicadores en el área se tienen en cuenta para la mejora de la calidad educativa de los aprendizajes?

Los siguientes indicadores permiten tomar decisiones colectivas que se plasman en el proyecto institucional o en un programa de gestión ministerial:

- Porcentaje de alumnos que aprueban el Área en evaluaciones estandarizadas.
- Porcentaje de alumnos que aprueban el Área por Nivel y Modalidad en las escuelas estatales y privadas.
- Cantidad de horas propuestas para la enseñanza de las ciencias naturales y cantidad de horas efectivamente dictadas.
- Ingreso exitoso de estudiantes que finalizan la escuela secundaria a carreras de índole científico, científico – tecnológico.

- Participación de instituciones y estudiantes, activamente en actividades científicas y científicas tecnológicas. (Ej.: Feria de Ciencias, Olimpíadas, Campamentos Científicos).
- Impacto de la participación en el territorio por Nivel y Modalidad a partir de situaciones problemáticas identificadas y abordadas por el grupo clase.
- Cantidad o Porcentaje de Proyectos de impacto educativos reconocidos en el Área de instituciones, docentes y/o alumnos en el Área por Nivel y Modalidad.
- Grado de Vinculación y participación de las escuelas (docentes y alumnos) con instituciones científicas, entre otros.

A nivel áulico los indicadores están circunscriptos a los objetivos que como docente se proponen para cada sección de curso a cargo, a través de la secuencia didáctica que se proponga (atendiendo a las características de sus alumnos) en un correlato con el proyecto institucional en anclaje con las definiciones ministeriales. No obstante y focalizando en el modo en que debería enseñarse ciencias (adhiero a la indagación científica escolar), es esperable que a través de las propuestas áulicas los alumnos logren: observar, describir, comparar y clasificar, formular preguntas, proponer hipótesis, diseñar experimentos para responder a una pregunta, construir modelos, analizar resultados, proponer explicaciones, buscar e interpretar información científica, argumentar, construir colectivamente; constituyéndose en indicadores de evaluación durante el proceso áulico.

C- Teniendo en cuenta su trayectoria en el Área de Cs. naturales, ¿Que fortalezas y debilidades encuentra en los aprendizajes de los estudiantes en el nivel primario?

Fortalezas de los estudiantes en Ciencias Naturales de Nivel Primaria:

- ✓ Habilidad para bucear por diferentes fuentes tecnológicas para informarse sobre los fenómenos del mundo de la naturaleza y sobre los avances de las ciencias.
- ✓ Capacidad de asombro y deseos por realizar investigaciones que incluyan actividades experimentales al aire libre y de laboratorio vinculando las TICs.
- ✓ Habilidad para debatir y defender sus propias ideas.
- ✓ Aptitud para aprender de forma colectiva y cooperativa.
- ✓ Facilidad para hacerse preguntas a partir de la observación de fenómenos u objetos del mundo natural que los impresionan.

Debilidades en los Aprendizajes de los estudiantes de las Ciencias Naturales:

- ✓ Estereotipo construido sobre la ciencia y los científicos
- ✓ Transformar o suplantar las representaciones que los alumnos tienen del mundo a partir de su interacción con el medio.
- ✓ Relacionar los contenidos desarrollados en clases con hechos o fenómenos de la naturaleza que suceden o identifican en la cotidianidad.
- ✓ Producir diferentes tipos de textos (explicativos, informativos) sencillos, sobre un fenómeno o proceso de transformación observado.
- ✓ Realizar registro de datos, gráficos, modelos para mostrar procesos, transformaciones o productos.
- ✓ Obtener conclusiones y comunicarlas.
- ✓ Tendencia a repetir información que se presentan en diferentes fuentes sin poder discriminar las confiables de las que no lo son y falta de capacidad para realizar síntesis, resúmenes, cuadros comparativos, descripciones de hechos, fenómenos o procesos.
- ✓ Problema al fundamentar su posicionamiento sobre hechos o problemas del medio natural ocasionados por la acción antrópica y sus consecuencias (sociales, económicas, salud)

D- ¿Cómo piensa que debiera desarrollarse en las escuelas primarias la Evaluación de los Aprendizajes en el Área Ciencias Naturales?

En el Nivel Primario la evaluación de los aprendizajes en el Área de las Ciencias Naturales debería ser situada, articulada a otras áreas, consensuada y acordada por todo el colectivo docente de la institución, incluida en el Proyecto Educativo Escolar desde su enfoque, objetivos, criterios e instrumentos, respondiendo al proyecto curricular institucional.

Entendiendo la evaluación como una instancia de aprendizaje y no solo para acreditar o “castigar”, permitiría al estudiante progresar hacia la meta desde lo logrado y no solo desde lo que falta, estableciendo diferentes categorías de logros. Mostrar los aciertos para motivar y re trabajar el error para aprender, lo que implica una evaluación acorde a las características de los destinatarios.

Los estudiantes deben saber que se va evaluar de antemano, como se va evaluar y cuando, siendo importante una instancia de devolución de los resultados obtenidos que permita avanzar hacia nuevos aprendizajes. De esta manera los alumnos pueden vivenciar como insumo para su aprendizaje.

Con evaluaciones de inicio (Por ejemplo, Indagación de ideas previas) procesuales bimestrales o trimestrales y final de integración. Las evaluaciones deberían ser individuales, pero también grupales mediante la resolución de situaciones problemáticas concretas que impliquen el desafío de encontrar soluciones en equipo y no solo desde el plano individual; evaluar no solo el producto, sino también el proceso.

Deberían diversificarse los instrumentos de evaluación que permitan dar cuenta de las competencias o habilidades adquiridas en ciencias por el alumno/a sobre ciertos saberes y de la capacidad de responder sobre la aplicación de un contenido en situaciones nuevas de aprendizaje es decir en nuevos contextos, que pueda realizar nuevas producciones sobre fenómenos u hechos del mundo natural y resolver nuevos problemas, comunicándolo por diferentes medios o formatos y no solo la escritura tradicional.

También es importante propiciar instancias de autoevaluación y la coevaluación a los fines de que puedan ir tomando dimensión de su propio proceso de aprendizaje y así intentar regularlo.