



**El desafío de aprender en contextos de incertidumbre. Los docentes frente al desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación que subyacen a las prácticas pedagógicas en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco.**

Tesis de Maestría en Innovación Educativa

***Autora: Norma Raquel Dorsch***

**Universidad Siglo 21**

Directora de Tesis: Dra. Laura Londero

Córdoba, 20 de Diciembre de 2023

## INDICE

AGRADECIMIENTO	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
Supuesto y pregunta de investigación	9
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
CAPITULO II MARCO REFERENCIAL	13
Antecedentes de Investigación	13
Contexto conceptual	19
Aprendizaje por Competencias	19
Las competencias en los diseños curriculares del Chaco	21
El desarrollo de la capacidad de aprender a aprender	22
Evaluación	23
Modelos de evaluación	25
Evaluación por desempeño y evaluación autentica	27
Evaluación del aprendizaje- evaluación para el aprendizaje	30
La evaluación en los diseños curriculares del Chaco	32
Desarrollo profesional docente	32
CAPITULO III DISEÑO METODOLÓGICO	36

Enfoque, Lógica y Método de investigación	36
Técnicas y procedimientos para la obtención y análisis de la información	38
Universo y Muestra	42
Escenario de investigación	43
CAPITULO IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	54
Capacidades transversales y capacidad de aprender a aprender	54
Capacidades transversales	55
El desarrollo de capacidades en las propuestas pedagógicas	62
Capacidad de aprender a aprender	74
Modelos de evaluación	83
Evaluaciones del aprendizaje y para el aprendizaje	96
Formación Docente y Paradigmas de formación	111
Discusión	117
CAPITULO V CONCLUSIÓN	125
REFERENCIAS	127
ANEXOS	133

## **AGRADECIMIENTO**

*A Dios en primer lugar por esta oportunidad de cursar la Maestría en Educación, darme las fuerzas y guiarme en este proceso. A mi familia, mi esposo y mi niño, por permitirme tomar tiempos para estudiar y por haber sido parte de este proceso en estos años.*

*A Fundación Eben Ezer de Villa Ángela Chaco y UEGP N° 61 Eben Ezer, mi lugar en el que he podido crecer como profesional de la educación y vivir nuevos desafíos cada año. A cada docente que ha contribuido en esta investigación.*

*A mi Directora de Tesis, Dra. Laura Londero, por su predisposición, el acompañamiento y la precisión para realizar observaciones, dar sugerencias y su calidez en las devoluciones.*

*A la Universidad Siglo 21 por esta propuesta educativa, a la Directora de Carrera, a cada profesor/a que ha aportado a mi formación y especialmente al Dr. Rafael Guillermo Estrada Rodríguez por su acompañamiento y motivación constante.*

*Gracias a todos, sin la presencia y el aporte de cada uno, no habría sido posible.*

## **RESUMEN**

Aprender para un contexto de incertidumbre es el desafío de la educación. Es clave el desarrollo de competencias y evaluaciones que evidencien el proceso de aprendizaje. Por ello, el objetivo general de esta investigación es conocer las propuestas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco. Como objetivos específicos: registrar propuestas pedagógicas para trabajar con capacidades transversales y reconocer la presencia de indicadores del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en las planificaciones. Especificar qué modelos de evaluación son los más habituales en las planificaciones y en los discursos de los docentes del nivel secundario. Asimismo, identificar prácticas de evaluación utilizadas para determinar si se corresponden con evaluaciones del aprendizaje o para el aprendizaje. Se planteó desde el enfoque cualitativo, como método: estudio de caso; como técnicas de recolección de la información: el análisis de documentos y la entrevista; planillas para registro de la información y un guía de pautas con categorías conceptuales e indicadores. Los informantes claves: profesores e integrantes del equipo de conducción. Se pudo identificar cómo se trabaja el desarrollo de capacidades transversales, hacer registro de algunos indicadores de la capacidad de aprender a aprender, identificar los modelos de evaluación y reconocer indicadores de evaluaciones para el aprendizaje. La formación docente continua ha contribuido, pero es una realidad que los paradigmas tradicionales que subyacen a la formación inicial, condicionan las propuestas pedagógicas de varios docentes.

*Palabras claves:* aprendizaje por competencias, capacidades transversales, aprender a aprender, modelos de evaluación, formación docente, paradigmas de formación.

## **INTRODUCCIÓN**

La pandemia mundial ha acelerado algunos cambios que se venían instalando. En este contexto, es esencial comprender la importancia de impulsar una cultura del aprendizaje permanente. El desafío educativo es formar a los estudiantes para que sean ciudadanos y profesionales en un contexto que presenta crecientes incertidumbres; los estudiantes deberán afrontar diferentes trabajos en entornos críticos y diversos, muchas veces con limitaciones en sus conocimientos. El desarrollo de capacidades y entre ellas, el aprender a aprender, constituye una de las competencias educativas básicas. Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Este contexto es necesario continuar la transición de un modelo basado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, comprendiendo la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; una evaluación que no sea del aprendizaje sino para el aprendizaje. Frente a estos escenarios de incertidumbre los docentes se vean en la necesidad de formarse para poder orientar a los estudiantes en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y realizar evaluaciones que lo promuevan.

Formar habilidades y competencias es propósito y tarea central en la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 Eben Ezer de Villa Ángela Chaco. La institución constantemente procura la mejora de la propuesta educativa, por ello el inicio de los Ciclos Lectivos 2022 y 2023 se decidió revisar las bases pedagógicas en la que sustenta la misma, y como parte de ello las formas de evaluación. Este interés en conocer y analizar el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se ha profundizado con la necesidad de pensar en acompañar la formación de los

estudiantes para lo desconocido. Por ello es fundamental para la institución comprender cómo se está afrontando el proceso para lograr el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en los estudiantes y ello invita a mirar, a pensar y continuar reflexionando sobre la práctica profesional y en las formas que se evalúa. Haciendo eco de las palabras de Santos Guerra (2023), preocupa entender la evaluación como un camino para el aprendizaje; un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, ayude a entender lo que sucede y por qué, y facilite la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica. La formación inicial es la base a partir de la cual continuar reflexionando, revisando las prácticas, estableciendo conversaciones, diálogos y acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa. No se trata de un recorrido individual, sino de un recorrido que requiere acuerdos institucionales. Se torna un desafío complejo mirar cómo se evalúa, porque indudablemente remite a cómo se enseña.

La investigación se estructura en capítulos. Los capítulos se dividen de la siguiente manera: Capítulo 1: define y explicita el supuesto, el problema de investigación y los objetivos. Capítulo 2: Presenta los antecedentes y contexto conceptual. Capítulo 3: Describe y explica el Diseño Metodológico. Enfoque, instrumentos de recolección de datos y análisis de la información. Capítulo 4: Resultados. Presenta los resultados recogidos a partir de los diversos instrumentos de investigación aplicados y los analiza. Capítulo 5: Se presentan las conclusiones. Luego: Referencias bibliográfica y anexos con información complementaria.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En el panorama educativo contemporáneo, marcado por la incertidumbre inherente a un mundo en constante cambio, el acto de aprender y enseñar se presenta como un desafío. Este desafío adquiere una dimensión singular en el ámbito del nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco, donde factores específicos contextualizan la experiencia educativa. La presente investigación se adentra en la complejidad de este escenario educativo para conocer cómo los docentes afrontan el reto de facilitar el aprendizaje en contextos de incertidumbre. En particular, se centra en el desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación que subyacen a las propuestas pedagógicas en este entorno específico. Se busca comprender las experiencias, perspectivas y estrategias de los docentes que desde un enfoque cualitativo permite la exploración de las propuestas pedagógicas, capturando las voces y percepciones de los protagonistas directos: los docentes que, día a día, se enfrentan al desafío de guiar a sus estudiantes al aprendizaje.

La elección de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco, como escenario de investigación, se fundamenta en la relevancia de comprender las dinámicas particulares que caracterizan a este entorno educativo específico. El análisis se concentra en: el desarrollo de capacidades, entendido como el proceso de formación de habilidades para el aprendizaje y los modelos de evaluación que subyacen a las prácticas pedagógicas, explorando cómo se evalúa y acompaña el proceso de aprendizaje en este contexto específico.

### **Supuesto y pregunta de investigación**

Desde hace varios años la UEGP N° 61 Eben Ezer ha adoptado como parte de la propuesta educativa una formación que incluye el desarrollo de capacidades, tanto las llamadas transversales que están establecidas en los diseños curriculares: lectura comprensiva, producción de textos, trabajo con otros, resolución de problemas y pensamiento crítico, como así también, la capacidad de aprender a aprender, a partir del planteo de trabajar interdisciplinariamente con el modelo ABP. Las evaluaciones son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual se pretende que sean evaluaciones para el aprendizaje. No obstante, se considera que los paradigmas de formación academicista propios de la trayectoria educativa de cada docente que subyacen en los discursos y prácticas áulicas, a pesar de la formación continua, condicionan sus prácticas pedagógicas, porque se evidencian que persisten formas y estilos tradicionales, aunque se aborde el desarrollo de capacidades y se implemente otras formas de evaluar a los estudiantes. Dicha expresión se apoya en que, a pesar de variados acuerdos, jornadas reflexivas y capacitaciones institucionales, se evidencia aun, en expresiones de los discursos de estudiantes y docentes, que persisten prácticas y estilos de evaluar tradicionales que están arraigados, tales como: solicitud de definiciones, preguntas puntuales para medir el dominio de información, priorización de datos e información textual, realización de ejercicios-actividades donde prima el resultado, no el proceso para llegar, y/o el reconocimiento del camino recorrido; producciones sin o con poca revisión y mejora, escasas instancias de feedback, y las típicas expresiones de los chicos: “el profe me puso un...”, “estudie para el profe de...” que dan cuenta de que aún falta cambiar el enfoque academicista por la perspectiva del estudiante que aprende.

En los tiempos actuales, el proceso de enseñanza -aprendizaje se centra en el desarrollo de **capacidades**, y por ende, la **evaluación** ha de ir por ese camino, de allí que cabe pensar: ¿Cómo

guían los docentes el desarrollo de capacidades y qué modelos de evaluación utilizan para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco?

### **Objetivo general**

Conocer las propuestas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco.

### **Objetivos específicos**

Registrar propuestas pedagógicas para trabajar con capacidades transversales y reconocer la presencia de indicadores del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en las planificaciones.

Especificar qué modelos de evaluación son los más habituales en las planificaciones y en los discursos de los docentes del nivel secundario.

Identificar prácticas de evaluación utilizadas para determinar si se corresponden con evaluaciones del aprendizaje o para el aprendizaje.

La presente investigación se realiza para conocer las propuestas pedagógicas implementadas por los docentes del nivel secundario en la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco, específicamente en lo que concierne al desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje. La relevancia de este estudio se sustenta en diversos aspectos inherentes al contexto educativo actual y a las necesidades particulares de esta institución. La investigación se alinea con las tendencias educativas actuales que enfatizan el desarrollo de habilidades y competencias más allá de la mera transmisión de

conocimientos. La investigación contribuye a la generación de conocimiento localizado, ofreciendo percepciones específicas sobre la realidad educativa de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61. Esto puede servir como base para investigaciones futuras. La investigación contribuirá a la mejora continua de la práctica docente al proporcionar información sobre las propuestas pedagógicas. En resumen, esta investigación no solo busca responder a preguntas fundamentales sobre aprendizaje por capacidades y los modelos de evaluación en el nivel secundario, sino que también aspira a proporcionar conocimiento que fortalezca los procesos de enseñanza y el aprendizaje en la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela, Chaco.

## **CAPITULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

#### **Antecedentes de investigación**

A modo de referencia se ha tomado en cuenta estudios anteriores relacionados al tema.

A nivel internacional se reseñan los siguientes antecedentes:

Por un lado, Mejías Macías, E. (2019) en la investigación “Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias” se centra en las funciones de los profesionales de la Psicología de la Educación y de la Pedagogía, cuyo propósito es acompañar a la comunidad educativa en su proceso actualización constante para la calidad del sistema educativo. De este objetivo se desprenden muchas líneas de actuación, pero en esta investigación, pone el foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la actualización pedagógica de los maestros y profesores encargados de estos, optando como metodología principal por la formación y asesoramiento a maestros y profesores, que estuvieron dispuestos a mejorar sus prácticas para linearlas con el enfoque de enseñanza competencial y escuela inclusiva. Esta investigación tiene como propósito ayudar a mejorar la competencia en evaluación de los profesores a través de una formación sobre una auténtica evaluación que impacte en su identidad docente, específicamente, en su posicionamiento sobre evaluación, como medida de sostenibilidad del cambio. El primer objetivo consistió en formar a maestros y profesores en evaluación auténtica para que puedan evaluar competencias de manera formativa e inclusiva. Para alcanzar este objetivo no es suficiente con aplicar nuevas prácticas, los docentes deben desarrollar su competencia en evaluación, es decir, las habilidades y el conocimiento estratégico suficientes como para sostener estas innovaciones en el tiempo, superando las

resistencias y los contratiempos que puedan surgir. En este sentido, demostraron que cambiar la estrategia no es suficiente y que, para que los docentes puedan persistir en su objetivo de forma competente, es necesario un cambio en la identidad docente. El segundo objetivo consistió en identificar y describir cuáles son los elementos constituyentes del posicionamiento sobre la evaluación de los docentes. El conocimiento de estas posiciones evaluativas permitió demostrar si un cambio en la identidad se corresponde con una sostenibilidad de innovaciones introducidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es propicio el marco teórico, las conceptualizaciones sobre evaluación y evaluación auténtica. Se presenta a la evaluación auténtica como una contrapropuesta a la evaluación tradicional, a la par que el resto de los modelos alternativos de evaluación. Está vinculada, por tanto, a la evaluación formativa, la evaluación basada en problemas y la evaluación del desempeño. Plantea que maestros y profesores todavía distan mucho de saber cómo integrar la evaluación en sus programaciones habituales, debido a que, tanto los planes de formación inicial del profesorado como las experiencias que han vivido como estudiantes, se corresponden, mayoritariamente, con una evaluación tradicional.

Por otro lado, Febrero Rojas, P. (2017) en la Tesis Doctoral titulada: El desarrollo de la competencia de aprender a aprender en la Educación Secundaria Obligatoria, aborda como tema y objeto de estudio la competencia de aprender a aprender. La elección de la competencia de aprender a aprender como tema y objeto de estudio de esta tesis, vino motivado por la relación del autor con los principios que estaba buscando desarrollar en sus clases: el aprendizaje como proceso y no como resultado, la autonomía del alumno, el aprender haciendo, el replanteamiento del papel del profesor, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aspecto afectivo-emocional como parte irrenunciable del proceso educativo. Implicó la constante reflexión sobre

su papel como profesor y la relación con los alumnos, lo que hizo que surgieran constantes preguntas: ¿Les estoy siendo, de verdad, útil? ¿Estoy promoviendo que sean personas autónomas, o simplemente soy un transmisor de conocimientos? ¿Es posible motivar a mis alumnos, si yo mismo no estoy motivado? ¿Es posible que el aprendizaje no sea para ellos una imposición, sino una parte rica y creativa de su experiencia vital? Por estas y parecidas razones se interesó en los procesos que podían dar respuesta a estas cuestiones y propiciar un cambio de perspectiva, que solo podía derivarse de la búsqueda y el compromiso con los alumnos y con el como docente. El propósito de la investigación fue aportar algún tipo de conocimiento sobre las competencias y la manera de llevarlas a cabo en la práctica. Dado que observó que desde que había empezado su enseñanza secundaria, había un profundo desconocimiento en este campo y que la mayoría de los docentes estaban anclados en la rutina y la falta de expectativas. Por eso optó por acercarse y aprender de aquellos que estaban dando pasos decisivos en el camino hacia el cambio educativo. Para ello estudió lo que hacían los centros más avanzados en ese sentido. Así surgió la idea de estudiar este cambio desde dentro, en el ámbito en que se daba, el aula, y ser testigo directo de unas prácticas distintas, y a veces desconcertantes, respecto a las habituales que se desarrollan en la mayoría de centros educativos. Esta investigación se enmarca dentro de los estudios de carácter cualitativo orientados a la comprensión. La metodología de investigación utilizada es de corte cualitativa. Los estudios de caso, con su justificada selección y la presencia del investigador en los escenarios, interaccionando con los protagonistas de los contextos a estudiar, ponen de manifiesto que el acceso a la información y su recogida, es de valor. Es interesante que entre las tres líneas futuras de investigación manifieste: La evaluación de la competencia de aprender a aprender, los criterios y herramientas para llevarla a cabo.

Sumado a ello, se consideró una investigación realizada por Vázquez-Bernal, B., Mellado, V., Jiménez-Pérez, R., y Martos, M. (2013) titulada: “La evaluación como objeto de investigación. El caso de una profesora de química de enseñanza secundaria” en México, en la que presentan un estudio de caso centrado en la evaluación de un profesor de ciencias de educación secundaria, abordado desde dos enfoques diferentes: la reflexión orientada a la acción y la propia acción en el aula, y cómo ambas interactúan, todo ello bajo la hipótesis de la complejidad. Los problemas de investigación, fueron plasmadas en estas preguntas: ¿Cuáles son los niveles de reflexión y práctica de aula y el grado de integración en que se encuentra una profesora respecto a la evaluación, de acuerdo con las dimensiones establecidas dentro de la hipótesis de la complejidad y cómo evolucionan a través del tiempo? ¿Cuál es la naturaleza de los obstáculos referidos a la evaluación que dificultan la evolución e integración entre reflexión y práctica del aula, impidiendo un desarrollo profesional deseable? El estudio comprendió dos niveles: uno cualitativo y otro de naturaleza crítica. Se analizaron cuatro ámbitos de estudio: objeto, finalidad, participación e instrumentos de evaluación. Los hallazgos sugirieron que la docente se encontraba en medio de los dos procesos cada vez más complejos, permitiéndonos acercarnos a sus posibles perspectivas de desarrollo profesional. La investigación se enmarco dentro de un modelo sistémico, constructivista y crítico. Metodológicamente confluyen dos niveles de investigación: un programa de investigación-acción y una metodología de naturaleza interpretativa centrada en un estudio de casos.

A nivel nacional se reseñan los siguientes antecedentes:

En primer lugar, Bamonte, M. N. (2018) en su tesis de Maestría: La evaluación en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario, en la cual aborda la evaluación de los aprendizajes

en proyectos educativos, considerando la importancia de descubrir nuevos conceptos que contribuyan a las mejoras de esta práctica educativa, específicamente en el AYSS; para indagar qué se evalúa, cómo y de qué modo, ya que implica el abordaje de tareas reales y auténticas. El trabajo intenta orientar la mirada hacia el Aprendizaje y Servicio Solidario en general y hacia la evaluación de los aprendizajes en particular. Establecieron las siguientes preguntas: ¿cómo se evalúa el aprendizaje en la metodología de AYSS? ¿Qué tipo de evaluación utilizan los profesores en estos proyectos? ¿Se busca acreditar conocimiento? ¿Se observa mayoritariamente el proceso? ¿Qué enfoque prevalece: sumativo, formativo, auténtico? El trabajo fue realizado para indagar qué enfoques y qué otros tipos de herramientas se proponen en la evaluación de los aprendizajes en tres proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dado que cada metodología educativa está acompañada por distintos enfoques evaluativos que buscan generar una unidad que permita mejorar los aprendizajes. El trabajo se presenta como una oportunidad de indagar el papel de la evaluación en estos proyectos.

Se considera esta tesis dado que la Directora de la misma es Rebeca Anijovich y la Codirectora Graciela Cappelletti, las cuales son referentes en tema de evaluación. Esta tesis aporta en relación al marco teórico, dada la relevancia de los conceptos que aborda respecto a evaluación: evaluación, tipos de evaluación, evaluación formativa y sumativa, entre otros. También como referente metodológico respecto a instrumentos de recolección de la información, observaciones, entrevistas, análisis de documentos y demás.

En segundo lugar, Rodríguez Carracedo, M. y Vázquez Carro, E. (2013), en la publicación académica titulada: Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender para la Revista

Estilos de Aprendizaje, en Argentina, hace un aporte, un ensayo de reedición de entornos educativos para la mejora de los estilos de aprendizaje aplicable a la escuela secundaria, basado en resultados obtenidos en estudios previos correspondientes a la Tesis de Doctorado en la que analizaron las posibilidades de las TIC como mediatizadoras del proceso de aprender a aprender, teniendo en cuenta el perfil de aprendizaje (fortalezas y debilidades) del estudiante. Plantea que en virtud de que en esta etapa académica resulta trascendente la formación tanto para una futura salida laboral como para proseguir estudios a nivel superior es necesario proyectar actividades orientadas a la adquisición de competencias básicas para desenvolverse exitosamente en la vida. La tesis considera la búsqueda de la optimización del rendimiento académico individual partiendo del conocimiento y concienciación del estilo personal de aprendizaje del estudiante y aplicando un entorno multimedia creado ad hoc para facilitar el proceso en las prácticas educativas, resultado al que se llegó a partir de la realización de dos experiencias. Experiencia 1: El proyecto se diseñó para un aula taller dirigida por un tutor y parte de diagnosticar a los destinatarios de reciente ingreso al Nivel de Educación Superior en sus necesidades individuales para trazar un plan específico de tratamiento para la mejora. Experiencia 2: La investigación consistió en el diseño, implementación y evaluación de un entorno virtual de formación para la enseñanza de la Matemática en la Escuela Secundaria teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno. Experiencias que fueron realizadas durante tres años. Se presentan los estilos de aprendizaje y la intervención del profesor fundada en esos estilos de aprendizaje.

Estos aportes permiten plantear, lo expresado al inicio. El mundo en el que vivimos es cada vez más complejo, incierto y frágil. La incertidumbre generada por contextos cambiantes y

complejos solo se ve compensada por la convicción de que la educación y el aprendizaje tienen un papel fundamental que desempeñar en la tarea de trazar un rumbo entre los futuros previstos y posibles. El modelo por competencias conlleva la necesidad de aprender a aprender y posicionar al estudiante en situaciones con ciertos conocimientos transversales y progresivos. Implica que durante su formación hagan frente a situaciones y problemas abiertos, que les exijan tomar decisiones en contextos de incertidumbre, que con seguridad son los que van a tener que atravesar en su vida profesional/laboral. Ello requiere el diseño de un currículum flexible, que brinde habilidades cognitivas de resolución de problemas, capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, donde el estudiante esté preparado para aprender a lo largo de su vida. La diferencia entre un currículum basado en competencias y un currículum convencional, es que en el primer caso la planificación de los docentes se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va a desempeñar el egresado y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.

### **Contexto conceptual**

#### **Aprendizaje por Competencias**

Aunque el concepto competencia tiene su origen en la esfera profesional e industrial, su incorporación al ámbito educativo le confiere una significación más amplia y compleja. En torno al concepto competencia y a su incorporación a los sistemas educativos, se han generado análisis y debates dado que en que significó revolucionar la cultura educativa tradicional, sobre todo en países que, tenían un sistema educativo con claro enfoque curricular centrado en contenidos.

Dicha incorporación ha supuesto cambiar significativamente el diseño curricular expresados en las leyes educativas, que han pasado de tener un carácter académico y basado en la consecución de objetivos de conocimiento, a otro de carácter más práctico que pretende que el estudiante alcance determinadas competencias. (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010).

La competencia es aquella “habilidad” que luego de su ejecución constante, se empieza a realizar con un grado de experticia y excelencia. Es cuando la persona puede realizar una acción de manera con dominio total de ella y de manera exitosa. Y, la capacidad es el potencial de aprender a realizar una acción concreta y corresponde a una serie de aptitudes que provienen de la naturaleza del ser humano.

Ese cambio de enfoque en el currículum educativo ha de traducirse a su vez en una serie de cambios profundos en el proceso de desarrollo y aplicación del mismo, hasta el punto que de denominarse proceso de enseñanza-aprendizaje, ha pasado a ser denominado proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta nueva denominación pretende reflejar el nuevo enfoque dado al sistema educativo: del modelo anterior, en el que el protagonista era el profesor como depositario del saber y del conocimiento que era transmitido a sus alumnos mediante explicaciones y lecciones magistrales, se ha pasado al nuevo modelo educativo, que con un enfoque más práctico y profesionalizante tiene la pretensión de que el estudiante alcance determinadas competencias. (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010)

Este nuevo modelo convierte al estudiante en el protagonista principal del proceso educativo, y por lo tanto, en el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que convierte al profesor en guía, asesor, orientador y facilitador, según cada caso, del mismo. De ahí que el aprendizaje del estudiante ocupe el primer lugar en la nueva expresión del proceso,

por delante de la enseñanza del profesor, en un currículum orientado a la adquisición de competencias.

### ***Las competencias en los diseños curriculares del Chaco***

La Educación Secundaria de la provincia del Chaco se estructura según la Resolución 2662/2010 - MECCyT- en dos Ciclos. Un Ciclo Básico común a todas las orientaciones y modalidades de dos años de duración, y un Ciclo Orientado con carácter diversificado de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada (Res. CFE Nº 84/09), y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Res. CFE Nº 47/08) y Artística (Res. CFE Nº111/10 y 120/10) en el marco de sus regulaciones específicas.

El Ciclo Básico constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Procura atender a las necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes, a la continuación de estudios en el Ciclo Orientado, al incremento de los márgenes de autonomía y al desarrollo de proyectos que impliquen procesos intelectuales, prácticos, interactivos y sociales de mayor complejidad que los de la Educación primaria.

El Ciclo Orientado brinda una formación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que profundice las funciones de la Educación Secundaria: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo. Para ello, deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida.

Los Diseños Curriculares toman como base central en para la propuesta de cada espacio curricular el desarrollo de competencias, especialmente cinco competencias a ser abordadas de forma transversal: Lectura comprensiva, producción de texto, trabajo con otros, resolución de problemas y pensamiento crítico. El abordaje de las mismas junto a los contenidos de cada área o espacio curricular permite la adquisición de saberes en los estudiantes.

### **El desarrollo de la capacidad de aprender a aprender**

En un marco mundial en el que se promueve el desarrollo de competencias, aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

La capacidad de aprender a aprender se refiere a la habilidad de los estudiantes para desarrollar estrategias efectivas de estudio y aprendizaje que les permitan adquirir, comprender y aplicar nuevos conocimientos de manera autónoma y reflexiva. Esta capacidad implica que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos que reciben información a ser capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, establecer metas, resolver problemas y adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje. Diversos educadores han destacado la importancia de fomentar que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Esto incluye ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus estrategias de estudio, identificar sus fortalezas y debilidades, establecer metas de aprendizaje y tomar decisiones informadas sobre cómo abordar las tareas académicas. (Reyes Carretero, M. y Fuentes M. 2010).

Es importante que los docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la autorregulación y la metacognición en los estudiantes. Esto puede incluir estrategias como la planificación de estudios, la autoevaluación, la retroalimentación formativa y la resolución de problemas. El objetivo es que los estudiantes se conviertan en aprendices activos y reflexivos que puedan aplicar sus habilidades de aprendizaje en una variedad de contextos y a lo largo de toda la vida. En resumen, desarrollar la capacidad de aprender a aprender en los estudiantes, implica convertirse en aprendices autónomos y metacognitivos que pueden dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva y reflexiva. (Reyes Carretero, M. y Fuentes M. 2010).

## **Evaluación**

Ligado a ello, el concepto evaluación en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor

protagonismo, ya que tanto administradores como educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado. Ello puede deberse, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores niveles de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación. (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010).

Los cambios en las formas de entender y de aplicar la evaluación han supuesto importantes diferencias tanto en la concepción como en la práctica de la evaluación. Esos procesos fueron numerosos y abarcaron diversos ámbitos del sistema educativo, sufriendo una profunda transformación histórica desde que se implantaran y divulgaran en el campo de la educación hace apenas un siglo. (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010).

Como sostiene Anijovich (2017), la evaluación se convierte en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. Manifestando no obstante que las funciones de control como aprobar, reprobar, promover, suelen ser en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas.

No se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre

su proceso, su recorrido. Para Anijovich (2017), los estudiantes son cada vez más diversos y por ello es necesario utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al hacer referencia a la diversidad de estudiantes, se reconoce la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales que requieren encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo. Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017).

### ***Modelos de evaluación***

Al respecto Monedero Moya (2021) plantea la pregunta: ¿Cuáles son los modelos de evaluación que se les ofrecen a los profesores? Y sostiene que el desarrollo que ha tenido este ámbito del curriculum, especialmente a partir de la década de los setenta, es tan grande e intenso, que fácilmente los docentes pueden sentirse desorientados. A veces, la propia literatura pedagógica de mayor difusión, pero poco específica científicamente, en su afán por ofrecer alternativas y experiencias relativamente viables y asequibles, acaba provocando el efecto contrario al pretendido. Esto es, el docente se ve inmerso en un auténtico enredo de conceptos y perspectivas que a menudo lo confunden y abruma más de lo que le ayudan, lo cual considera hace necesario unificar el vocabulario y delimitar su concepción, tan claramente como sea posible.

Como lo expresa Monedero Moya (2021) la concepción de la evaluación formativa, es un término propuesto por el inglés Michael Scriven (1967) para diferenciarlo de la evaluación sumativa y mencionando a los autores Paul Black y Dylan William (1998) explica que los mismos definen la evaluación formativa como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y

las expectativas de logro para alcanzar. La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el alumno emplea. Identificar y comprender las ideas previas, sean ingenuas, correctas, incompletas, etc., como también los errores que los alumnos traen al aula es una valiosa información para los docentes. Por medio de ella, reconocen aquello que aparece como un obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas y, al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas que ayudarán a superarlo. El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. (Anijovich, R., y González, C. 2012).

Monedero Moya (2021) al presentar clasificación de formas de evaluación, expresa respecto de la evaluación continua y evaluación formativa que, por evaluación continua deberíamos de entender una modalidad de evaluación formal, sistemática e integrada plenamente en, y durante, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debe ser un continuo proceso de retroalimentación que nos permita orientar la enseñanza. Si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció originalmente como si ha sido modificada a la luz del feed-back. También menciona que la evaluación continua se identifica con la evaluación formativa, como lo sostiene Simmons (1994)

autor al que cita; al referir a dicho autor, sostiene que la evaluación del trabajo de un estudiante es un componente que guía el proceso de aprendizaje. La evaluación continua utiliza las exposiciones, las explicaciones de conceptos por parte de los estudiantes, composiciones, y también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar lo realizado por los estudiantes. La evaluación continua es, o debe ser, esencialmente formativa. Ya que la evaluación continua que se realiza durante los procesos, haciendo que estos puedan ser modificados en el transcurso de su desarrollo, coincide con la concepción de evaluación formativa de Scriven (1973).

Respecto de la evaluación final y evaluación sumativa Monedero Moya (2021), sostiene que por evaluación final se puede entender la última de las evaluaciones a las que son sometidos los alumnos tras un curso o programa de enseñanza, o aquella evaluación que, al final de un período de aprendizaje, integra y recopila a todas las demás. Este último concepto es el que más se acerca al de evaluación sumativa de Scriven (1973) y es utilizado usualmente por algunos autores para definir su concepción de la evaluación como Lafourcade (1977), que expresa: “la evaluación es entendida aquí como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.” (Lafourcade, 1977, p. 21 en Monedero Moya, 2021, p. 31).

### ***Evaluación por desempeño y evaluación auténtica.***

La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba, en cambio la evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. (Díaz Barriga, F. 2006).

La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se ejerce en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). Es la valoración de las acciones y productos que realiza el estudiante durante el proceso de aprendizaje, la cual permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias. Esta evaluación involucra la observación, el seguimiento y la medición de las conductas de los estudiantes en el momento en el que se encuentran efectuando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva. Con esta actividad se espera que el alumno demuestre la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades en uno o varios ámbitos disciplinarios. Los productos o propuestas que se generen conforman el cúmulo de evidencias que permiten inferir el nivel de las competencias logradas al momento de la evaluación.

Dentro del marco de referencia relacionado con la evaluación del desempeño, se encuentra inmersa la evaluación auténtica. Diferentes autores definen este tipo de evaluación como aquella que se vincula con escenarios del mundo real. Se busca que sus mecanismos tengan significado y valor que trasciendan los muros escolares, para una mayor concordancia entre la tarea y las condiciones en las que se evalúa. Para cumplir con esta intención, la evaluación auténtica debe incluir:

- Sentido retador: Las actividades para el aprendizaje tienen mayor significatividad para el alumno al estar inmersas en una problemática real, y directamente relacionadas con el avance en su programa y las metas de formación planteadas.
- Resultados tangibles: El evaluador y el evaluado la perciben de manera precisa, ya sea a través de un desempeño o de un producto.

- Transferencia de resultados a la práctica: El proceso se debe abordar con suficiente consistencia entre lo aprendido en una o varias disciplinas y la situación real donde se observará el desempeño, para que pueda hacerse evidente la transferencia o aplicación de una serie de conocimientos.
- Procesos metacognitivos: Los procesos de auto-monitoreo y auto-evaluación se deben asegurar para propiciar el reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad.
- Carácter formativo continuo: La formación se realiza de manera continua para asegurar la inmersión en situaciones reales donde los procesos de transferencia y mejora puedan ser evidentes.
- Retroalimentación sobre el desempeño: La retroalimentación no solo debe guiar en las mejoras académicas, sino en todo el proceso de desempeño que evidenció el estudiante en la actividad auténtica. Discutirla con profesores, empleadores o profesionales que participaron en la actividad real abre oportunidades a desarrollar planes de mejora para los estudiantes.
- Valor de la colaboración: La colaboración entre los estudiantes permite, por un lado, entender, transferir y dar respuesta a una situación problemática con diferentes puntos de vista; por otro lado, permite transferir conocimientos desde diferentes perspectivas, e inclusive disciplinas, que permitan realizar procesos de solución más completos.

El fundamento de la evaluación auténtica es que profesores y estudiantes crucen los muros de las escuelas para puedan considerar las capacidades con las que deben contar los estudiantes para insertarse en la comunidad y hacer frente a los retos del nuevo milenio.

(Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. 2016)

## **Evaluación del aprendizaje- evaluación para el aprendizaje**

Dado que la evaluación por resultados a través de las calificaciones está tan instalada, no es fácil articularla en la práctica del aula, con la evaluación formativa. Ello no se trata de una dificultad técnica, sino del impacto de las creencias acerca del valor de la calificación como fuente de objetividad en el campo de la evaluación. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

De allí que hablar de evaluación implica recuperar el recorrido histórico de su conformación. El sentido de evaluar que está instalado en nuestra sociedad es lo que sea conocido como enfoque tradicional, evaluar el aprendizaje. Ello implica:

- La verificación de los aprendizajes; se trata de medir.
- La cultura del examen, donde el foco es estudiar para aprobar un examen.
- La selección y clasificación de los estudiantes; los que aprueban, los que no.
- La arbitrariedad para calificar; el estudiante generalmente desconoce los criterios de evaluación.
- El uso de los instrumentos de evaluación con castigo, evaluaciones sorpresa.
- Evidencias declarativas de aprendizaje, es decir, memorísticas sin comprensión, que genera aprendizaje superficial.
- Diferencia entre enseñar y evaluar; se enseña primero, luego se evalúa.
- Mirada homogénea de los estudiantes; se evalúa a todos de la misma manera y con los mismos instrumentos.

Este paradigma tradicional promueve la evaluación del aprendizaje, haciendo foco sólo en los resultados. Un enfoque alternativo es considerar la evaluación para el aprendizaje; lo cual requiere que ello sea parte de la práctica cotidiana de los estudiantes y profesores, con la

intención de buscar la mejora de los aprendizajes por diversas maneras, ya sea, a través del dialogo, la observación, la reflexión, en definitiva, se trata de ir formando mientras se aprende, dando retroalimentaciones para que cada estudiante avance, reconociendo fortalezas y debilidades, promoviendo situaciones en las que se dé cuenta no sólo de lo que se aprende, sino de cómo se hace a partir de un proceso de meta cognición. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

Como cuestiones centrales para un enfoque de evaluación para el aprendizaje, se requiere tener en cuenta:

- Compartir con los estudiantes los objetivos y criterios de evaluación
- Mantener coherencia con la propuesta de enseñanza; es decir, se evalúa lo que se aprende y como se aprende.
- Variar los instrumentos de evaluación para recolectar las evidencias de los aprendizajes.
- Valorar el dialogo como forma de fomentar experiencias metacognitivas que favorecen el aprender a aprender, la identificación de la etapa del proceso de aprendizaje, identificar qué han logrado, cuánto han avanzado y qué necesitan alcanzar aún.
- Realizar prácticas de evaluación para lograr la autorregulación.
- Propiciar la práctica de retroalimentación entre pares.

Lo interesante de la evaluación para el aprendizaje tiene carácter formativo tanto para estudiantes como para docentes; el análisis de las producciones y desempeños de los estudiantes permite reorientar las propuestas de enseñanza. No obstante, lo clave es el apoyo a los estudiantes al procurar la visibilización de sus logros y el reconocimiento de fortalezas y debilidades, lo cual permite la regulación y corregulación de sus aprendizajes. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023).

### **La evaluación en los Diseños Curriculares de Chaco**

En los diseños se expresa que la evaluación educativa, adquiere sentido y legitimidad, en la medida que está al servicio de los procesos educativos de enseñar y aprender, puesto que se integra plenamente en la práctica educativa y se debería orientar fundamentalmente a la mejora de la educación a favor de los actores involucrados en dicha práctica, fundamentalmente el estudiante y el docente. Desde esta perspectiva se entiende a la evaluación como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizajes. La evaluación es un medio importante para generar información que nos permite tomar decisiones, pero debemos tener en claro que esta cuestión más técnica y/o burocrática no se convierta en el único fin de la evaluación, sino que la misma contribuya en la mejora de los procesos de enseñanza y los de aprendizajes. Una evaluación de estas características, será tomada con mayor naturalidad por los estudiantes y servirá a los docentes para mejorar sus prácticas. Teniendo como marco la evaluación formativa, es de suma importancia entonces que el error sea tomado como un punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación, un ejercicio de autoevaluación o de coevaluación.

### **Desarrollo profesional docente**

Como se expresaba al inicio del texto, el nuevo enfoque dado al sistema educativo deja de lado en el modelo en el que el protagonista era el profesor como depositario del saber y del conocimiento que era transmitido a sus alumnos mediante explicaciones y lecciones magistrales; se ha pasado al nuevo modelo educativo, que con un enfoque más práctico y profesionalizante

tiene la pretensión de que el alumno alcance determinadas competencias. Este nuevo modelo convierte al alumno en el protagonista principal del proceso educativo, y por lo tanto, en el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que convierte al profesor en guía, asesor, orientador y facilitador, según cada caso, del mismo.

Por lo antes expuesto, el desarrollo profesional de los docentes es un tema clave sobre el cual se viene insistiendo desde las políticas educativas y desde distintos análisis e investigaciones. Se evidencia en las últimas décadas la insistencia y necesidad de mejorar la formación inicial y el acompañamiento en la profesión, así como de propiciar modelos eficientes de formación permanente que apuesten decididamente por dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para enfrentar la tarea de educar en la sociedad del conocimiento. Como expresan Lombardi y Vollmer (2019), en la actualidad, nuevas y ampliadas expectativas recaen sobre las escuelas y provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios.

Actualmente el concepto de desarrollo profesional hace hincapié en la necesidad de formación continua de los docentes. Ya no basta la formación inicial y la experiencia educativa. Es necesario reconocer y pensar la formación continua como requisito para responder a las necesidades de los contextos de actuación, al concebirse el proceso de enseñanza aprendizaje como una actividad que implica la revisión de los propios esquemas y concepciones que subyacen a formación y la practica concreta de los docentes.

El aprendizaje no es un proceso que se detiene una vez que se completa la educación formal. Es una habilidad fundamental que debe cultivarse a lo largo de toda la vida. Los profesionales deben ser capaces de adaptarse a un entorno en constante cambio y seguir aprendiendo de manera continua. Aprender implica desaprender, es decir, realizar el esfuerzo consciente de abandonar los patrones conocidos, las convicciones y la zona de confort intelectual para abrirse a nuevas maneras de hacer las cosas. Desaprender en el ámbito profesional implica aprender nuevas habilidades o adaptarse a nuevos métodos de trabajo en un entorno laboral en constante cambio. Desaprender en la educación tiene que ver con reevaluar y modificar enfoques educativos para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y los avances en la pedagogía. En resumen, el desaprendizaje es un proceso de revisión crítica y adaptación de conocimientos y comportamientos antiguos para permitir el aprendizaje y el crecimiento continuo. Es un componente esencial del desarrollo personal y profesional en un mundo que evoluciona constantemente.

En relación a formación docente y evaluación, una pregunta interesante expresada por Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti (2023) es si hay que replantear la forma en que se evalúa. En relación a ello expresan que desde hace décadas predomina la función sumativa de la evaluación focalizada sobre la calificación y la certificación, establecidas incluso por calendario, que las instituciones deben cumplir, pero que pone en relieve que ser calificado con una nota aprobatoria no implica que haya aprendizaje. Por lo cual, si bien el resultado final es importante, también lo son los procesos, los recorridos, los avances o no. Es necesario que los estudiantes, con el apoyo de los docentes puedan plantearse sus propias metas de aprendizaje y proponer evidencias que demuestren sus trayectos, sus adelantos. Es decir que, que puedan mostrar y

compartir esos avances y logros. De allí que, para ello, es conveniente planificar espacios de diálogo, intercambio y reflexión pedagógica, creando espacios en los que puedan analizar las trayectorias de los estudiantes o diseñar estrategias de mejora de sus aprendizajes.

De allí que para la formación permanente para los docentes, los espacios de reflexión profesional en las instituciones son los que posibilitan trabajar la cultura de la evaluación institucional permitiendo develar creencias, las racionalidades y las concepciones de los docentes en relación con sus prácticas de enseñanza y evaluación. Y hace necesario considerar estrategias de intervención a nivel social, en las escuelas, en las familias de los estudiantes, en la formación de los docentes y promover la participación de los estudiantes en el aula y en la propuesta de la escuela. Ello puede realizarse en escuelas con un clima institucional que favorezca un entorno de aprendizaje para todos los estudiantes, donde haya equipos directivos que contribuyan a transitar desde una evaluación centrada en los resultados a una que acompañe los aprendizajes. Ello hace necesario involucrar a la comunidad en un lenguaje claro, comprensible, construir una visión compartida, identificar los cambios en la lógica de evaluación, comprender el valor de la evaluación formativa, impulsar la evaluación auténtica y la integralidad de los aprendizajes, atendiendo a la diversidad de estudiantes. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

## **CAPITULO III**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **Enfoque, lógica y método de investigación**

Esta investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa dado que en este enfoque el foco de atención está en la comprensión de motivos y creencias que se encuentran detrás de los actos o comportamientos de las personas, partiendo de la premisa de que la realidad es una construcción social. El investigador tiene contacto directo con los actores y escenarios. Además, es consciente de este rol, por lo que explicita su participación como parte del fenómeno objeto de análisis. Asume el razonamiento de carácter inductivo (de lo particular a lo general), por lo que considera que la formulación teórica es el punto de llegada, en busca de construir teoría a partir de la recurrencia y divergencia de los datos. La comparación permanente y constante entre la realidad y las categorías elaboradas provee una base de fundamento y control al investigador, respecto de la imprescindible correspondencia entre la realidad y la teoría con la que intenta capturar dicha realidad. (Cohen y Gómez Rojas 2019).

Se realiza un estudio de caso, en una institución puntual, para conocer y analizar la realidad objeto de estudio seleccionado, a partir del uso de distintas fuentes de datos e información. El foco de atención de los estudios de caso es el estudio en profundidad de unidades o casos, como por ejemplo, una persona, una pareja, una familia, un grupo de personas, una organización, un objeto o un sistema. Gómez, P. (2012) al hacer referencia a la elección del estudio de casos en investigación educativa, sostiene que algunos autores expresan que su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Y que según Stake (2005), la nota distintiva del estudio de casos está en la

comprensión de la realidad objeto de estudio, es decir en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Agrega que Pérez Serrano (1994) afirma que su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. Es decir que, el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico. Está dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. Asimismo, expresa que puede abarcar una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información donde lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos. (Gómez, P. 2012).

La elección de realizar esta investigación a partir del estudio de caso se debe al hecho de querer conocer y analizar la problemática planteada en el contexto de la UEGP N° 61 Eben Ezer de Villa Ángela, Chaco. Por ello, se presenta una descripción de dicha institución antes de hacer referencia los resultados, y se hace mención a objetivos generales de la institución y a la Identidad Institucional que refiere a puntos o aspectos centrales en los que basa la propuesta pedagógica para los distintos niveles educativos que orientan la acción educativa dada la relevancia de los mismos sobre todo a lo que hace referencia a desarrollo de capacidades y Fomento de la formación continua y capacitaciones para docentes.

Se utiliza una lógica o tipo de diseño exploratorio. La investigación exploratoria es un tipo de investigación que se lleva a cabo cuando el tema de estudio es relativamente nuevo o poco conocido. Su objetivo principal es familiarizarse con el problema o fenómeno de interés, obtener una comprensión más profunda y generar ideas o hipótesis para investigaciones futuras. Algunas

características clave de la investigación exploratoria: Flexibilidad en el diseño; se adapta a medida que se obtiene más datos y se desarrolla una comprensión más profunda del tema. Puede implicar métodos cualitativos, como entrevistas abiertas, grupos focales, observación participante, o métodos cuantitativos, como encuestas exploratorias. A diferencia de otros tipos de investigación, en la exploratoria, no se establecen hipótesis específicas antes de comenzar la investigación; se busca descubrir patrones, tendencias o nuevas ideas. Se puede realizar recopilación de datos cualitativos y cuantitativos. Además, a medida que se recopilan y analizan datos, la investigación exploratoria puede llevar a ajustes en la dirección de la investigación o en la formulación de preguntas adicionales. Se pueden utilizar diversas fuentes de datos, como revisión de literatura, expertos en el tema, o datos recopilados directamente de individuos o grupos relacionados con el fenómeno de estudio. En resumen, la investigación exploratoria es el primer paso en el proceso de investigación y tiene como objetivo principal adquirir una comprensión inicial de un tema o fenómeno. Es un enfoque flexible y abierto que permite a los investigadores explorar y descubrir aspectos nuevos o poco conocidos.

### **Técnicas y procedimientos para la obtención y análisis de información**

La intención es utilizar diferentes técnicas de recogida de información que sean complementarias y permitan triangular la información procedente de varias fuentes, para dar así el rigor de investigación. La triangulación tiene como objetivo dar una visión del fenómeno estudiado desde diversas perspectivas y asegurar su credibilidad. Supone la ampliación y verificación de la información desde el contraste con las técnicas utilizadas durante la investigación. La credibilidad de las conclusiones de una investigación depende del grado de triangulación que se le haya aplicado.

Los tipos de fuentes utilizadas son primarias. El análisis de Documentación implica la revisión de: Proyecto educativo institucional, Planificaciones Anuales; Secuencias Didácticas, Proyectos interdisciplinarios. Entrevistas con el diseño de cuestionarios semiestructurados aplicados con Docentes de 2do año del Ciclo Básico y Docentes del Ciclo Orientado, Asesora Pedagógica y Vicedirectora.

Para el primer objetivo específico: Registrar propuestas pedagógicas para trabajar con capacidades y la presencia de indicadores del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en las planificaciones, se utiliza como técnicas de recolección de información:

- Análisis de documentos. El análisis de documentos comprende aquellos que son generados por los docentes de la Institución: Planificaciones anuales; Planificaciones por secuencia didáctica y Proyectos interdisciplinarios (Modelo ABP).
- Entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas, además de ser documentos que aportan información por sí mismos, complementan y amplían el análisis documental. Se realiza entrevistas a los docentes para comprender sus enfoques pedagógicos y los modelos de evaluación utilizados. Se entrevista a Docentes de las áreas: Matemáticas, Lengua, Construcción Ciudadana, Cs Sociales y Cs Naturales. La forma de las entrevistas que se lleva a cabo es de desarrollo semiestructurado, lo que permite centrar la misma en puntos clave (aprendizaje por competencias, aprender a aprender), y hacer preguntas para profundizar si fuere necesario, pero sin forzar una dirección ni condicionar las respuestas. Se da lugar para que los entrevistados expresen con libertad sus puntos de vista, tanto de forma abierta como a través de ideas que, a partir del guion de las entrevistas, se

considerará necesario recorrer. Se realiza la grabación de entrevistas o toma de notas, lo más textual y completa posible.

Categorías a analizar:

- **Capacidades.** Mención a las capacidades a trabajar de manera transversal: Lectura comprensiva, producción de texto, trabajo con otros, resolución de problemas y pensamiento crítico.
- **Capacidad de aprender a aprender.** Indicadores: Participación activa, autonomía, pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, tareas desafiantes, uso de recursos diversos, planificación estratégica, evaluación formativa, feedback, preguntas de metacognición. (Ver Anexo A)

Para el segundo objetivo específico: Especificar qué modelos de evaluación son los más habituales en las planificaciones y en los discursos de los docentes del nivel secundario, se utiliza como técnicas de recolección de información:

- Análisis de documentos. El análisis de documentos comprende aquellos que son generados por los docentes de la Institución: Planificaciones anuales; Planificaciones por secuencia didáctica y Proyectos interdisciplinarios (Modelo ABP).
- Entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas complementan y amplían el análisis documental. Se entrevista a Docentes de las áreas: Matemáticas, Lengua, Construcción Ciudadana, Cs Sociales y Cs Naturales. La forma de las entrevistas que se lleva a cabo es de desarrollo semiestructurado, lo que permite centrar la misma en puntos clave (evaluación, evaluación formativa, instrumentos de evaluación). Se realiza la grabación de entrevistas o toma de notas, lo más textual y completa posible.

Categorías a analizar:

- **Modelos de Evaluación.**
- **Frecuencia de evaluación**
- **Instrumentos de evaluación.**

Para el tercer objetivo específico: Identificar prácticas de evaluación utilizadas para determinar si se corresponden con evaluaciones del aprendizaje o para el aprendizaje, se utiliza como técnicas de recolección de información:

- Análisis de documentos. El análisis de documentos comprende aquellos que son generados por los docentes de la Institución: Planificaciones anuales; Planificaciones por secuencia didáctica y Proyectos interdisciplinarios (Modelo ABP).
- Entrevistas semiestructuradas. Se realiza entrevistas a los docentes para comprender sus enfoques pedagógicos y se evalúa el aprendizaje o para el aprendizaje. Se entrevista a Docentes de las áreas: Matemáticas, Lengua, Construcción Ciudadana, Cs Sociales y Cs Naturales. Asimismo, se realiza entrevistas al equipo de conducción: Vicedirectora y Asesora pedagógica.

Categorías a analizar:

- **Evaluación del aprendizaje** (evaluación tradicional). Indicadores: verificación de aprendizajes (medir), cultura del examen (estudiar para aprobar), homogeneidad de instrumentos, ausencia de criterios de evaluación, evaluación memorística.
- **Evaluación para el aprendizaje.** Indicadores: *Indicadores: objetivos y criterios claros, coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa, variación de instrumentos,*

*metacognición, evaluaciones de autorregulación, retroalimentación entre pares.* (Ver Anexo A)

- **Formación inicial**
- **Formación permanente**
- **Paradigmas educativos**

Los Instrumentos utilizados para el registro de la información son planillas. Se utilizaron planillas de doble entrada en las que se hizo el registro de la información del análisis de documentos. Las variables se establecieron con las categorías analizar en cada objetivo y los espacios curriculares. Para objetivo 1: Planilla 1 y 2; Para Objetivo 2: Planilla 3; Para Objetivo 3: Planilla 4 y guías de pautas para entrevistas. (Ver Anexo B).

Como procedimiento para análisis de la información, se utiliza la información obtenida de documentaciones; en este caso se utilizaron las mismas planillas de doble entrada en las que se hizo el registro de la información del análisis de documentos. Las variables se establecieron con las categorías establecidas conforme los objetivos. Para analizar las entrevistas se utiliza una grilla para segmentar los fragmentos textuales relevantes a las categorías. Los ejes temáticos de la grilla se definieron en relación con las guías de pautas. Planillas 5, 6, 7 y 8. (Ver Anexo C, D, E, F).

### **Universo y Muestra**

Los Docentes del nivel secundario de la UEGP N° 61 EBEN EZER de Villa Ángela Chaco constituyen el universo. Y la muestra nueve docentes de 2do año y 5to año de las áreas: Matemáticas, Lengua, Construcción Ciudadana, Cs Sociales y Cs Naturales. Y del equipo de

conducción: Vicedirectora y Asesora pedagógica. Se seleccionó a Docentes de 2do y 5to año por ser los últimos cursos de cada ciclo del nivel secundario; es decir, ciclo Básico y Ciclo Orientado.

### **Escenario de Investigación (Descripción de la institución)**

En el Proyecto educativo de la institución se expresa que hace 32 años Eben Ezer inició un proceso de fomento de desarrollo de actividades relacionadas con la educación, ciencia, tecnología y cultura, formando personas en ciencias humanas, sociales y de la salud, para ello impulsó oportunamente la creación de la U.E.G. P. N° 61 Eben Ezer, contando con trayectoria en la formación en todos los niveles: Nivel Inicial, Primaria, Secundaria y Superior con una matrícula creciente cada año.

Eben Ezer es una institución con una propuesta de formación en todos los niveles; el nivel universitario se encuentra en tramitación. Fue inaugurada el 15 de marzo de 1992, autorizada por la Disposición N° 57/92 de la Dirección General de Educación Privada de la Provincia del Chaco. Es una Institución se identifica por enseñar principios y valores; con la visión de brindar “una educación diferente para un porvenir mejor”. El desarrollo educativo se realiza en Villa Ángela, Chaco en un espacio edificio ambientado a la propuesta educativa que se brinda.

### **Objetivos generales de la institución**

Esta institución se plantea la necesidad de brindar a los estudiantes, de todos los niveles, herramientas para formarse integralmente. Es por ello que se pone énfasis en brindar una educación tendiente a fomentar y desarrollar todo su potencial como persona, en los aspectos: físico, emocional, intelectual, social y espiritual.

- Formar ciudadanos pensantes, críticos, activos, reflexivos, capaces de elaborar su propio proyecto de vida con una base de valores éticos-morales, principios y saberes adquiridos procesualmente.
- Proveer de modelos sociales que guíen a los alumnos a desarrollar integralmente sus potencialidades a fin de convertirse en ciudadanos responsables y autónomos; fomentando una conducta saludable y aceptable, que contribuyan a la sociedad como agentes transformadores y defensores de la identidad nacional; críticos de las realidades cambiantes y capaces de insertarse de manera activa en la sociedad.
- Fomentar en los estudiantes la adquisición de saberes y herramientas necesarias que le permitan desarrollar sus potencialidades en cada espacio curricular, proyectos o actividades escolares, enfatizando el desarrollo de las habilidades de razonamiento, de resolución de problemas, estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas.
- Fomentar la necesidad de la formación continua como parte del proyecto de vida, acompañando a las trayectorias de los alumnos en cada nivel educativo.
- Incluir las TICS como herramientas para aprender de modo de preparar a los alumnos para continuar estudios superiores y/o insertarse en un mercado laboral que demanda competencias para el manejo de las nuevas tecnologías. Aprender a aprender en tiempos sincrónicos y asincrónicos por medio de plataformas educativas y/o otras aplicaciones que complementan la presencialidad.
- Generar espacios de reflexión y capacitación para los docentes, auxiliares y equipo de conducción, facilitando la unidad y el intercambio de experiencias con una mirada la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, fomentando el compromiso con la actualización, en

pro de la visión-misión institucional y para consolidar el liderazgo docente como agente de cambio e innovación de sus prácticas profesionales.

- Fundar espacios para interactuar con padres y/o familias de los estudiantes de modo de estrechar vínculos entre los mismos y de estos con la institución.

- Procurar la interacción escuela comunidad promoviendo actividades como ser: acciones solidarias, participación en eventos y visitas al medio e informar periódicamente a la comunidad las experiencias que se están llevando a cabo en la Institución para establecer un mayor vínculo.

### ***Identidad Institucional***

La institución basa su propuesta pedagógica para los distintos niveles educativos en puntos o aspectos centrales que orientan la acción educativa:

- **Hacer de la escuela un espacio agradable, en el que se quiera estar. Constante inversión en infraestructura escolar.** Como institución se considera muy importante el ambiente escolar. Llegar a un lugar donde el ambiente es visualmente agradable y que haga sentirse comfortable, invita a quedarse a querer estar. De allí que constantemente se invierte en infraestructura y equipamiento para poder brindar un excelente servicio educativo. Desde cómo se piensa el diseño del edificio, la creación de los distintos espacios, la calidad de los materiales, la selección de colores y la ambientación de los distintos sectores de su institución, se piensa en función a invitar a ser parte de esta comunidad educativa.

- **Planificar experiencias de aprendizaje desde el paradigma ecológico contextual.** El paradigma ecológico-contextual plantea una visión de conjunto, no hay divisiones ni partes y el conocimiento no se percibe como una verdad universal y absoluta planteada por teorías o leyes, sino que el conocimiento se puede ir construyendo y complementando a partir de los aportes

que los alumnos puedan hacer desde su punto de vista, puesto que las realidades son diversas y el conocimiento se ve influenciado por esta, perdiendo significación y coherencia en algunas, ganando en otras, o complementándose, renovándose etc., lo cual le da un carácter más dinámico al conocimiento. Este paradigma toma en cuenta el rol que juega el contexto, las demandas, características socio-económicas y socio- cultural del entorno para poder entender o dar significado a las conductas de los alumnos, así como también es necesario saber cuáles son las expectativas, motivaciones del alumno y su contexto familiar las cuales están influenciadas por el entorno, e influyen en la relación entre el comportamiento y el entorno. Esta situación requiere de un currículum flexible y abierto, cuyo fin es adecuar las finalidades educativas propuestas por el ministerio al entorno escolar, y característica del grupo curso.

- **El aprendizaje por capacidades.** En todos sus niveles educativos procura brindar oportunidades para que los alumnos desarrollen sus capacidades. Se promueve que se plasmen en las planificaciones y a través de variadas actividades puedan desarrollarse en las distintas asignaturas y espacios curriculares. Se pone énfasis en las cinco capacidades consideradas centrales por UNICEF y que son referenciadas en diversos modos por la Ley de Educación Nacional: comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico. Las capacidades implican procesos que se desarrollan con control consciente de la situación en los cuales las destrezas están al servicio de un plan de acción de nivel jerárquico mayor desde el punto de vista cognitivo. Esta clase de procedimientos se desarrollan siempre en forma intencional con el objeto de lograr un fin determinado y su desarrollo varía en función de la situación adecuándose permanentemente.

El desarrollo de capacidades es fundamental para acompañar la trayectoria educativa de cada estudiante. Sobre todo, se hace evidente en el pasaje de un nivel educativo a otro. Se produce una transición de un modo de aprendizaje fuertemente andamiado por los docentes a un aprendizaje más autónomo, en el que el estudiante debe encontrar formas de organizar su tiempo y decidir cómo prioriza su atención para satisfacer los requerimientos de los profesores de las distintas asignaturas, sin dejar de cuidar los resultados de ninguna de ellas. El aprendizaje autónomo es una capacidad que es posible desarrollar de manera sistemática con intervenciones institucionales, pero cuando se lo deja librado al azar pensando que es un producto espontáneo que deben construir los estudiantes por sí solos, la experiencia muestra que son pocos los que logran construirse un modo autónomo de estudio y al mismo tiempo aprobar todas las asignaturas del plan de estudio. Trabajar institucionalmente en torno al desarrollo de capacidades es también una excelente oportunidad para realizar actividades de perfeccionamiento docente y brinda un valor agregado como es el de proponer un objetivo institucional común haciendo posible la existencia de reuniones de trabajo entre docentes de distintas áreas.

- **La consideración del aprendizaje desde un punto de vista holístico.** El aprendizaje holístico es una forma constructivista de entender el aprendizaje centrada en los procesos de adquisición de conocimientos, según la cual el alumno adquiere una comprensión más profunda al establecer conexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo. Es decir: que los alumnos puedan reconocer las relaciones que existen entre las diferentes asignaturas y el mundo que les rodea, adaptarse a situaciones nuevas y combinar los conocimientos pertinentes con la inteligencia práctica y social a la hora de resolver

problemas reales por sí mismos o en grupo. Por ello se promueven proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios en los distintos niveles educativos, generando espacios y realizando un acompañamiento al plantel docente desde la gestión y los equipos directivos y de asesoramiento pedagógico.

- **El uso de plataformas educativas como complemento del aprendizaje presencial.**

Desde hace varios años Eben Ezer considera fundamental la inclusión de las Tics en el desarrollo del aprendizaje. Ello implica no sólo contar con un gabinete de informática, el equipamiento propicio en las aulas con: proyección, sonido y conexión a internet, sino también la inclusión de plataformas educativas.

Por tal motivo, en el ciclo lectivo 2016 se firmó un convenio con la Editorial Santillana, que se mantiene hasta la fecha, para comenzar a utilizar la plataforma educativa Santillana Compartir lo cual permite desarrollar competencias en el manejo de TICS y en distintos recursos y aplicaciones digitales. Posibilitó el inicio de experiencias con aulas virtuales dando la oportunidad de otras formas de aprender e intercambiar entre alumnos/docentes y entre alumnos. La utilización de aulas para crear tareas, los foros y recursos de la misma enriquecieron aún más las clases en cada nivel educativo. Desde el Ciclo Lectivo 2020 un nuevo desafío comenzó en el marco de la pandemia, organizar y utilizar la Plataforma Educativa Eben Ezer. No obstante, tanto alumnos como docentes estaban habituados a las aulas virtuales. A partir de allí se utilizan ambas plataformas con el objetivo de aprender nuevas herramientas informáticas y de fortalecer el aprendizaje remoto.

También desde el ciclo lectivo 2020 se comenzó con el grabado de teleclases para que a través de la plataforma Eben Ezer, los alumnos puedan acceder a las explicaciones y

acompañamiento que la no presencialidad negaba. Hoy consideramos el beneficio de contar con esta herramienta, disponible en las plataformas, que permite a los alumnos acceder cuantas veces quieran para escuchar y/o visualizar una clase.

● **Fortalecimiento Emocional. Contención a los estudiantes.** Una de las características reconocidas por la sociedad y por la cual las familias nos eligen, es el ser una escuela que contiene. Cada niño, cada adolescente y cada adulto, antes de ser estudiante es persona, que vive distintas experiencias y tienen historias de vida que muchas veces ponen de manifiesto una carencia, un dolor, una necesidad, un vacío, que puede ser un condicionante para lograr el desarrollo de su potencial o resultar un obstáculo para la concreción de su proyecto de vida, incluida su escolaridad. O bien, las mismas problemáticas de las familias y la sociedad se evidencian en la escuela, y se procura como institución acompañar y apoyar. Por ello, por medio de charlas, talleres y espacios de reflexión individual y grupal, se procura generar el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes.

● **Acompañamiento a los estudiantes y sus trayectorias escolares.** La trayectoria educativa es el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo. Proteger y construir las condiciones para que niños, niñas, adolescentes y alumnos del Nivel Superior lo realicen de manera continua, completa y de calidad, es una prioridad en Eben Ezer. Desde cada nivel educativo se procura un acompañamiento a cada estudiante, implementando distintas estrategias según se requiera según su necesidad, como ser: acompañamiento personalizado en clases; apoyo escolar; diálogos con estudiantes, entrevistas con las familias, solicitud de acompañamiento de otros profesionales y/o solicitud de informes psicopedagógicos; consejería, entre otras acciones que se realizan por medio de los mismos docentes, psicopedagoga,

auxiliares docentes o equipo directivo. Incluso si la dificultad es de tipo económica se analiza la situación y se otorgan becas.

- **Sentido de pertenencia y reconocimiento estímulo al trabajo:** Como institución se procura generar el sentido de pertenencia y valorar la tarea de cada personal. Se realizan jornadas institucionales con la participación de personal que trabaja en todos los niveles educativos en las que se trabaja la visión-misión institucional, pero en las que también se promueve el vínculo por medio de cenas- almuerzos durante el año y siempre se cierra el ciclo escolar con una cena de fin de año en la que se hace un reconocimiento estímulo al trabajo con premios y regalos para todo el plantel. Asimismo, se realizan videoconferencias para todo el plantel a la que se invita a personas que brindan reflexiones y se generan espacios de intercambio que contribuyen a la unidad, el vínculo, el sentido de pertenencia y a mantener la motivación por la tarea que se realiza.

- **Acompañamiento al personal docente y fomento del trabajo colaborativo.** Para que exista una comunidad educativa debe haber cercanía, interrelación, vínculo, espacios para compartir, para planificar y trabajar juntos. En Eben Ezer consideramos necesario realizar el acompañamiento al personal docente y promover el trabajo colaborativo entre los mismos. Colaborar significa trabajar conjuntamente con otras personas, aprender a relacionarnos y lograr objetivos comunes. Se trata de interacción, comunicación, toma de decisiones, acuerdos y logro de metas colectivas. Todos somos diferentes y tenemos distintas ideas, valores y puntos de vista y ello se procura capitalizar y el acompañamiento que desde la gestión directiva de cada nivel educativo se realiza es clave para lograrlo.

● **Fomento de la formación continua y capacitaciones para docentes.** Eben Ezer realiza capacitaciones para docentes con destacados disertantes nacionales e internacionales para el personal institucional como así también para el beneficio de un amplio número de profesionales de la ciudad y zona aledaña. En el año 2016 se llevaron a cabo las *I JORNADA DE NEUROCIENCIA EDUCACIONAL Y APRENDIZAJE –LEER, ESCRIBIR Y CALCULAR-*. - En el año 2017 se llevaron a cabo las *—II Jornada de Neurociencia y Educación: El desarrollo del saber y la emoción||*. -*En el 2018 se desarrollaron las III JORNADAS PEDAGÓGICAS – “LOS NUEVOS RETOS EN EDUCACIÓN: INTELIGENCIA EJECUTIVA, COMPETENCIAS Y TICS”*. Durante el mismo año, se desarrolló también el *“I Congreso de Capacitación para Personas Sordas y Oyentes: COMUNICACIÓN E INCLUSIÓN”*. En el 2019 se organizaron las *—IV JORNADAS PEDAGÓGICAS: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE INVISIBLE”*.

*Algunos de los disertantes invitados fueron:* -Lic. Torresi, Sandra. Psicopedagoga y Licenciada en Educación, Especialista en Neuropsicología (UBA), Doctorada en Psicología (UP), Vicepresidente de la Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación y Directora de Neurociencia Educacional. *Alejandro Schujman:* Licenciado en Psicología, Especialista en Familias y Adolescencias y autor del libro *—Generación NINI, jóvenes sin proyectos que NI estudian, NI trabajan.* -*Abel Al bino:* Médico Psiquiatra, Doctor en Medicina, Fundador y Presidente de la Fundación CONIN (Cooperadora para la Nutrición Infantil). - Pellicer, Carmen (Fundadora y directora de Fundación Trilema) - Maggio, Mariana (Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica y Doctora en Educación) - Marco Antonio Arriens, Intérprete Internacional con Maestría en Psicología en la Universidad de Tuiuti. Formado en Teología Exegética (griego y hebreo) en la Facultad Teológica Bautista de Paraná, donde también realizó

cursos de Dirección y Canto. - Cobo Romaní, Juan Cristóbal (investigador y especialista en tecnologías nuevas y educacionales) - López, Esteve (Coordinador Área de Emprendimiento Fundación Trilema). Estuvieron destinadas a: Directivos, docentes de todas las áreas y niveles de educación, profesionales relacionados con la educación (psicopedagogos, psicólogos, psicomotricistas, estimuladores tempranos) y estudiantes avanzados en carreras afines.

Dada la situación de pandemia, no se pudo continuar con el desarrollo de estas capacitaciones para docentes de la comunidad, durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, pero se realizaron capacitaciones por videoconferencias para el plantel institucional. Desde el Ciclo Lectivo 2022 se estableció un acuerdo o propuesta de colaboración para recibir el acompañamiento de Integrantes de la Fundación Trilema de España. Dicha entidad brindó asesoría y formación en aprendizaje basado en proyectos, especialmente a través de López, Esteve (Coordinador Área de Emprendimiento Fundación Trilema), con cinco encuentros virtuales de tres horas establecidos en distintos momentos del ciclo lectivo para el diseño, puesta en acción y evaluación de la aplicación de proyectos interdisciplinarios. En el ciclo lectivo 2023 se renovó el acuerdo con la Fundación Trilema para la realización de asesoría al plantel. Asimismo, se realizó un encuentro virtual con la especialista Rebeca Anijovich y un encuentro presencial con una profesional de su equipo para abordar las cuestiones referidas a la evaluación realizada en la primera mitad del ciclo lectivo. También se volvieron a realizar las Jornadas Pedagógicas: V jornadas Pedagógicas.

Estuvieron como Disertantes: Laura Lewin Autora, capacitadora y especialista en educación. Es oradora TEDx y ha escrito numerosos libros, para disertar sobre Educación emocional y guiar a los estudiantes a aprender a pensar. Hernán Aldana: Doctor en Biología de la

Universidad de Buenos Aires, especializado en Neurociencias para hablar de “Enseñar y aprender de los pies a la cabeza”. Y Paulo Falcón, Abogado, Profesor Universitario, Esp. en Cs Política y en Doc Universitaria. Mg. en Gestión de la Ed. Sup., Miembro del Consejo de UNESCO, para brindarnos sus aportes sobre la educación en el contexto mundial.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

En el ámbito educativo contemporáneo el desarrollo de competencias es un tema predominante. Este informe explora algunos de los conceptos clave que configuran la educación actual: el desarrollo de competencias, la capacidad de aprender a aprender, los modelos de evaluación, la evaluación formativa y para el aprendizaje, la formación docente y los paradigmas que subyacen a ésta. A partir del análisis de documentación institucional de Planificaciones Anuales, Secuencias Didácticas, Proyectos interdisciplinarios con modelo ABP y las entrevistas, realizadas a Docentes y Equipo de Gestión, utilizando una guía de pautas, se obtuvo los siguientes resultados de investigación.

#### **CAPACIDADES TRANSVERSALES Y CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER**

El desarrollo de competencias es un proceso intrínsecamente vinculado a la preparación de los individuos para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio. A diferencia de una educación centrada únicamente en la adquisición de conocimientos, las competencias comprenden habilidades que permiten a los estudiantes utilizar sus saberes de manera efectiva en los contextos en los que se inserten.

La capacidad de aprender a aprender es un componente crucial en un mundo caracterizado por la rápida evolución de la información y la tecnología. Este concepto se centra en la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, adaptarse a diferentes estilos y metodologías, y mantener una conciencia metacognitiva de sus procesos de pensamiento. El fomento de esta habilidad requiere estrategias pedagógicas que fomente la

autonomía estudiantil, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la aplicación activa de estrategias de estudio efectivas.

Abordar el desarrollo de competencias es parte de la propuesta educativa de la Unidad Educativa N° 61 Eben Ezer, por lo cual en esta investigación se pretende conocer las propuestas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario. El primer objetivo planteado fue registrar propuestas pedagógicas para trabajar con capacidades transversales y reconocer la presencia de indicadores del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en las planificaciones.

### **Capacidades transversales:**

Vale hacer referencia nuevamente a que la competencia es aquella “habilidad” que luego de su ejecución constante, se empieza a realizar con un grado de experticia y excelencia. Es cuando la persona puede realizar una acción con dominio total de ella y de manera exitosa. Y, la capacidad es el potencial de aprender a realizar una acción concreta y corresponde a una serie de aptitudes que provienen de la naturaleza del ser humano. Las capacidades transversales expresadas en el Diseño Curricular de la provincia del Chaco y a los que la institución incluye como parte de la oferta educativa son: lectura comprensiva, producción de textos, trabajo con otros, pensamiento crítico y resolución de problemas.

A partir del análisis de planificaciones anuales, se evidencia que los docentes hacen referencia a las capacidades transversales y a indicadores de la capacidad de aprender a aprender. Como puede observarse en la **Planilla 1**, algunos docentes mencionan en sus planificaciones que abordan estas capacidades transversales. Los docentes hacen mención a las

capacidades, pero la cantidad y tipo de capacidad varía; algunos trabajan las cinco, otros cuatro o tres capacidades. También puede reconocerse la mención a indicadores de la capacidad de aprender a aprender, dependiendo el espacio curricular que se considere.

**Planilla 1**

*Capacidades transversales e indicadores de la capacidad de aprender a aprender en*

*Planificaciones Anuales del 2do año Nivel Secundario, Ciclo Básico.*

Espacios	Capacidades transversales a desarrollar	Breve referencia sobre cómo se lo trabaja con los estudiantes	Capacidad/es que no se menciona o no trabaja	Indicadores de capacidad de aprender a aprender que se mencionan	Indicadores de capacidad de aprender a aprender que no se mencionan
Matemática	Resolución de problema	-Planteos para aplicar fórmulas para resolver las situaciones. -Hacer trabajos grupales (no se menciona	Producción de textos	-Participación activa: con preguntas, dudas. -Resolución de problemas y pensamiento crítico para abordar situaciones de la vida cotidiana. -Colaboración entre pares. -Uso de recursos diversos -Evaluación formativa	-Autonomía -Tareas desafiantes -Planificación Estratégica -Feedback -Preguntas de metacognición
	Trabajo con otros	división de roles). -Poder aplicarlo a resolver			
	Pensamiento crítico	problemas cotidianos. -Leer textos breves con			
	Comprensión lectora	planteo de situaciones.			

<b>Lengua y Literatura</b>	<p>Comprensión Lectora y Producción de textos (orales y escritos)</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Trabajo con otros</p>	<p>-Lectura de diferentes tipologías textuales aplicando los pasos de lectura comprensiva. Revisión y mejora.</p> <p>Toma de decisión en temas de los textos. Reflexiones y puntos de vista. Variantes que harían a los textos (ej: cambiar el final de un cuento u obra literaria)</p> <p>Trabajos en grupos. Cambios de grupos. Designación de algunas tareas.</p>	<p>Resolución de problemas</p>	<p>-Participación activa</p> <p>-Autonomía: para tomar decisiones en recortes de temas y/o uso de recursos.</p> <p>-Pensamiento crítico</p> <p>-Colaboración</p> <p>- Uso de recursos diversos</p> <p>-Feedback (como parte del proceso de revisión y mejora)</p>	<p>-Tareas desafiantes</p> <p>-Planificación estratégica</p> <p>-Preguntas de Metacognición</p>
<b>Construcción Ciudadana</b>	<p>Comprensión lectora</p> <p>Producción de textos</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Trabajo con otros</p>	<p>Diferentes textos y audiovisuales.</p> <p>Textos descriptivos, de opinión</p> <p>Dar puntos de vista, opiniones.</p> <p>Trabajo en grupos variados.</p>	<p>Resolución de problemas</p>	<p>-Participación activa: búsqueda de información, preguntas, debates.</p> <p>-Autonomía: para tomar decisiones en recortes de temas y/o uso de recursos.</p> <p>-Pensamiento crítico: dar opiniones.</p> <p>-Colaboración.</p> <p>-Evaluación Formativa</p> <p>-Feedback (oral)</p>	<p>-Resolución de problemas</p> <p>-Tareas desafiantes</p> <p>- Planificación estratégica</p> <p>-Preguntas de Metacognición</p>

<p><b>Cs Naturales: Biología</b></p>	<p>Pensamiento crítico  Lectura comprensiva  Trabajo con otros</p>	<p>-Presentación de situaciones en relación a los contenidos. -Para reconocer conceptos, comprender procesos, sistemas, organizaciones. -Para realizar actividades.</p>	<p>- Producción de textos. -Resolución de problemas</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializar. - Colaboración -Uso de recursos diversos. -Evaluación formativa -Feedback (oral)</p>	<p>-Autonomía -Pensamiento crítico -Tareas desafiantes - Planificación estratégica - Preguntas de Meta cognición</p>
<p><b>Cs Naturales: Físico</b></p>	<p>Resolución de problemas Lectura comprensiva  Trabajo con otros</p>	<p>-Presentación de situaciones, experimentos -Para reconocer conceptos, comprender procesos. -Para resolver actividades.</p>	<p>Producción de textos Pensamiento crítico</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializar. - Colaboración -Uso de recursos diversos. -Evaluación formativa</p>	<p>-Autonomía - Pensamiento crítico -Tareas desafiantes - Planificación estratégica -Feedback - Preguntas de Metacognición</p>
<p><b>Ciencias Sociales: Historia</b></p>	<p>Lectura comprensiva Producción de textos: orales y escritos  Trabajo con otros  Pensamiento crítico  Resolución de Problemas.</p>	<p>- Aplicado a diferentes tipos de textos y material audiovisual. -Elaboración de textos, explicativos para exposiciones grupales. -Trabajos en grupos, sin mención a división de roles. -Lectura de textos con diferentes posturas. -Se menciona, pero no se detalla cómo se aborda.</p>	<p>Resolución de Problemas.</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializaciones. -Pensamiento crítico. - Colaboración -Uso de recursos diversos. -Evaluación Formativa</p>	<p>-Autonomía -Resolución de problemas - Tareas desafiantes - Planificación estratégica -Feedback - Preguntas de Metacognición</p>

<b>Ciencias Sociales: Geografía</b>	Lectura comprensiva	- Aplicado a diferentes tipos de textos y material audiovisual.	-Resolución de problemas. -Pensamiento crítico	-Participación activa: para realizar preguntas, socializaciones. - Colaboración -Uso de recursos diversos. -Evaluación formativa	-Autonomía -Pensamiento crítico -Resolución de problemas -Tareas desafiantes -Planificación estratégica -Feedback - Preguntas de Metacognición
	Producción de textos.	-Redacción de textos explicativos breves.			
	Trabajo con otros	-Actividades grupales, sin división de roles.			
	Pensamiento crítico	-No se menciona, cómo se trabaja.			

*Capacidades transversales e indicadores de la capacidad de aprender a aprender en Planificaciones*

*Anuales del 5to año nivel secundario- Ciclo Orientado.*

<b>Espacios</b>	<b>Capacidades transversales a desarrollar</b>	<b>Breve referencia sobre cómo se lo trabaja con los estudiantes</b>	<b>Capacidad/es que no se menciona o no trabaja</b>	<b>Indicadores de capacidad de aprender a aprender que se mencionan</b>	<b>Indicadores de capacidad de aprender a aprender que no se mencionan</b>
<b>Matemática</b>	Resolución de problema	-Planteos en los que se requiere aplicar fórmulas para resolver las situaciones.	Producción de textos	-Participación activa: con preguntas, dudas. -Resolución de problemas y pensamiento crítico para abordar situaciones de la vida cotidiana. -Colaboración entre pares. -Uso de recursos diversos -Evaluación formativa	-Autonomía -Tareas desafiantes -Planificación Estratégica -Feedback -Preguntas de metacognición
	Trabajo con otros	-Hacer trabajos grupales (no se menciona división de roles). -Poder aplicarlo a resolver problemas cotidianos.			
	Pensamiento crítico	-Leer textos breves con planteo de situaciones.			
	Comprensión lectora				

<b>Lengua y Literatura</b>	Comprensión Lectora	-Lectura de diferentes tipologías textuales aplicando los pasos de lectura comprensiva.	Resolución de problemas	-Participación activa -Autonomía: para tomar decisiones en recortes de temas y/o uso de recursos.	-Tareas desafiantes -Planificación estratégica -Preguntas de Metacognición
	Producción de textos (orales y escritos)	-Producción de diferentes tipologías textuales. Revisión y mejora. Toma de decisión en temas de los textos.		-Pensamiento crítico -Colaboración - Uso de recursos diversos	
	Pensamiento crítico	-Reflexiones y puntos de vista. Variantes que harían a los textos (ej: cambiar el final de un cuento u obra literaria)		-Feedback (como parte del proceso de revisión y mejora)	
	Trabajo con otros	-Trabajos en grupos. Cambios de grupos. Designación de algunas tareas.			
<b>Construcción Ciudadana</b>	Comprensión lectora	-Diferentes textos y audiovisuales.	Resolución de problemas	-Participación activa: búsqueda de información, preguntas, debates.	-Resolución de problemas -Tareas desafiantes
	Producción de textos	-Textos descriptivos, de opinión		-Autonomía: para tomar decisiones en recortes de temas y/o uso de recursos.	- Planificación estratégica
	Pensamiento crítico	-Dar puntos de vista, opiniones.		-Pensamiento crítico: dar opiniones. -Colaboración. -Evaluación Formativa	-Preguntas de Metacognición
	Trabajo con otros	-Trabajo en grupos variados.		-Feedback (oral)	

<b>Cs Naturales: Biología</b>	<p>Resolución de problemas</p> <p>Lectura comprensiva</p> <p>Trabajo con otros</p>	<p>-Presentación de situaciones en relación a los contenidos.</p> <p>-Para reconocer conceptos, comprender procesos, sistemas, organizaciones.</p> <p>-Para realizar actividades.</p>	<p>Producción de textos.</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializar.</p> <p>- Colaboración</p> <p>-Uso de recursos diversos.</p> <p>-Evaluación formativa</p> <p>-Feedback (oral)</p>	<p>-Autonomía</p> <p>-Pensamiento crítico</p> <p>-Tareas desafiantes</p> <p>- Planificación estratégica</p> <p>- Preguntas de Meta cognición</p>
<b>Cs Naturales: Físico</b>	<p>-Resolución de problemas</p> <p>-Lectura comprensiva</p> <p>-Trabajo con otros</p>	<p>-Presentación de situaciones, experimentos</p> <p>-Para reconocer conceptos, comprender procesos.</p> <p>-Para resolver actividades.</p>	<p>-Producción de textos</p> <p>-Pensamiento crítico</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializar.</p> <p>- Colaboración</p> <p>-Uso de recursos diversos.</p> <p>-Evaluación formativa</p>	<p>-Autonomía</p> <p>- Pensamiento crítico</p> <p>-Tareas desafiantes</p> <p>- Planificación estratégica</p> <p>-Feedback</p> <p>- Preguntas de Metacognición</p>
<b>Ciencias Sociales: Historia</b>	<p>Lectura comprensiva</p> <p>Producción de textos: orales y escritos</p> <p>Trabajo con otros</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>- Aplicado a diferentes tipos de textos y material audiovisual.</p> <p>-Elaboración de textos, explicativos para exposiciones grupales.</p> <p>-Trabajos en grupos, sin mención a división de roles.</p> <p>-Lectura de textos con diferentes posturas.</p>	<p>-Resolución de Problemas. Se menciona, pero no se detalla cómo se aborda.</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializaciones.</p> <p>-Pensamiento crítico.</p> <p>- Colaboración</p> <p>-Uso de recursos diversos.</p> <p>-Evaluación Formativa</p>	<p>-Autonomía</p> <p>-Resolución de problemas</p> <p>- Tareas desafiantes</p> <p>- Planificación estratégica</p> <p>-Feedback</p> <p>- Preguntas de Metacognición</p>
<b>Ciencias Sociales: Geografía</b>	<p>Lectura comprensiva</p> <p>Producción de textos.</p> <p>Trabajo con otros</p>	<p>- Aplicado a diferentes tipos de textos y material audiovisual.</p> <p>-Redacción de textos explicativos breves.</p> <p>-Actividades grupales, sin división de roles.</p>	<p>-Resolución de problemas.</p> <p>-Pensamiento crítico. Se menciona, pero no se detalla cómo se aborda.</p>	<p>-Participación activa: para realizar preguntas, socializaciones.</p> <p>- Colaboración</p> <p>-Uso de recursos diversos.</p> <p>-Evaluación formativa</p>	<p>-Autonomía</p> <p>-Pensamiento crítico</p> <p>-Resolución de problemas</p> <p>-Tareas desafiantes</p> <p>-Planificación estratégica</p> <p>-Feedback</p> <p>- Preguntas de Metacognición</p>

### **El desarrollo de capacidades en las propuestas pedagógicas:**

Como puede apreciarse en la **Planilla 1**, en las Planificaciones Anuales de 2do año del Ciclo Básico, se hace mención a:

**-Lectura comprensiva** en: Matemática, Lengua, Construcción Ciudadana, Ciencias Naturales Biología, Ciencias Naturales Química, Ciencias Sociales Historia y Ciencias Sociales Geografía.

**-Producción de texto** en: Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Ciencias Sociales Historia y Ciencias Sociales Geografía.

**-Resolución de problemas** en Matemática, Ciencias Naturales Biología y Ciencias Naturales Química.

**-Pensamiento Crítico** en Matemática, Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Ciencias Sociales Historia y Ciencias Sociales Geografía.

**-Trabajo con otros:** en todos los espacios curriculares.

En las Planificaciones de 5to año del Ciclo Orientado, hay mención de:

**-Lectura comprensiva** en: Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Ciencias Naturales Física y Ciencias Sociales Economía.

**-Producción de texto** en: Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Ciencias Naturales Física, Ciencias Sociales Historia y Ciencias Sociales Geografía.

**-Resolución de problemas** en Matemática, Construcción Ciudadana, Ciencias Naturales Física y Ciencias Sociales Economía.

**-Pensamiento Crítico** en Matemática, Lengua y Literatura, Construcción Ciudadana, Ciencias Naturales Física y Ciencias Sociales Economía.

**-Trabajo con otros:** en todos los espacios curriculares.

Es decir que se planifica abordar durante el año escolar el desarrollo de capacidades. Pero las cinco capacidades no son consideradas en todos los espacios curriculares que han sido considerados para este análisis. Abordar el desarrollo de capacidades, implica que las mismas sean consideradas en las propuestas pedagógicas de los docentes, en las que los estudiantes tengan mayor protagonismo y sean los constructores de su aprendizaje, lo cual implica un cambio de enfoque. Ese cambio de enfoque en el currículum educativo ha de traducirse a su vez en una serie de cambios profundos en el proceso de desarrollo y aplicación del mismo, hasta el punto que de denominarse proceso de enseñanza-aprendizaje, ha pasado a ser denominado proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta nueva denominación pretende reflejar el nuevo enfoque dado al sistema educativo: del modelo anterior, en el que el protagonista era el profesor como depositario del saber y del conocimiento que era transmitido a sus alumnos mediante explicaciones y lecciones magistrales, se ha pasado al nuevo modelo educativo, que con un enfoque más práctico y profesionalizante tiene la pretensión de que el estudiante alcance determinadas competencias. (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010)

En el análisis realizado a las planificaciones anuales se consideró breves referencias a cómo se aborda el desarrollo de esas capacidades; estas menciones varían según el espacio curricular: en Matemáticas se realiza un mayor detalle respecto a Resolución de Problemas, la lectura y el pensamiento crítico en relación a situaciones que se presentan para resolverlas. También Físico Química y Física la resolución de problemas como una de las capacidades principales de las propuestas áulicas, abordando también desde el trabajo con otros y la lectura comprensiva, distintas situaciones y experimentos para relacionar los saberes con la vida cotidiana. En Lengua y Literatura respecto a lectoescritura, desarrollándose ambas capacidades

en relación a lectura y producción de diferentes tipologías textuales, logrando integrar también el trabajo con otros para dichas experiencias de aprendizaje. Mientras que Ciencias Sociales Historia, Ciencias Sociales Geografía, Construcción Ciudadana y Ciencias Naturales Biología al Pensamiento Crítico, presentan propuestas para realizar actividades para que a partir de la lectura de textos y manejo de diferentes fuentes de información, los estudiantes puedan realizar interpretaciones y emitir también posturas y dar a conocer sus puntos de vista. Al referirse a la capacidad de trabajo con otros, se hace más que nada en relación a los agrupamientos para realizar actividades áulicas y trabajos prácticos, pero no se detalla que se realice división de roles.

Lo antes expuesto pone de manifiesto una mayor seguridad y dominio para trabajar el desarrollo de algunas de esas capacidades en las propuestas de clase, mientras que otras no las consideran, o bien, han realizados pocas propuestas de clase en relación a las mismas. Precisamente en las entrevistas realizadas a los docentes puede apreciarse con claridad que consideran algunas de las capacidades transversales en sus propuestas áulicas; no abordan las cinco capacidades, sino cuatro o tres, las cuales consideran más propicias a su disciplina.

- Matemáticas:

*“En mi área que es la matemática, por supuesto que la que mejor puedo desarrollar es lo que es **resolución de problemas**. Por ahí, lo que es **lectura comprensiva no es el fuerte**, lo uso en algunas situaciones, lo uso porque necesitan para poder entender el tema, entender o comprender el problema que tienen que resolver.” “...necesitan pensar críticamente para poder entender... en las explicaciones del tema trato de hacerle esas preguntas, cosas que los deje pensando un ratito para luego resolver... desarrollar escritura muy poco”.*

**Trabajo con otros** -“Cuesta más, en segundo año me cuesta más lo que es el rol, decirle listo, sé líder, fijate, sé para que cada uno haga determinadas cosas, voy a encargarte de esto, es como que en segundo todavía no, tercero y cuarto me andan re bien, y con quinto me pasa que no quieren trabajar mucho en grupo, entonces...prefieren hacer individual, pero de todas maneras justamente el trabajo que están haciendo ahora es en grupo, y es como estaban... (Dicen) No, yo ya me acomodé con los que yo conozco, con mis amigos, con los que yo tengo....Tratar de escuchar a él, lo que él dice, me sirve lo que él aportó, valoran esto. Eso sí.”

**“Producción de texto** es muy poco lo que uso, literalmente no uso mucho, muy poco”.

-Lengua y Literatura (2do año Ciclo Básico):

“Como profe de lengua y literatura, por ahí **hago más foco en lo que es la parte de comprensión, comprensión lectora**; apuntamos a eso, hacia el análisis de los textos. Muchas veces los chicos se encuentran con, leo, pero no comprendo. Entonces, hacemos una lectura de barrido y ahí, bueno, tratamos de ver los temas y ahí te das cuenta de que es uno de los grandes errores, la comprensión. Entonces, poder trabajar la lectura como proceso...”

“Otra de las capacidades es la **escritura**. También abordamos la escritura como proceso. Por ahí creo que fue uno de los grandes errores, o por lo menos dentro de mi formación, era, elaborar un texto. Pero no se trabajaba la escritura como proceso. Esto de la preescritura, escritura y la revisión y mejora. ¿Cuál es el tema? El que tienen que escribir. Ahí, como estamos con la búsqueda bibliográfica, en diferentes fuentes, siempre que vayan, a medida que van buscando información, que vayan sacando la bibliografía. Después, jerarquizamos la información, vemos lo más relevante. ¿Qué podría ir, por ejemplo, en el primer párrafo, en el segundo, en el tercero, para que haya una progresión temática? ¿Si? Después, viene la escritura propiamente

*dicha, ir elaborando, ir corrigiendo ahí sobre la marcha. Y después, el proceso de corrección, revisión y mejora. ¿Qué ahí implementamos? A veces, ellos prestan los textos. Entonces, un compañero mira el texto de otro, le hace algunas sugerencias. Otras veces, yo nomás hago ese proceso de corrección, de acompañarlos en ese proceso de escritura, le hago una devolución. Primer borrador, segundo borrador, hasta llegar a la versión final.”*

**Trabajo con otros-** *“...Entonces como asignar roles. Uno que busque la información sobre, vamos a poner un tema...Entonces, como asignar diferentes temas para que no busquen todos lo mismo, y cada uno tenga una responsabilidad. Y en función a eso, sí, la escritura. Y hoy el drive vino a darnos un poquito de apoyo en ese aspecto, entonces cada uno puede ir colaborando en la producción del texto...”*

*“...el **pensamiento crítico**, sí. Bueno, nuestra área, nuestra disciplina tiene esa herramienta que a partir de los textos se puede trabajar el pensamiento crítico. Ahí aprovechamos mucho lo que son las obras literarias. En todos los años hacemos algo que sea en una obra literaria, con más detenimiento, o cuento y se apunta a eso la reflexión y siempre pensando en temas que sean cercanos a ellos. Temáticas que les lleguen, que les impacten, que sean parte de su realidad cotidiana...”*

*“La **resolución de problemas poco**, por ahí que la asignamos más al área de matemática. Pero de vez en cuando presentar en situaciones problemáticas, pero por ahí es poco. Quizás teniendo en cuenta las obras literarias, para ponerlos en situación. Pero creo que es una de las áreas que nos falta pulir.”*

-Lengua y Literatura (5to año Ciclo Orientado)

“...las básicas más se trabajan, todo se trabaja hasta quinto...” “...el ciclo básico se trabaja un poco más la producción escrita u oral. Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el **juicio crítico.**” “En realidad siempre se trata, en mi caso, yo trato de darle, por ejemplo, una definición básica. Pero que, de ahí, que entiendan de qué se trata el tema desde esa definición básica. Y después abrir el abanico, que hay otros autores que hablan de esos temas.... Entonces es como que, bueno, este autor dice esto, pero hay otros que dicen esto, esto, esto. Pero para que ellos puedan ser críticos, tienen que tener una base.”

“...Les cuesta a los chicos trabajar en equipo, el **trabajo colaborativo.** Son muy individualistas, muchas veces los chicos hacen trabajo solos. Porque no quieren renegar, entonces no quieren salir mal o que no lo evalúen mal. Y los roles...”

**Resolución de problemas** - “...eso un poco me cuesta todavía. Viste que ahora proponen el estudio de casos. En el ciclo orientado se trabaja un poco más, pero no mucho...”

-Construcción Ciudadana

“En mi caso... todos los cursos, trabajo las cinco competencias... **mucha producción de texto, trabajo en grupo,** seguro, pero el que **me cuesta por ahí es el pensamiento crítico.** Como venimos de una escuela tradicional, y por ahí a los alumnos le cuesta romper un poco... la idea de ser estructurada: pregunta-respuesta, pregunta-respuesta y que esté en el material. Cuando le damos preguntas que por ahí llevan al pensamiento, a la creación propia de una respuesta; los chicos se traban ahí y les cuesta un montón.” “...en cuanto a bibliografía lo que hacemos, o lo que hago en este caso yo en mi materia, es brindarles a ellos el material, siempre citando. ....Si no les pido que busquen ellos, pero siempre citando las fuentes...” “...cuesta un montón, poder

hacer el cruce de autores, porque les cuesta construir a ellos el conocimiento, construir ellos una respuesta...”

“...hacemos una **lectura** global, que busquen las palabras desconocidas y después que ellos vayan sacando ideas principales, marcando los párrafos; pero eso depende, le damos una idea y que ellos cada uno haga de su manera. Otra de las cosas, lo que por ahí hacen, es construir esquemas, también a partir de lecturas construyen mapas conceptuales, esquemas...”

-Ciencias Naturales: Biología

“Creo que la que mayormente estoy desarrollando ahora con los chicos es el **pensamiento crítico**, porqueeee, si bien nosotros últimamente estamos utilizando bibliografía, los chicos tienen mucha información, pero no saben qué hacer con la información que tienen... que, ellos puedan entender *justamente que el contenido que se desarrolla es útil para su vida diaria.*” “...Depende del contenido que desarrollamos, hay veces que yo traigo la información, ellos tienen la información o ellos buscan la información...” E: Cuando ellos tienen que traer la información, ¿Suelen tener en cuenta la bibliografía, las fuentes, de dónde sacaron? ¿Traen y mencionar las fuentes? P: “Muy poco, muy poco. Creo que en los cursos, por ejemplo, tercer año son los que mayormente ponen a veces y encima te ponen “*páginas de internet*”, ni siquiera... ni siquiera consultan el autor... En mi materia comúnmente no hacemos, excepto que sea reflexivo.”

“Lo que estoy trabajando también muy fuerte es el **trabajo con otros**... Primero lo tuve que entender yo, para hacer entender al alumno que no es un trabajo de que, yo hago el trabajo y reparto las obligaciones a lo demás, sino que tengo que entender que el trabajo colaborativo, en equipo, es cómo buscar en un equipo un fin a desarrollar como grupo y que yo tengo que mirar las diferentes visiones que yo tengo, porque he.... hay veces que yo construí mi propia idea y el

*otro tiene una idea más fundamentada que la mía, y eso justamente me ayuda a ver, a través de otra perspectiva, el desarrollo de esta capacidad.”*

*“...el que me cuesta desarrollar dentro del aula es que los chicos tengan una **escritura** fluida y que eso que piensan lo puedan llevar a la escritura, porque a veces ellos lo hablan muy fluido en un discurso, está espectacular, pero cuando tienen que volcar la información no se logra entender la idea que quieren transmitir”. “...Con los profes, nosotros nos guiamos del cuadernillo que se armó. (Se refiere a un acuerdo institucional respecto a producción de texto y tramas textuales); lo que trabajan en cada año en lengua, de manera transversal...Entonces, lo que hacen de escritura, por ejemplo, es más reflexivo que algo que puedan hacer como un texto, por ejemplo, expositivo, narrativo, explicativo. Es más, el explicativo al que nos abocamos a que otros textos, porque según el nivel.”*

-Ciencias Naturales: Físico Química/Física

*“Estoy trabajando la **comprensión de textos**, porque al momento de analizar la bibliografía, también junto con.... (Menciona a otra profesora) que dio varias pautas a los chicos, entonces con esas mismas, cada vez que tenemos que trabajar las retomo...” “...ellos tenían que hacer la parte escrita, sobre la experimentación que habíamos hecho. Entonces textos expositivos trabajamos, junto con la profesora de metodología...”*

*“...El **trabajo con otros** también, porque ellos necesitan trabajar con otros... Además, les ayuda, a veces lo que uno ve, el otro no, entonces hacen producciones un poco más complejas también, siempre trabajando con otros.” “...a veces hay cursos que es más fácil trabajar y hay otros que cuesta un poco más o que se dispersan rápido, entonces cuando trabajamos con el proyecto, sí, trabajamos roles...”*

*“¡Resolución de problemas, obvio! Físico-química y también Física, resolución de problemas siempre! Porque cada tema tiene su aplicación. Y las aplicaciones son problemas tanto física, matemática y bueno, y físico-química también, alguna situación cotidiana que tengan que resolver con el tema que están trabajando. Por ahí no hay tanto cálculo, pero sí de acuerdo al tema, se aplica.”*

**Pensamiento crítico-** *“...Segundo año le cuesta, le cuesta como que no logran todavía. Y si por ahí lo puede hacer es muy poquito, yo creo que es.... todavía el desarrollo de ellos... su edad...como que no logran volcar todo eso que ellos piensan, a la hoja...”*

-Ciencias Sociales: Historia

*“La que trabajo mejor es el **pensamiento crítico**. Historia te da mucho margen para el pensamiento crítico. Se da el contenido de los chicos y se busca que, a través de la **producción del texto**, de **lectura comprensiva**, que es la base para después desarrollar el pensamiento crítico, los chicos puedan ya, con su idea, con una base de bibliografía, puedan emitir ya su propio juicio de los diferentes hechos incluso.*

**-Trabajo con otros.** *“Por lo general, lo que hacen los chicos, yo les doy la libertad, ellos van rotando o hacen una lectura global entre todos y van repartiéndose qué consigna. Pero todos hacen la lectura, que es lo que yo les pido siempre. Que todos lean primero y después, bueno, sí, porque al no tener toda la copia, siempre quiere redactar uno. Pero se van girando la hoja al momento de ver la siguiente respuesta. Pero, en sí, no, no hay un rol definido. Sí, cuando hay exposición, ya sí asigno quién va a ser el representante de cada grupo, quién va a ser el que se va a encargar del power, del recurso visual, para que se repartan un poco las tareas.”*

-Ciencias Sociales: Geografía

*“...la primera capacidad que se trabaja es la **comprensión de texto...**” “...ya lo tienen automatizado. Las primeras veces, por ejemplo, a veces se le da una orientación, pero todos los chicos solo ya tienen esa técnica automática”.*

**Pensamiento crítico-** *“...Más que nada para que piensen en cuanto a las diferentes problemáticas que se presentan en la sociedad, las que se pueden relacionar en el espacio de geografía...” “Generalmente yo les traigo la bibliografía. Lo que ellos hacen es leer, trabajar con la problemática que se presente. Es decir, se les presenta una problemática y a partir de ahí se trabaja conceptos, es la forma en que entienden mejor. Por ahí sí se lo hace investigar, pero se le da una guía de a donde ellos tienen que ir. Porque si no, tienen tanta información que por ahí no saben seleccionar”. “...a los chicos les gusta, digamos, dar su punto de vista...”*

*“Y también el **trabajar con otros**, pero eso por ahí cuesta un montón...” “...porque por ahí uno distribuye los roles, pero la persona que tiene ese rol no lo hace cumplir con el grupo, sino que lo quiere hacer esa persona sola. Eso por ahí cuesta, digamos, entender a los chicos que cada uno tiene una actividad que realizar. Así que eso es lo que más cuesta...”.*

-Ciencias Sociales: Economía

*“Sobre todo, lo que es el **pensamiento crítico**, por el área de economía, digamos, para trabajar en relación a la realidad cotidiana, y el trabajo en grupo, el trabajo con otros. Obviamente las otras capacidades también están trabajadas, pero no tan puntualmente.” “...eso abre, por ejemplo, en muchas clases, da lugar a debates. A que ellos se expresen cuando uno le plantea ciertas cosas del espacio, o ciertos temas, ellos ya tienen su propia opinión y buscan como refutar lo que uno le dice, pero sosteniendo con su información, digamos.”*

**Trabajo con otros-** *“Cuesta mucho. Cuesta la división de roles. Noooo, no se acostumbran a trabajar por roles, digamos. Cuesta... cuesta mucho implementarlo en el curso, digamos...”*

*“...por ahí la **lectura comprensiva** no aplicamos tanto por ahí por el tipo de recurso que utilizamos...”*

Estos fragmentos de entrevistas pueden verse en la **Planilla 5 Referencias a Capacidades transversales e indicadores de la capacidad de aprender a aprender en entrevistas a docentes de 2do año ciclo básico y 5to año del ciclo orientado del nivel secundario. (En Anexo C).**

A partir de lo expuesto, puede decirse que se abordan las capacidades transversales expresadas en los diseños curriculares de la provincia del Chaco para el Nivel Secundario, pero que cada docente opta por trabajar algunas de ellas, porque las considera más afines a su área, o más acordes a su formación, por lo cual se sienten más seguros para hacer propuestas pedagógicas a partir de ellas. Ello lo afirma el equipo de Gestión:

Asesora Pedagógica: *“Y tratan de usar todas, creo yo, pueden ser más o menos. **En todas las planificaciones vamos viendo dos o tres de una, dos o tres de otra.** Pero si tendría que hacer como un ranking, **la que menos usan, se me hace que es resolución de problemas**, que es la que dejan más vinculado a lo que es matemática. Matemática sí lo pone como resolución de problemas, pero es la que menos. Y después, a ver, bueno, trabajo con otros también. El profe es una de las que menos también. Si bien lo ponen, por ahí, porque arman grupos, no se ve que realmente haya un desarrollo de esa capacidad a lo largo de las clases, porque **se ve limitado al trabajo en grupo**, una lectura compartida y responder preguntas, y bueno, sabemos que eso no desarrolla esa capacidad, o no del todo. Entonces, como que en esas dos capacidades del profe le faltan por ahí herramientas más sustentadas para hacerlo realmente, entonces lo desarrolla*

menos. **Las otras tres, en cambio, sí un poco más: juicio crítico y producción de texto y lectura.**

**Producción y lectura comprensivas, sí.** Como que el profe lo tiene más afianzado, entonces se anima más a desarrollarlo. Y se ve un poco mejor en la planificación que se lleva adelante. La escritura, la revisión, el juicio crítico al plantear el mismo estudiante su opinión fundamentada en los textos. Eso se ve un poco más”.

Vicedirectora: **“Yo creo que tiene que ver un poco con el conocimiento que tenga el docente de las capacidades** y cómo desarrollarlas en los alumnos. Y eso me parece que tiene que ver, porque ellos las escriben. Si vos miras las planificaciones, están escritas las cinco. Las ponen, pero cuando vos ves las actividades que hacen, en la pura realidad es que no piensan mucho en el desarrollo de esa capacidad, porque por ahí se concentran más en desarrollar los contenidos de su disciplina. Y son muy pocos los que piensan eso. Voy a trabajar lectura comprensiva. O si no lo ponen, como si lo voy a trabajar a lectura comprensiva y no leen realmente, no muestran los pasos a seguir. Y a lo mejor dicen, bueno, ustedes lo dieron en lengua, ahora aplíquenlo también acá. Y por ahí no es que presten mucha atención en eso. Si hay profes, hay profes que sí se ocupan de trabajar esas cuestiones...” “...Si los profes no aprendieron a escribir texto, por ejemplo, ¿cómo le van a enseñar a los chicos a escribir texto? Yo les puedo ni siquiera hacer correcciones ni sugerencias porque no saben bien. Es un trabajito muy tedioso ese de hacer revisión y mejoras...”

Asesora Pedagógica: **“Yo creo que donde más cómodo se siente el profe es enseñando su disciplina de manera conceptual.** Eso es donde más el profe se siente cómodo. De ahí se le suma lo de capacidades, lo siente como una sobrecarga. Algunos tal vez hacen el click de que una cosa acompaña a la otra, pero están muy formateados. Estamos, en enseñar conceptualmente la disciplina. El alumno repita de manera lo más mecánica posible los conceptos centrales de su

*materia o las relaciones entre los conceptos de su materia. De ahí vino lo del desarrollo de capacidades. Es como asociar las dos cosas. Desarrollo la escritura a través de los conceptos de mi materia. **Los profes por ahí están en el camino.** Tampoco es que no lo hacen, pero lo hacen bastante lento. **La concientización de que tengo que desarrollar la capacidad,** cómo uso mi contenido para hacerlo. Va como lento, porque cae muy fácilmente en la pregunta, la respuesta, la memoria. Y que sea lo mismo. Y lo mío, mi materia...”*

Vicedirectora: *“Claro, porque si yo me ocupo en desarrollar la escritura, eso me lleva cuatro o cinco clases. ¿Y cuándo termino de desarrollar mi contenido de mi disciplina? Exacto. Lo veo como disociado.”*

Puede verse la transcripción de toda la entrevista al equipo de Gestión en el anexo (Anexo G).

#### **CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER:**

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. La capacidad de aprender a aprender se refiere a la habilidad de los estudiantes para desarrollar estrategias efectivas de estudio y aprendizaje que les permitan adquirir, comprender y aplicar nuevos conocimientos de manera autónoma y reflexiva. Esta capacidad implica que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos que reciben información a ser capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, establecer metas, resolver problemas y adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje. Diversos educadores han destacado la importancia de fomentar que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Esto incluye ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus

estrategias de estudio, identificar sus fortalezas y debilidades, establecer metas de aprendizaje y tomar decisiones informadas sobre cómo abordar las tareas académicas. (Reyes Carretero, M. y Fuentes M. 2010). Respecto a la capacidad de aprender a aprender, se registró algunos indicadores en las diferentes materias sobre las que se realizó el análisis de documentación. Como puede verse también en **Planilla 1** antes mencionada, algunos indicadores fueron reconocidos, y que los más mencionados son:

- Participación activa
- Pensamiento crítico
- Resolución de Problemas
- Colaboración entre pares
- Uso de recursos diversos
- Evaluación formativa
- Y en algunos feedback

Ello también puede apreciarse en **Planilla 2**.

**Planilla 2**

*Indicadores para reconocer si un docente está trabajando en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender con sus estudiantes en secuencias didácticas/Proyectos Interdisciplinarios. 2do año del nivel Secundario, Ciclo Básico.*

APRENDER A APRENDER	SECUENCIAS DIDÁCTICAS							PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS (ABP)	
	Matemática	Lengua	Const. Ciud.	Cs. Nat. Biol.	Cs Nat. F. Q.	Cs Soc. Hist.	Cs soc. Geo.	Agencia de Turismo (Lengua. Geografía, con participación de	Tu familia también te espera. (Matemática, Cs Nat. Biología,

									Leng. Extranjera: Ingles – Portugués	Constr. Ciudadana)
<b>1.Participación activa</b>	x	x	x	x	x	x	x	x		x
<b>2.Autonomía</b>										
<b>3. Pensamiento crítico</b>		x	x				x			x
<b>4. Resolución de problemas</b>	x				x					x
<b>5. Colaboración</b>	x	x	x	x	x	x	x	x		x
<b>6. Tareas desafiantes</b>									x	
<b>7. Uso de recursos diversos</b>	x	x	x	x	x	x	x	x		x
<b>8. Planificación estratégica</b>		x								
<b>9. Evaluación formativa</b>	x	x	x	x	x	x	x	x		x
<b>10. Feedback</b>		x							x	x
<b>11. Preguntas de metacognición</b>										x

*Indicadores para reconocer si un docente está trabajando en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender con sus estudiantes en secuencias didácticas/Proyectos Interdisciplinarios. 5to año del nivel Secundario, Ciclo Orientado.*

APRENDER A APRENDER	SECUENCIAS DIDÁCTICAS					INTERDISCIPLINARIOS (ABP)
	Matemática	Lengua	Construcción Ciudadana	Cs. Nat. Física	Cs Soc. Economía	Planificando tu futuro (Construcción Ciudadana y otros espacios curriculares Psicología, Filosofía)
<b>1.Participación activa</b>	x	x	x	x	x	x
<b>2.Autonomía</b>						
<b>3. Pensamiento crítico</b>		x	x		x	x

4. Resolución de problemas	x			x		
5. Colaboración	x	x	x	x	x	x
6. Tareas desafiantes						
7. Uso de recursos diversos	x	x	x	x	x	x
8. Planificación estratégica			x			
9. Evaluación formativa	x	x	x	x	x	x
10. Feedback		x			x	x
11. Preguntas de metacognición						

Puede verse que, si bien continúan remarcándose los más mencionados, también fueron considerados: tareas desafiantes, planificación estratégica y preguntas de metacognición. Por lo antes expuesto puede entenderse que el reconocimiento de una mayor cantidad de indicadores de la capacidad de aprender a aprender tiene que ver con las capacitaciones institucionales y acompañamientos recibidos respecto al diseño y realización de Proyectos interdisciplinarios con modelo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

En las entrevistas realizadas los docentes hicieron referencia a indicadores de la capacidad de aprender a aprender. Puede verse con detalle en **Planilla 5 Referencias a Capacidades transversales e indicadores de la capacidad de aprender a aprender en entrevistas a docentes de 2do año ciclo básico y 5to año del ciclo orientado del nivel secundario, en anexo.** (Anexo C).

Si bien es interesante rescatar cada comentario a estos indicadores, se hace hincapié en aquellos que fueron menos mencionados por los docentes, porque se consideró importante rescatar las expresiones al respecto:

-Matemáticas: **Autonomía** (Gestión del tiempo de estudio) “...lo que yo trato de buscar es que ellos traten de ser, a ver, de organizarse con sus tiempos.... Las fechas de los exámenes yo le doy con un mes de anticipación para que se organicen, fíjense, van a tener tal día, tal día, vamos a hacer primero esto, después vamos a hacer lo otro, después vamos a hacer lo otro, para luego tratar de unir todo...y que ellos también se vayan organizando a la hora de ir resolviendo.”

Lengua y Literatura- 2do año Ciclo Básico Tareas **desafiantes** “Aprenden qué es una noticia, aprenden a producir, miramos noticieros para que ellos tomen modelos, ejemplos de cómo debe conducirse en sus programas televisivos. Entonces, lo acompañamos en todo el proceso y el producto final es, bueno, ahora el desafío es que ustedes elaboren su noticiero...”

**Metacognición** “...Se trata de que todo el tiempo ellos tomen conciencia de que el aprendizaje es para ellos. Que todo lo que adquieren les va a servir...” “Cuando registran, es más fácil que ellos puedan notar el cambio, la evolución. Porque entonces, en el caso de los borradores, cuando trabajamos textos, por ejemplo, tienen el primero, el segundo, la versión definitiva. Entonces, ahí ellos ven cuánto han avanzado. Pero por ahí, si no queda el registro, se pierde esa riqueza de la metacognición. De decir, bueno, todo lo que hemos aprendido. Por ahí, o mediante preguntas, por ahí es en el feedback. Uno le va mostrando, ¿se acuerdan cómo habían hecho? ¿Se acuerdan cómo llegamos hasta acá? Entonces, esas cosas sirven. Pero siempre tiene que estar el docente acompañándolo en ese proceso de metacognición...”

-Lengua y Literatura– 5to año Ciclo Orientado. **Participación activa y autonomía** “...es como que ellos venían con una idea de un aprendizaje...Y ahora es como que esto nuevo que se viene, es decir, darle más libertad a tomar decisiones a ellos, de, por ejemplo, de crear un objetivo, de crear los criterios de evaluación, de que puedan ser evaluados de otra manera, o que ellos

*puedan ser más libres en el aprendizaje...”* **Metacognición** “...Pero a veces lo hago cuando volvemos en el otro encuentro, no hago la metacognición en el cierre, porque toca timbre y ya, pero en la clase que viene, por ahí comenzamos, ¿se acuerdan lo que hicimos?, ¿qué hicimos?, y ahí empiezan a, se les pregunta a dos o tres chicos, según el tema qué cantidad, y van reflexionando y recordando, cómo hicimos para llegar acá, cómo hicimos. Pero es una cosa que yo estoy, ahora, recién comenzando a aplicar”.

-Construcción Ciudadana. **Participación activa y autonomía** “...sobre todo darles a ellos la posibilidad de elegir. Por ejemplo, a la hora de dar una actividad, ¿cómo quieren trabajar? A la hora de evaluar, ¿cómo quieren que lo evaluemos? A la hora de... ¿Quieren exponer? ¿Un trabajo escrito?, ¿algún dibujo?, depende del trabajo. Siempre aprender con el docente y con ellos también, entre ellos. Y a ellos les cuesta un montón aceptar y decir, iguau, yo puedo tener esto de elegir de cómo yo puedo aprender también!” **Tareas desafiantes** “...trato de hacer las producciones finales, por ejemplo, un programa de radio, un programa televisivo, un video de los métodos actuales...”

-Ciencias Naturales: Biología. **Feedback** “Siempre. Si no es oral, es escrita; donde en todas las exposiciones, en todos los trabajos, dice observaciones. Es más, hasta cuando corrijo las carpetas, pongo observaciones...”

-Ciencias naturales: Físico Química-Física. **Participación activa** “...darle importancia justamente a que lo que ellos piensan o lo que puedan buscar del tema, que es importante para el profe. Porque capaz antes teníamos, o sea, el paradigma tradicional, o el que el profe impartía toda la hora, y hablaba, hablaba, y el alumno tenía que retener, retener nada más”. “...que ellos son participantes del aprendizaje, y que me parece que es la forma más conveniente, más linda,

sobre todo de aprender algo...” **Feedback** “Y cuando trabajamos, proyecto, que era todo el grupo de clase fue grupal, o sea, fue hacia todos. Después sí, cada actividad va teniendo su devolución individual, porque cada uno, o sea, también a ellos no les gusta que todo el mundo sepa que no viste tan bien, entonces también hay que cuidar ese aspecto del alumno...” “Lo me está pasando como con los niños desde los más pequeños hasta los de cuarto año, me pasa que les gusta que les ponga súper o que les ponga caritas, cuando hacen su trabajo bien... y decirle como que era creativo en la hoja, y esas cosas.” **Metacognición:** “El otro día le hice un cuadrito de: ¿qué es lo que aprendí?, ¿qué dudas tengo?, entonces les dije que ellos escriban ahí, que piensen, cinco minutos... Piensen si realmente lo sé o no... y marquen los temas, que tilden y marquen ahí: ¿qué conozco?, ¿qué no conozco?”

-Ciencias Sociales: Historia. **Planificación estratégica** “...Y hubo un grupo que tuvo que reelaborar, reelaboró para la otra clase, lo hizo muy bien, se notó, y le hacemos las devoluciones entre el grupo, y también entre ellos, qué opinan, cómo se sintieron. Y dijeron que se sintieron mejor, más seguros, que estudiaron mejor, se prepararon mejor...” **Feedback** “...Entonces, esas devoluciones creo que son significativas, que les sirven a los chicos. Y siempre buscando ser positivo, no queriendo desgajar al chico, no diciendo que está complicado, sino lo que le falta fortalecer este aspecto aquel y para que él preste atención y que aproveche el tiempo que tiene. Siempre resaltando eso y obviamente resaltando los aspectos positivos, que no se quede solamente con lo negativo.” **Metacognición** “Eso lo implemento más que nada en la exposición. Cuando los chicos ya, si bien tienen que realizar la exposición del tema que les toca, tienen que realizar una exposición: ¿cómo se sintieron?, ¿cómo trabajaron?, ¿cómo se vieron en ese proceso de aprendizaje, si sintieron que aprendieron algo, si les quedó algo significativo? También lo

*utilizo por ahí con el aula virtual, cuando no hay algunas ideas complementarias. Para cerrar un tema les digo, bueno, en alguna frase escriban algo referente al tema, para que ellos puedan sacar su propia conclusión del tema y cómo se sintieron al respecto...”*

*-Ciencias Sociales: Geografía. **Feedback** “Digamos, hacen una actividad, se le pone una nota. También a veces le acompañan con comentarios. Cuando hacemos una retroalimentación oral, les dejo que hable cada uno y entonces a partir de ahí los corrijo y les digo, está bien, o te falta eso, mejorá en eso para que puedas tener, digamos, para que puedas cambiar esa parte... Pero, sí, hacemos devoluciones...”*

*-Ciencias Sociales: Economía. **Feedback** “... suelo hacer permanente. Generalmente dentro de la clase, yo estoy con los chicos, digamos. Una vez que les doy la actividad, no es que dejo que se arreglen por así decirlo. Si no que voy y les pregunto ¿cómo están? o me siento solo con ellos. Entonces, ahí mismo se da la retroalimentación de decirles, mirá, fijate, reforzá acá, qué bien que hiciste esto, y...el mismo accionar, digamos, cada día.” “...usamos mucho también lo que es revisión y mejora. Por ejemplo, yo les doy la tarea en plataforma, y cuando venimos al aula, corregimos para que ellos detecten, autocorrijan y vuelvan a subir la tarea...”*

Consideraciones del equipo de gestión:

*Asesora Pedagógica: “**Yo creo que estamos en el camino.** Estamos como hace un tiempo hablando, hasta que a nosotros también, desde acá, (se refiere al equipo de gestión) se nos afianza bien la cuestión. Podemos llevar nuestras sugerencias hacia ese lugar, **las capacitaciones que acompañan.** Y así vamos, entre todos, viendo el uso de las rubricas. El uso de rubricas nos ayudó mucho en eso, en que ellos acuerden los criterios, los objetivos, y que el estudiante pueda*

*ver si se está dando. Nos ayudaron el uso de rubricas y las capacitaciones. Sí, **no diría que no lo hacen, pero como que falta. Falta todavía.***”

Vicedirectora: *“Es como que los profesores frente al trabajo o pedido nuestro es que siempre están tratando de decir: yo lo hago. Me acuerdo en la capacitación de Steve López, en la última, que él decía: tienen que hacer esto, tienen que hacer esto otro. Decían: sí, lo hacemos, y buscan en dónde lo están haciendo, intentando ajustar lo que hacen a lo que se les pedía...” “Por ahí me llamó la atención eso en la última capacitación, decían: sí, nosotros lo hacemos eso. Y no, o sea, no sé si lo hicieron tan así.”*

Asesora Pedagógica: *“Pero yo creo que ahí la falla también está en la planificación. Que, al no haberlo plasmado en la planificación, no hay.... **Porque lo hacen, pero al no estar por escrito, no sabemos cómo lo hacen, o si lo hacen. Porque dicen, sí, yo lo hago verbal, pero a las palabras se las lleva el viento, entonces no sabemos. Y a los chicos también, no sé si les queda tanto. Entonces, si planificaran esos momentos de metacognición, de evaluación formativa, de evaluación entre pares, si los planificaran, sería para ellos también, para el profe, más organizado y se vería más reflejado el trabajo. Al hacerlo como de manera más improvisada, no se piensa o no se ve bien lo que hace. Tal vez lo hacen, pero al no estar escrito (hace una seña o mueca como para remarcar que no está, no se hace).**”* Puede verse la transcripción de toda la entrevista al equipo de Gestión en el anexo (en Anexo G).

Puede apreciarse que lo dicho por los docentes, halla relación con lo expresado por el equipo de gestión; los docentes dan cuenta de que dominan mejor algunos indicadores que otros, por eso esos indicadores son mencionados por la mayoría de los ellos; otros indicadores están comenzando a ser incluidos en sus propuestas de clase, sobre todo a raíz de las

orientaciones y acompañamiento que reciben en las capacitaciones institucionales y en la participación en los proyectos interdisciplinarios. Incluso el hecho de que los docentes los mencionen en las entrevistas, pero no los plasman aun en sus planificaciones, da cuenta de que es parte de los cambios que ellos están realizando en el desarrollo de sus clases.

Por lo expresado hasta aquí, puede reconocerse que los docentes incluyen en sus propuestas de clase el desarrollo de capacidades transversales y la capacidad de aprender a aprender. Ello mismo permite anticipar algunas cuestiones que subyacen respecto a evaluación y los modelos de evaluación.

### **MODELOS DE EVALUACIÓN**

Los cambios en las formas de entender y de aplicar la evaluación han supuesto importantes diferencias tanto en la concepción como en la práctica de la evaluación. Esos procesos fueron numerosos y abarcaron diversos ámbitos del sistema educativo, sufriendo una profunda transformación histórica desde que se implantaran y divulgaran en el campo de la educación hace apenas un siglo (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. 2010). Por ello, el segundo objetivo planteado fue especificar qué modelos de evaluación son los más habituales en las planificaciones y en los discursos de los docentes del nivel secundario. Como sostiene Anijovich (2017), la evaluación se convierte en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. Manifestando no obstante que las funciones de control como aprobar, reprobar, promover, suelen ser en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas.

Como puede apreciarse en Planilla 3, en las planificaciones anuales se mencionan: evaluación inicial o diagnóstica, evaluación formativa (continua) y evaluación final.

### Planilla 3

*Para reconocer Modelos de Evaluación e Instrumentos de evaluación en Planificaciones Anuales y Secuencias didácticas en el 2do año nivel secundario- Ciclo Básico.*

Espacios Curriculares (Materias)	Modelos de evaluación	Frecuencia de evaluación	Instrumentos de evaluación
<b>Matemática</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Inicial: Diagnóstica al inicio de año. Y al retomar temas, saberes al inicio de cada tema. -Continua a través de observación directa: registro de seguimiento en planillas de control. Exámenes programados al cerrar temas, con instancias de recuperación. -Final: al cerrar cada cuatrimestre.	-Planilla del docente -Cuestionarios -Exámenes escritos -Pizarra para exámenes orales -Carpetas y producciones de los estudiantes -Tareas en plataforma
<b>Lengua y Literatura</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Inicial: Diagnóstica al inicio de año. Y al retomar temas, saberes al inicio de cada tema o clase. -Formativa o continua: producción y mejora. -Final: Al cerrar cada cuatrimestre.	-Planilla del docente -Lista de Cotejo -Producciones de los estudiantes: textos borradores y textos finales. -Trabajos en plataforma. -Carpeta -Rubricas
<b>Construcción Ciudadana</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Inicial: Diagnostica al inicio de año. Y al retomar temas, saberes al inicio de cada tema o clase. -Formativa: clase a clase para determinar el logro de objetivos propuestos. Observación y análisis de producciones. -Final: Al cerrar cada cuatrimestre.	-Planilla de seguimiento (clase a clase) -Portafolios -Rúbricas -Control de tareas de la plataforma.
<b>Cs Naturales: Biología</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Diagnostica al inicio de año de cada tema. -Formativa: clase a clase para determinar el logro de objetivos propuestos.	-Planilla de seguimiento (clase a clase) -Producciones escritas y orales -Trabajos Prácticos -Tareas de la plataforma

		-Final: Al cerrar cada cuatrimestre.	
<b>Cs Naturales: Físico Química</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Inicial: Diagnostica al inicio de año de cada tema. -Formativa: planilla de seguimiento para registro de realización de actividades. -Final: Al cierre de cada cuatrimestre.	- Planilla de seguimiento - Presentación de tareas. -Resolución de situaciones problemáticas. - Tareas de plataforma.
<b>Ciencias Sociales: Historia</b>	-Inicial -Formativa -Final	Inicial: Diagnostica al inicio de cada cuatrimestre. -Formativa o de proceso: planilla de seguimiento para registro de realización de actividades. -Final: Al cierre de cada cuatrimestre.	-Diagnósticos -Observación de participación en foros y participación en clase. -Planilla de seguimiento -Preguntas escritas y orales -Trabajos prácticos y producciones finales -Trabajos integradores
<b>Ciencias Sociales: Geografía</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Al inicio de cada cuatrimestre (preguntas y lluvia de ideas) -Formativa o en proceso: registro de realización de actividades. -Final al cerrar el cuatrimestre.	-Planilla de seguimiento - Trabajos prácticos escritos y/o con defensa oral. - Exámenes escritos -Carpeta -Tareas de plataforma

*Para reconocer Modelos de Evaluación e Instrumentos de evaluación en Planificaciones Anuales y Secuencias didácticas en el 5to año nivel secundario- Ciclo Orientado.*

<b>Espacios Curriculares (Materias)</b>	<b>Modelos de evaluación</b>	<b>Frecuencia de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<b>Matemática</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Diagnóstica al inicio de año y de cada tema. -Formativa: Continua. Clase a clase para determinar el logro de objetivos propuestos. Los exámenes se programan al cierre de tema. -Final: Sumativa: Exámenes realizados y seguimiento.	-Observación directa: trabajo en clase y plataforma. -Registro de seguimiento en planillas de control -Exámenes escritos y orales: programados con instancias de recuperación. -Carpetas.
<b>Lengua y Literatura</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Diagnóstica al inicio de año. Revisión de conocimientos previos para planificación anual y secuencias didácticas.	-Planilla de seguimiento -Registro de tareas presenciales y virtuales. - Carpeta

		-Formativa: Se evalúa el proceso a través de: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. -Final: Evaluaciones integradoras. Metacognición y Retroalimentación.	-Diarios de aprendizaje, rubricas, portafolios, cuestionarios que guían a la reflexión.
<b>Construcción Ciudadana</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Diagnóstica, al inicio de año. Retomar saberes previos en cada clase o tema. -Formativa: clase a clase para determinar el logro de objetivos propuestos. -Final (sumativa): al cierre de cada cuatrimestre.	-Planilla de seguimiento clase a clase. -Portafolios -Rubricas -Plataforma educativa. -Herramientas tecnológicas utilizadas
<b>Cs Naturales: Física</b>	-Inicial -Formativa -Final	Diagnostica: Al inicio de cada cuatrimestre para conocer a los estudiantes y sus saberes previos. Continua: planilla de seguimiento para registro de realización de actividades. Final: (Sumativa) Al cierre de cada cuatrimestre.	-Planilla de seguimiento -Planteo de situaciones problemáticas/consignas -Tareas de plataforma -Actividades y tareas áulicas
<b>Ciencias Sociales: Economía</b>	-Inicial -Formativa -Final	-Inicial: Diagnóstica -Formativa. Continua: realización de actividades. -Final: Sumativa	-Rúbricas Producciones orales y escritas, presenciales y virtuales. -Debates. -Cuestionarios. -Trabajos Prácticos. -Carpeta de clase.

Abordar el desarrollo de capacidades implica que las evaluaciones sean consideradas parte del proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se erige como un paradigma alternativo al enfoque tradicional de la evaluación centrada en la calificación final. En este enfoque, la evaluación se convierte en un proceso continuo e integrado, diseñado para proporcionar retroalimentación constructiva que alimente el proceso de aprendizaje. A través de esta modalidad, se identifican oportunidades para mejorar y se facilita la adaptación de la instrucción para abordar las necesidades individuales de los estudiantes.

Como lo expresa Monedero Moya (2021) la concepción de la evaluación formativa, como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y las expectativas de logro para alcanzar. La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del estudiante y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el alumno emplea. Identificar y comprender las ideas previas, sean ingenuas, correctas, incompletas, etc., como también los errores que los alumnos traen al aula es una valiosa información para los docentes. Por medio de ella, reconocen aquello que aparece como un obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas y, al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas que ayudarán a superarlo. El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. (Anijovich, R., y González, C. 2012).

Monedero Moya (2021) al presentar clasificación de formas de evaluación, expresa respecto de la evaluación continua y evaluación formativa que, por evaluación continua deberíamos de entender una modalidad de evaluación formal, sistemática e integrada plenamente en, y durante, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debe ser un continuo proceso de retroalimentación que nos permita orientar la enseñanza. Si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció

originalmente como si ha sido modificada a la luz del feed-back. También menciona que la evaluación continua se identifica con la evaluación formativa. La evaluación continua utiliza las exposiciones, las explicaciones de conceptos por parte de los estudiantes, composiciones, y también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar lo realizado por los estudiantes. La evaluación continua es, o debe ser, esencialmente formativa.

Respecto de la evaluación final y evaluación sumativa Monedero Moya (2021), sostiene que por evaluación final se puede entender la última de las evaluaciones a las que son sometidos los alumnos tras un curso o programa de enseñanza, o aquella evaluación que, al final de un período de aprendizaje, integra y recopila a todas las demás.

### Planilla 6

*Referencias a Evaluación- Modelos de Evaluación –Instrumentos de evaluación mencionados en entrevistas.*

Espacios Curriculares (Materias)	Modelos de evaluación	Frecuencia de evaluación	Instrumentos de evaluación
<b>Matemática</b>	<p>“Hay diferentes tipos de evaluaciones, trato en el año de llevarlas a cabo lo mayor que puedo. <b>Hay evaluaciones que son cerradas de ejercicios meramente algebraicos, que necesitan saber lo conceptual...</b>”</p> <p>“...dependiendo también de los ejercicios, hay otros que trato... de darle una situación y que esa situación me la puedan interpretar y llevar al ejercicio. Entonces, es otro tipo de evaluación, diferente, porque yo estoy</p>	<p>“...El día a día, más la sumativa o las finales, que son esos exámenes puntuales...”</p>	<p>“...Depende del año, depende del ejercicio, depende de la evaluación. Porque con los años, con segundo año, por ejemplo, yo necesito en la resolución escrita de los ejercicios que ellos realmente sean prolijos, sean ordenados...”</p> <p>“Entonces ellos expusieron los grupos, cada uno, pero mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo.</p>

	<p>buscando que entiendan, que interpreten para luego hacerse la resolución del ejercicio.          “Este año involucré mucho lo que es el Multiple Choice, que puedan trabajar con eso en la practicidad...”          “Y después unas evaluaciones que a mí me encantan mucho, pero que por ahí no las puedo desarrollar como quiero, son las <b>exposiciones orales</b>. Para que el alumno sea seguro en lo que dice. Que realmente tenga esa seguridad, que tenga esa postura, que pueda desarrollar un ejercicio...”</p>		<p>Estaban evaluando a ver cómo ellos, según lo que tenían de conocimiento de oralidad, si cumplieron o no cumplieron. Y después se hacían las devoluciones”.</p>
<p><b>Lengua y Literatura</b>          (Prof. de Ciclo Básico)</p>	<p>“La evaluación ha cambiado mucho respecto a lo que eran las tradicionales. Hoy se apunta mucho a eso de la evaluación auténtica. Salimos del formato pregunta-respuesta, para que ellos hagan producciones...          Entonces, hoy la evaluación ya no es el pregunta-respuesta, sino que ellos puedan producir, que ellos puedan mostrar un trabajo elaborado con bastante anticipación...”          “Entonces, por ejemplo, si estamos trabajando los textos periodísticos, el producto final es que ellos elaboren un noticiero. O sea, ahí ellos están poniendo en práctica todo lo que estuvimos trabajando.”</p>	<p>“...en el proceso de las entregas, o sea, clase a clase, ellos tienen que avanzar con algo...          Entonces, clase a clase, tienen diferentes actividades que realizar, que hacen al producto final...”</p>	<p>“Bueno, trabajamos el tema de la rúbrica, la rúbrica para, mayormente casi para el producto final. Pero en el proceso de las entregas, o sea, clase a clase, ellos tienen que avanzar con algo...          Entonces, clase a clase, tienen diferentes actividades que realizar, que hacen al producto final. Eso se va registrando, mayormente en mi cuadernillo, en mi lista de cotejo.”          “Las formas de evaluaciones actuales, además de noticiero: entrevistas, obras de teatro, informes de lectura, infografía, publicidades digitales, entre otras...”</p>

<p><b>Lengua y Literatura</b> (Prof. de Ciclo Orientado)</p>	<p>“...Como que van entendiendo de a poco el proceso, es decir, ¿de qué se trata esto? De: tomar una evaluación de cierre y con eso ya desaprobaba el espacio...y ahora no. Como que están en proceso de entender esa manera de aprender a aprender...”                  “...mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo.”                  “...Y ¿cuándo toman la evaluación? Es decir, están esperando la evaluación, “¿y así va a evaluar?”, te preguntan, por ejemplo. Bueno, desde un trabajo, los proyectos, por ejemplo, el proceso de los proyectos, y bueno, acá evaluamos esto, acá evaluamos...”</p>	<p>“...Como que van entendiendo de a poco el proceso...”</p>	<p>“Lo que se trabaja mucho con las rúbricas... Tenemos una, por ejemplo, la exposición oral que se hizo en la escuela, y está bueno eso que la afiancemos entre todos y que ya tengamos la herramienta, es decir, bueno, se evalúa transversalmente así. Pero hay otras cosas que se trabajan propias en los espacios nosotros. Yo me trabajo mucho con la lista de control y cotejo.... yo soy más de puntualizar en el alumno, por ejemplo, yo me hago un cuadernito y tengo la lista, bueno, plataforma por un lado, presencialidad por el otro. Y voy evaluando cosa por cosa, es decir, bueno, a ver, en ortografía, ¿cómo les fue? Oralidad, ¿cómo les fue?”</p>
<p><b>Construcción Ciudadana</b></p>	<p>“...Generalmente he, trato de hacer las producciones finales, por ejemplo un programa de radio, un programa televisivo, un video de los métodos actuales....de aplicar la teoría en la práctica, por ejemplo en el tema de política, cuando hacemos la representación de lo que es el sufragio también. Y siempre tratar de que ellos elijan la forma.  <b>Exposiciones orales...</b>  <b>Escritas muy poco utilizo, generalmente cuando veo que les falta mucho estudiar o reforzar algo, lo hago.</b> Y si no, trabajos</p>	<p>“...siempre acompañándonos a veces en la práctica, o sea en el día a día...”                  “...siempre cerrando ya cada tema. Es como que yo hago algo final. Por ejemplo, hago que ellos vean cómo pueden aplicar lo que vimos, en un caso puntual. Por ejemplo, crear situaciones donde veamos la teoría. Siempre hago desde ese lado...”</p>	<p>“Y siempre lo hacemos en clase, siempre utilizo un seguimiento, pero lo hago yo nomás en una planilla, he, que pongo el día y la clase que están haciendo; el avance por ahí lo escribo... Y siempre utilizo, más que nada, que esclarece el esquema, o mapas conceptuales para que ellos vayan viendo cómo ellos en la teoría lo pueden resumir en un esquema...” “...Portafolios utilizamos mucho cuando trabajamos en grupo con otros profes, por ejemplo, la carpeta portafolio....”</p>

	prácticos, representaciones, esquemas integradores, que estén bien elaborados...”		“Y rúbricas, lo hago clase a clase, pero depende el tema...”
<b>Cs Naturales: Biología</b>	“Hoy la evaluación que estoy aplicando, justamente, es la evaluación formativa en el estudiante, no sumativa, pero, o sea, son un implemento de varias.”	“...Porque el chico tiene que entender, como yo le digo: desde que yo ingreso al aula, yo evalúo...”	P: Tenemos rubricas.... las rubricas, y bueno, las rubricas son las que nos ayudan, porque ahí caracterizan justamente todos esos caracteres que nosotros vamos a tener en cuenta, o nosotros pretendemos que el chico alcance. Por ejemplo, las rubricas de trabajo en equipo, qué es lo que queremos lograr; las rubricas de, por ejemplo, de un dispositivo que ellos utilizan, qué es lo que tiene que tener; de una rúbrica de lo que, cómo tiene que presentarse para dar <b>una exposición oral</b> . Entonces las rubricas focalizan al estudiante en, qué el docente va a tener en cuenta para evaluar.
<b>Cs Naturales: Físico Química - Física</b>	“Y, en los cursos en los que trabajo mucho cálculo, todos los ejercicios se hacen en el aula y el producto final de la secuencia, trato de que sea alguna creación. Hicimos memes, hicimos juegos, o sea el producto final, porque ya todo, tanto teórico como práctico, lo hacemos en el aula, entonces uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo; entonces ya se me hace que no, sé hace mucho la evaluación,	“...uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo.... Si yo ya veo su proceso de aprendizaje...” <i>E: Así que las evaluaciones típicas, las tradicionales, no soles aplicar.</i> P: No, no, no. <i>E: Más que nada formativa.</i> P: Sí, porque todo ese trabajo que se tomaba en la evaluación tradicional, la hacemos en el aula, el trabajo áulico.	“Con la rúbrica, con criterios y notas. Entonces a mí eso me da mi manera de controlar, o la lista, una lista de cotejo para el trabajo áulico, donde voy por cada uno marcando: la participación, la socialización, el cumplimiento de la tarea...”

	<p>porque otra vez de ejercicios! ya es mucho...”</p> <p>“...Y también para los otros cursos donde no es tanto cálculo, sí he buscado; hicimos un perfil de Instagram, también con los chicos que trabajamos mezclas homogéneas y heterogéneas... también fue lindas maneras de evaluarlos, y ellos también se quedaron sorprendidos de lo que podían hacer, porque era volcar todo el conocimiento y también ponerle la creatividad...”</p>	<p><i>E: Así que las evaluaciones típicas, las tradicionales, no soles aplicar.</i></p> <p>P: No, no, no.</p> <p><i>E: Más que nada formativa.</i></p> <p>P: Sí, porque todo ese trabajo que se tomaba en la evaluación tradicional, la hacemos en el aula, el trabajo áulico.</p>	
<p><b>Ciencias Sociales: Historia</b></p>	<p>“<b>Yo en lo que más me centro es en la defensa oral.</b> En que los chicos pasen, realicen las exposiciones, porque me <b>gusta que manejen bien los conceptos</b>, que se puedan desenvolver, porque es importante la oralidad...”</p>	<p>“...anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción...”</p>	<p>“Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase...”</p> <p>“<b>Para las exposiciones</b> uso rúbricas, las elaboramos con los chicos, para que ellos solos se auto exijan entre todos y después cuando hacemos la devolución grupal...”</p>
<p><b>Ciencias Sociales: Geografía</b></p>	<p>“O sea, ahora aplica lo que se le llama la evaluación formativa.”</p> <p><i>E: ¿Y evaluaciones puntuales, escritas?</i></p> <p><b>E: Sí, suelo hacer. Suelo hacer. Pero no muchas. No muchas. Y exposiciones orales.</b></p> <p><i>E: ¿Y en esas evaluaciones que solicitas?</i></p> <p>P: Por ahí las preguntas son para que sepan el contenido, que afiancen. Sí, sí, por ejemplo, algunos conceptos que por ahí son específicos, que necesitan saber ellos, no confundir, digamos, por ejemplo, qué es tiempo y qué es clima, porque mayormente</p>	<p>“...yo evalúo el día a día. Por ejemplo, llevando una planilla, haciendo, por ejemplo, ahora el seguimiento del pensamiento o proceso cognitivo, a través de, digamos, de ese estilo de evaluación. Pero generalmente antes, antes de que vengan todos estos cambios, era pedir respuesta, hacer un trabajo práctico. Pero evaluar el día a día ayuda un montón, porque vos llegás a ese proceso final y ya decís: a ese chico le estaría faltando eso, eso. <i>(Señala con su mano)</i></p> <p>Entonces vos ya tenés una</p>	<p>“...Por ejemplo, llevando una planilla...”</p> <p>“<i>La plataforma...</i>”</p> <p><i>E: ¿Y haces uso de dianas, rúbrica, algunos de esos instrumentos para evaluar cada clase o cada tema, cada vez que se cierra?</i></p> <p>P: Sí, utilizo. Pero ahora comencé más a utilizar... <i>(Hace una pausa)</i></p>

	confunden el mismo concepto. Entonces ahí yo les doy los conceptos, los que son de relieve también, más allá de que lo pueden explicar con un ejemplo, pero necesitan saber el concepto, lo que es.	idea. O sea, ahora aplica lo que se le llama la evaluación formativa. Día a día. <i>(Señala como etapas, pasos, con su mano)</i>	
<b>Ciencias Sociales: Economía</b>	“...en cuanto a la evaluación, generalmente, al igual que en la clase, no usamos la pregunta-respuesta, sino que la teoría que ellos ven después la aplican en algo práctico.”	“...El entender que no es que tengo que tomar la prueba al final de los temas... Y sino no se puede evaluarlo clase a clase. O sea, le tomo un trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo lo que ha aprendido, lo que ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, o sea, le tomo un trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo el proceso sí lo hizo bien. Valorar el proceso en sí y no el resultado final...”	“...ahora estoy implementando lo que es el ticket de salida, que también es parte de la evaluación... Después también otros instrumentos como, por ejemplo, realizar una infografía o realizar una propia noticia. Voy cambiando...” “...Diana, sí. Las creo yo. La rúbrica también, pero las realicé yo...”

Es propicio rescatar que el uso criterios, objetivos, el seguimiento de redacción de textos u otras producciones sobre todo con la utilización de rubricas, permiten realizar evaluaciones por competencias, aunque no esté instalado el nombre “evaluación por competencia” en todos los docentes. Incluso una docente realiza un comentario sobre evaluación autentica. Dice: *“La evaluación ha cambiado mucho respecto a lo que eran las tradicionales. Hoy se apunta mucho a eso de la evaluación auténtica. Salimos del formato pregunta-respuesta, para que ellos hagan producciones... Entonces, hoy la evaluación ya no es el pregunta-respuesta, sino que ellos puedan producir, que ellos puedan mostrar un trabajo elaborado con bastante anticipación...Entonces,*

*por ejemplo, si estamos trabajando los textos periodísticos, el producto final es que ellos elaboren un noticiero. O sea, ahí ellos están poniendo en práctica todo lo que estuvimos trabajando.”*

La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba, en cambio la evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. (Díaz Barriga, F. 2006). La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se ejerce en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). Es la valoración de las acciones y productos que realiza el estudiante durante el proceso de aprendizaje, la cual permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias. Esta evaluación involucra la observación, el seguimiento y la medición de las conductas de los estudiantes en el momento en el que se encuentran efectuando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva. Dentro del marco de referencia relacionado con la evaluación del desempeño, se encuentra inmersa la evaluación auténtica. Diferentes autores definen este tipo de evaluación como aquella que se vincula con escenarios del mundo real. Se busca que sus mecanismos tengan significado y valor que trasciendan los muros escolares, para una mayor concordancia entre la tarea y las condiciones en las que se evalúa. Para cumplir con esta intención, la evaluación auténtica debe incluir: sentido retador, resultados tangibles, transferencia de resultados a la práctica, procesos metacognitivos, carácter formativo continuo, retroalimentación sobre el desempeño, valor de la colaboración. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. 2016)

No obstante, lo distintivo de lo anterior, lo típico se presenta en relación a los paradigmas que subyacen a las expresiones porque en las planificaciones plantean evaluaciones formativas,

e incursiones en evaluaciones auténticas, al realizar las entrevistas a los docentes, pudo apreciarse que persisten formas tradicionales de evaluar. Como expresan Anijovich, R. y Capelletti G. (2023), dado que la evaluación por resultados a través de las calificaciones está tan instalada, no es fácil articularla en la práctica del aula, con la evaluación formativa. Ello no se trata de una dificultad técnica, sino del impacto de las creencias acerca del valor de la calificación como fuente de objetividad en el campo de la evaluación.

Al respecto el equipo de gestión sostiene:

Vicedirectora: ***“Se ve mucho eso de la evaluación conceptual. Podemos decir que cada vez estamos un poco más lejos de eso, pero cuesta un montón cuando vos te pones a mirar las planificaciones, las carpetas, las evaluaciones que hacen los profes, que les cuesta ponerlo en la secuencia. ¿Por qué les cuesta ponerlo en la secuencia? Porque ellos saben que no condice con lo que nosotros estamos pidiendo. Por eso, insistirles, cuando hago las observaciones, les digo a los profes, las evaluaciones tienen que estar en la secuencia, las rubricas tienen que estar en la secuencia, ponerlas ahí...”***

Asesora Pedagógica: *“Yo creo que tengo un dilema con eso, porque para mí no están mal los exámenes como exámenes en sí, porque encima cuando los chicos salen del secundario en la universidad, les toman esos exámenes todavía. Entonces, ¿cómo equilibramos para que tampoco queden en el olvido ese tipo de exámenes conceptuales, pero sí que ingresen a la secuencia de una manera mejor pensada? Que en todo un proceso de evaluación formativa que yo fui haciendo, como profe, que realicé clase a clase, tengo evidencias de lo que van haciendo, de lo que van aprendiendo, en el sentido de rubricas o de preguntas de metacognición y demás, que planifique un examen como una instancia más, que no sea la única, que no sea si no aprueban*

*eso, no aprueban nada, que sea parte de todo el proceso y que aparezcan esos exámenes como de pregunta...” “Yo creo que la plataforma ayudó a que sea más el proceso, el tema de la plataforma, porque ellos tienen que ir viendo semana a semana si suben, si hacen. Los organizó a todos los profes y los obligó a tener su planilla, ir viendo si hacen en la plataforma. Heee, pero también depende de las disciplinas. En lengua capaz no existe el examen conceptual, y la profe que hace este trabajo, de revisión, de mejora, de escritura, de volver a hacer y demás. Tal vez se pasan todo el año con eso, con distintos tipos de textos y demás, con producciones, digamos. Y matemática, físico-química, tenés por ahí sí más esos tipos de exámenes donde ellos quieren ver, medir, llegan a hacer todos esos ejercicios, a resolver esos problemas y demás. Entonces varía de acuerdo a la disciplina. Hay materias también que podrían hacerse cuestiones como geografía, se me ocurre, y que se tiran al conceptual. A que me diga definición de geografía, de relieve, de clima, de manera conceptual. Eso depende de la disciplina para mí.”* Puede verse la transcripción de toda la entrevista al equipo de Gestión en el anexo (en Anexo G).

Como fue manifestado en relación a las capacidades transversales y la capacidad de aprender a aprender, continúa apareciendo la cuestión de los condicionantes de formación tradicional en relación a algunos espacios curriculares, también en relación a las evaluaciones.

## **EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIONES PARA EL APRENDIZAJE**

La evaluación del aprendizaje se centra en una cultura evaluativa que mide, una evaluación academicista. La evaluación para el aprendizaje promueve la autorreflexión y la autorregulación, habilidades necesarias para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Su implementación efectiva requiere una cultura de evaluación que la considere una herramienta integral para mejorar el aprendizaje. Por ello, el tercer objetivo planteado fue

**identificar prácticas de evaluación utilizadas para determinar si se corresponden con evaluaciones del aprendizaje o para el aprendizaje.**

El sentido de evaluar que está instalado en nuestra sociedad es lo que sea conoce como enfoque tradicional, evaluar el aprendizaje. Ello implica:

- La verificación de los aprendizajes; se trata de medir.
- La cultura del examen, donde el foco es estudiar para aprobar un examen.
- La selección y clasificación de los estudiantes; los que aprueban, los que no.
- La arbitrariedad para calificar; el estudiante generalmente desconoce los criterios de evaluación.
- El uso de los instrumentos de evaluación con castigo, evaluaciones sorpresa.
- Evidencias declarativas de aprendizaje, es decir, memorísticas sin comprensión, que genera aprendizaje superficial.
- Diferencia entre enseñar y evaluar; se enseña primero, luego se evalúa.
- Mirada homogénea de los estudiantes; se evalúa a todos de la misma manera y con los mismos instrumentos. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

Como cuestiones centrales para un enfoque de evaluación para el aprendizaje, se requiere tener en cuenta:

- Compartir con los estudiantes los objetivos y criterios de evaluación
- Mantener coherencia con la propuesta de enseñanza; es decir, se evalúa lo que se aprende y como se aprende.
- Variar los instrumentos de evaluación para recolectar las evidencias de los aprendizajes.

- Valorar el dialogo como forma de fomentar experiencias metacognitivas que favorecen el aprender a aprender, la identificación de la etapa del proceso de aprendizaje, identificar qué han logrado, cuánto han avanzado y qué necesitan alcanzar aún.

-Realizar prácticas de evaluación para lograr la autorregulación.

- Propiciar la práctica de retroalimentación entre pares. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

Se analizó la presencia de estos indicadores en las planificaciones Anuales, Secuencias y Proyectos interdisciplinarios.

**Planilla 4**

*Indicadores de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, en Planificaciones Anuales y Secuencias Didácticas del 2do año nivel secundario- Ciclo Básico.*

Espacios Curriculares (Materias)	Planificaciones Anuales- Secuencias Didácticas		Proyectos Interdisciplinarios ABP	
			<b>Tu familia también te espera.</b> (Matemática, Cs Nat. Biología, Constr. Ciudadana.) <b>Agencia de Turismo</b> (Lengua. Geografía, con participación de Leng. Extranjera: Ingles – Port.	
	Indicadores de Evaluación del aprendizaje	Indicadores de Evaluación para el aprendizaje	Indicadores de Evaluación del aprendizaje	Indicadores de Evaluación para el aprendizaje
<b>Matemática</b>	-Verificación de aprendizajes -Cultura del examen (se programan exámenes) con el objetivo de medir. -Poca variación de instrumentos para recolección de evidencias de los aprendizajes: actividades y	-Criterios establecidos por el docente en función a los contenidos.		-Objetivos y criterios claros -Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa -Variación de instrumentos: Portafolios y producciones finales -Retroalimentación entre pares

	exámenes escritos y orales.	<b>Lengua y Literatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación; criterios establecidos por el docente.</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: producciones con revisión y mejora.</li> <li>-Variación de los instrumentos de evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizaje (Rubricas, lista de cotejo, carpeta, trabajos realizados).</li> </ul>	<b>Construcción Ciudadana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos que priorizan el saber conceptual.</li> <li>-Se comparten criterios de evaluación.; establecidos por el docente.</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: comprensión de conceptos.</li> <li>-Variación de los instrumentos de evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizajes (Planilla de seguimiento clase a clase, portafolios, rubricas, actividades realizadas)</li> </ul>	<b>Cs Naturales: Biología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se remarca la importancia del dominio teórico-conceptual.</li> <li>-Se comparten criterios de evaluación; establecidos por el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos y criterios claros; definidos con participación de los estudiantes.</li> <li>-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa.</li> <li>-Variación de los instrumentos de evaluación (Rubricas, lista de cotejo, carpeta, trabajos realizados).</li> <li>-Evaluaciones de autorregulación.</li> <li>- Retroalimentación entre pares.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos y criterios claros</li> <li>-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</li> <li>-Variación de instrumentos (Portafolios, rubricas)</li> <li>-Retroalimentación entre pares</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos y criterios claros</li> <li>-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</li> </ul>
--	-----------------------------	----------------------------	---	-------------------------------	--	-------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: comprensión de conceptos.</li> <li>- Variación de los instrumentos de evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizajes: Portafolio de experiencias, Participación en proyecto ABP.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Variación de instrumentos: portafolios y producciones finales, rúbrica de un solo punto, semáforo, escalera Metacognición</li> <li>-Retroalimentación entre pares.</li> </ul>
<b>Cs Naturales: Físico Química</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se remarca la importancia del dominio teórico-conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación; establecidos por el docente</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: se prioriza la comprensión de conceptos.</li> </ul>	(No participó en ABP en 2do año)
<b>Ciencias Sociales: Historia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluaciones integradoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación, establecidos por el docente.</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: se prioriza la comprensión de procesos y realización de producciones.</li> </ul>	(No participó en ABP en 2do año)
<b>Ciencias Sociales: Geografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se remarca la importancia del dominio teórico-conceptual.</li> <li>-Poca variación de instrumentos para recolección de evidencias de los aprendizajes:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación, establecidos por el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos y criterios claros; definidos con participación de los estudiantes.</li> <li>-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa.</li> <li>-Variación de los instrumentos de</li> </ul>

	actividades y exámenes escritos y orales.	evaluación (Rubricas, lista de cotejo, carpeta, trabajos realizados). -Evaluaciones de autorregulación. - Retroalimentación entre pares.
--	---	--

*Indicadores de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, en Planificaciones Anuales y Secuencias Didácticas del 5to año nivel secundario- Ciclo Orientado.*

Espacios Curriculares (Materias)	Planificaciones Anuales—Secuencias Didácticas		Proyectos Interdisciplinarios ABP	
			Planificando tu futuro (Construcción Ciudadana y otros espacios curriculares Psicología, Filosofía)	
	Indicadores de Evaluación del aprendizaje	Indicadores de Evaluación para el aprendizaje	Indicadores de Evaluación del aprendizaje	Indicadores de Evaluación para el aprendizaje
<b>Matemática</b>	-Verificación de aprendizajes -Cultura del examen (se programan exámenes) con el objetivo de medir. -Poca variación de instrumentos para recolección de evidencias de los aprendizajes: actividades - exámenes escritos y orales.	-Se comparte criterios de evaluación; son establecido por el docente en función a los contenidos.		(No participó en ABP en 5to año)
<b>Lengua y Literatura</b>		-Se comparten criterios de evaluación. -Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: producciones en función a los sustentos teóricos. -Variación de los instrumentos de		(No participó en ABP en 5to año)

	<p>evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizaje (Rubricas, portafolios, guías autoreflexivas.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Feedback</li> <li>-Reflexión por medio de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</li> </ul>	<p>Objetivos y criterios claros compartidos con los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa.</li> <li>-Variación de los instrumentos de evaluación (Rubricas, lista de cotejo, carpeta, trabajos realizados).</li> <li>-Evaluaciones de autorregulación.</li> <li>- Retroalimentación entre pares.</li> </ul>
<p><b>Construcción Ciudadana</b></p>	<p>Metacognición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación; establecidos por el docente. -Objetivos que priorizan el saber conceptual.</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: comprensión de conceptos.</li> <li>-Variación de los instrumentos de evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizajes (Planilla de seguimiento clase a clase, portafolios, rubricas, actividades realizadas, proyecto interdisciplinar ABP)</li> </ul>	<p>(No participó en ABP en 5to año)</p>
<p><b>Cs Naturales: Física</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comparten criterios de evaluación; establecidos por el docente. Se remarca la importancia del dominio teórico conceptual y la resolución de ejercicios.</li> <li>-Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: se prioriza la comprensión de conceptos.</li> </ul>	

<p><b>Ciencias Sociales: Economía</b></p>	<p>Se comparten criterios de evaluación, establecidos por el docente. -Coherencia entre propuesta de enseñanza y evaluación: producciones en función a los sustentos teóricos. -Variación de los instrumentos de evaluación para la recolección de las evidencias de aprendizaje (Rubricas, producciones orales y escritas, debates, cuestionarios, trabajos prácticos, carpeta de clase) -Reflexión Metacognición.</p>	<p>(No participó en ABP en 5to año)</p>
---	---	---

A partir del análisis de documentación institucional pudo verse, dependiendo del espacio curricular que sea considerado, la presencia de indicadores de ambas culturas evaluativas. Ello también puede reconocerse en las expresiones de los docentes entrevistados de ambos ciclos del nivel secundario.

**Planilla 7**

*Referencias a Indicadores de Evaluación del Aprendizaje y Evaluación para el Aprendizaje entrevistas en entrevistas a Docentes y Equipo de Gestión. (En Anexo E)*

Espacios Curriculares (Materias)	Entrevistas a Docentes	
	Indicadores: Evaluación del aprendizaje	Indicadores: Evaluación para el aprendizaje
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Verificación de aprendizajes</b> “Hay evaluaciones que son cerradas de ejercicios meramente algebraicos, que necesitan saber lo conceptual, lo básico, necesitan saber cómo se</p>	

	<p>multiplican las fracciones, cómo se dividen las fracciones, por ejemplo, o cómo se simplifican, qué pasa con los signos cuando son positivos. O sea, hay una parte algebraica que ellos, es la base que las deben saber sí o sí. Luego, dependiendo también de los ejercicios....de darle una situación y que esa situación me la puedan interpretar y llevar al ejercicio.”</p> <p><b>Cultura del examen</b> “El día a día, más la sumativa o las finales, que son esos exámenes puntuales.”</p>
<p><b>Lengua y Lit. (Prof. De 2do año Ciclo Básico)</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b> “...le dábamos los criterios que tenían que tener en cuenta para una buena exposición. Y hoy está la indicación, la postura, de que ellos cooperen en ese proceso de acordar juntos los criterios. Entonces, ahí sale, bueno, el volumen de voz, la dicción, el conocimiento del tema, que la exposición se desarrolle en los tres momentos: introducción, desarrollo, conclusión, contacto visual. O sea, juntos vamos acordando los criterios, que tienen que tener en cuenta para el momento de la exposición propiamente dicha...”</p>
<p><b>Lengua y Lit. (Prof. De 5to año Ciclo Orientado)</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b> “...Le das, bueno, ¿qué se va a evaluar? ...le pones los tres puntos de la rúbrica...”</p> <p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b> “...Y ¿cuándo toman la evaluación? Es decir, están esperando la evaluación, “¿y así va a evaluar?”, te preguntan, por ejemplo. Bueno, desde un trabajo, los proyectos, por ejemplo, el proceso de los proyectos, y bueno, acá evaluamos esto, acá evaluamos...”</p> <p><b>Variación de instrumentos</b> “trabajamos el tema de la rúbrica...” “... se va registrando, mayormente en mi cuadernillo, en mi lista de cotejo...”</p> <p><b>Evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares</b> “...la oralidad con la rúbrica que tenemos, que ellos evalúen también entre ellos...”</p>

	<p>“...Entonces ellos expusieron los grupos, cada uno, pero mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo. Estaban evaluando a ver cómo ellos, según lo que tenían de conocimiento de oralidad, si cumplieron o no cumplieron. Y después se hacían las devoluciones. Y está bueno porque ellos también se ponen en situación de evaluar y ven también las falencias de ellos y se van corrigiendo...”</p>
<p><b>Construc. Ciudadana</b></p>	<p><b>Cultura del examen</b>                  “...Exposiciones orales... Escritas muy poco utilizo, generalmente cuando veo que les falta mucho estudiar o reforzar algo, lo hago...”</p> <p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>                  “...Generalmente he, trato de hacer las producciones finales...”                  “...Y siempre lo hacemos en clase, siempre utilizo un seguimiento, pero lo hago yo nomás en una planilla, he, que pongo el día y la clase que están haciendo; el avance por ahí lo escribo...”</p> <p><b>Retroalimentación entre pares</b>                  “El feedback lo que hago, por ahí es hacerlo en forma grupal o en la clase, en general que todos aporten. Siempre les doy una rúbrica base...”</p>
<p><b>Cs Nat.: Biología</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b>                  “...Porque si no tenemos parámetros, es como que nosotros decimos, ¿pero qué quiere? ¿Por qué me puso esta nota? Porque si yo lo hice bien, pero en mi parámetro no le dejé clarificado qué era lo que yo quería...”</p> <p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>                  “No estoy evaluando solamente un contenido, también evaluamos valores, también evaluamos la predisposición del alumno frente a las actividades, también evaluamos si el alumno realiza o no las actividades planteadas, evaluamos también cómo se comporta con los compañeros, o sea, tiene un plus...”</p>
<p><b>Cs Nat.: Fís. Quím.</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b>                  “Con la rúbrica, con criterios...”</p> <p><b>Coherencia entre los que se aprende y lo que se evalúa</b></p>

	<p>“...porque ya todo, tanto teórico como práctico, lo hacemos en el aula, entonces uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo; entonces ya se me hace que no, sé hace mucho la evaluación, porque otra vez de ejercicios! ya es mucho...”</p> <p><b>Variación de instrumentos</b> “Con la rúbrica... una lista de cotejo para el trabajo áulico...”</p> <p><b>Retroalimentación entre pares</b> “Y cuando trabajamos, proyecto, que era todo el grupo de clase fue grupal, o sea, fue hacia todos. Después sí, cada actividad va teniendo su devolución individual, porque cada uno, o sea, también a ellos no les gusta que todo el mundo sepa que no viste tan bien, entonces también hay que cuidar ese aspecto del alumno...”</p>
<p><b>Cs Soc.: Historia</b></p>	<p><b>Verificación de aprendizajes, Cultura del examen</b> “...en lo que más me centro es en la defensa oral. En que los chicos pasen, realicen las exposiciones, porque me gusta que manejen bien los conceptos, que se puedan desenvolver, porque es importante la oralidad...”</p> <p><b>Objetivos y criterios claros</b> “Para las exposiciones uso rúbricas...”</p> <p><b>Coherencia ente lo que se aprende y lo que se evalúa</b> Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase. No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción.</p> <p><b>Variación de instrumentos</b> “No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente...” “Para las exposiciones uso rúbricas...”</p> <p><b>Retroalimentación entre pares</b> “...las elaboramos con los chicos, para que ellos solos se auto exijan entre todos y después cuando hacemos la devolución grupal...”</p>
<p><b>Cs Soc: Geografía</b></p>	<p><b>Verificación del aprendizaje</b> E: ¿Y evaluaciones puntuales, escritas? E: Sí, suelo hacer. Suelo hacer. Pero no muchas. No muchas. Y exposiciones orales. E: ¿Y en esas evaluaciones que solicitas?</p> <p><b>Variación de instrumentos</b> “...Por ejemplo, llevando una planilla...” “La plataforma... les dejo trabajo, actividades, ya sea a través de video, u otro recurso, donde eso también me facilita entender, digamos. Después el trabajo con mapas, también es otra herramienta que me ayuda, digamos, a</p>

	<p>P: Por ahí las preguntas son para que sepan el contenido, que afiancen. Sí, sí, por ejemplo, algunos conceptos que por ahí son específicos, que necesitan saber ellos, no confundir, digamos, por ejemplo, qué es tiempo y qué es clima, porque mayormente confunden el mismo concepto. Entonces ahí yo les doy los conceptos, los que son de relieve también, más allá de que lo pueden explicar con un ejemplo, pero necesitan saber el concepto, lo que es.</p> <p><b>Cultura del examen</b>  <i>E: ¿Qué piensas respecto a las capacitaciones y la formación permanente?</i>                  P: Perfecto. Sí, es necesario además que “te abre” a muchas cosas nuevas. Que por ahí encima nosotros, yo, que me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso, digamos, las capacitaciones me ayudaron un montón. Bueno, voy a hablar de estructura.                  E: Ahí quería ir, o sea, ¿a qué te referí o qué me podés decir?                  P: Yo me refiero, por ejemplo, a que todo sea, a ver, como vos me preguntabas si hacia preguntas y respuestas en las evaluaciones. En que todo sea, que sí o sí el chico necesita saber eso. Y capaz que hay otra cosa que necesito saber más y que esto lo pueda aprender de alguna manera en otro momento. O sea, en ese sentido, digamos, en ese sentido, digamos, yo me acuerdo que tenía un profesor que era re memorístico, por ejemplo, y si no sabía de memoria, no trabajaba. Y está mal, digamos, porque un chico puede saber todo de memoria.</p>	<p>que ellos entiendan. Que apliquen ahí el contenido.”                  E: ¿Y haces uso de dianas, rúbrica, algunos de esos instrumentos para evaluar cada clase o cada tema, cada vez que se cierra?                  P: Sí, utilizo. Pero ahora comencé más a utilizar... <i>(Hace una pausa)</i>  <b>Evaluaciones de autorregulación</b>  <i>E: ¿Y podés aplicar retroalimentación con ellos? ¿Qué tipo de devoluciones o retroalimentaciones le haces?</i>                  P: Digamos, hacen una actividad, se le pone una nota. También a veces le acompañan con comentarios. Cuando hacemos una retroalimentación oral, les dejo que hable cada uno y entonces a partir de ahí los corrijo y les digo, está bien, o te falta eso, mejora en eso para que puedas tener, digamos, para que puedas cambiar esa parte...”</p>
<p><b>Cs Soc: Economía</b></p>		<p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>                  “...en cuanto a la evaluación, generalmente, al igual que en la clase, no usamos la pregunta-respuesta, sino que la</p>

	<p>teoría que ellos ven después la aplican en algo práctico.”</p> <p><b>Variación de instrumentos</b> “...ahora estoy implementando lo que es el ticket de salida, que también es parte de la evaluación... Después también otros instrumentos como, por ejemplo, realizar una infografía o realizar una propia noticia. Voy cambiando...”</p> <p>“...Diana, sí. Las creo yo. La rúbrica también, pero las realicé yo...”</p> <p><b>Evaluaciones de autorregulación</b> “...Y usamos mucho también lo que es revisión y mejora. Por ejemplo, yo les doy la tarea en plataforma, y cuando venimos al aula, corregimos para que ellos detecten, autocorrijan y vuelvan a subir la tarea.”</p>
--	---

En la entrevista a Equipo de Gestión Indicadores sobre evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, respondieron:

Asesora Pedagógica : ***“Yo si me tendría que tirar sí o sí para una, diría que estamos todavía del aprendizaje, estamos ahí, que por ahí hay algunas cosas que se empiezan a incorporar, que son estas cuestiones que hablábamos de las rubricas o de la metacognición, que nos ayuda a la plataforma por ahí, pero se me hace que en la mente del profe todavía está en evaluar el aprendizaje, o sea, incluso en las rubricas ver, hasta dónde aprendieron hoy, pero no sé si en base a tomar decisiones y a ver cómo siguen, tal vez un poco porque la rúbrica te lleva a eso, pero sí tendría que tirarme para una, diría que todavía seguimos en del aprendizaje, con vistas o con esperanzas en el horizonte a que sea...pero...”***

Vicedirectora: ***“Se ve mucho eso de la evaluación conceptual. Podemos decir que cada vez estamos un poco más lejos de eso, pero cuesta un montón...”***

Asesora Pedagógica: *“Yo creo que estamos en el camino...El uso de rubricas nos ayudó mucho en eso, en que ellos acuerden los criterios, los objetivos, y que el estudiante pueda ver si se está dando. Nos ayudaron el uso de rubricas y las capacitaciones. Sí, no diría que no lo hacen, pero como que falta. Falta todavía...”*

Vicedirectora: *“Pero **hay profes que trabajan mucho esto**: a ver, quiero ver si, veo que está progresando, veo que progresó. Hay profes que sí, pero los que están un poquito más... y también tiene que ver con la disciplina, que a veces se centran más en los contenidos conceptuales que en si el alumno aprende a aprender.”*

Asesora Pedagógica: *“Yo creo que la plataforma ayudó a que sea más el proceso...porque ellos tienen que ir viendo semana a semana si suben, si hacen. Los organizó a todos los profes y los obligó a tener su planilla, ir viendo si hacen en la plataforma... pero **también depende de las disciplinas**. En lengua capaz no existe el examen conceptual, y la profe que hace este trabajo, de revisión, de mejora, de escritura, de volver a hacer y demás. Tal vez se pasan todo el año con eso, con distintos tipos de textos y demás, con producciones, digamos. Y matemática, físico-química, tenés por ahí sí más esos tipos de exámenes donde ellos quieren ver, medir, llegan a hacer todos esos ejercicios, a resolver esos problemas y demás. Entonces varía de acuerdo a la disciplina...”*

*“Pero yo creo que ahí la falla también está en la planificación. Que, al no haberlo plasmado en la planificación, no hay...Porque lo hacen, pero al no estar por escrito, no sabemos cómo lo hacen, o si lo hacen. Porque dicen, sí, yo lo hago verbal, pero a las palabras se las lleva el viento, entonces no sabemos. Y a los chicos también, no sé si les queda tanto. Entonces, si planificaran esos momentos de metacognición, de evaluación formativa, de evaluación entre pares, si los planificaran, sería para ellos también, para el profe, más organizado y se vería más reflejado el*

*trabajo. Al hacerlo como de manera más improvisada, no se piensa o no se ve bien lo que hace...”*  
*“Sí, sí, ahí es como que los profes se ponen en el papel de hacer todo eso (Se refiere a los indicadores mencionados). **Después vuelven un poco a su papel más tradicional**, que es nuestro desafío el año que viene, que lleven la misma, el mismo ímpetu del proyecto, lo lleven a su secuencia de clase a clase.” (Realiza el comentario en relación a los proyectos interdisciplinarios).*

En las expresiones de docentes puede notarse que varios se inclinan más a la realización de evaluaciones del aprendizaje, reconociéndose como indicadores: objetivos y criterios claros, coherencia entre lo que se aprende y los que se evalúa, mención a distintos instrumentos, entre los más comunes. Y algunos docentes incorporan también: metacognición, evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares. Puede apreciarse también que la realización de los proyectos interdisciplinarios permite reconocer la presencia de mayor cantidad de indicadores de evaluación para el aprendizaje, sobre todo en relación a dar participación a los estudiantes en la elaboración de criterios y objetivos, incremento de instrumentos de evaluación, como así también en relación a experiencias de metacognición, evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares. No obstante, algunos hacen referencia a indicadores que son propios de la aplicación de evaluaciones para el aprendizaje, sobre todo verificación del aprendizaje, cultura del examen, evaluaciones memorísticas. Por su parte, el Equipo de Gestión sostiene que aún se realizan evaluaciones del aprendizaje, en el sentido de que se hace mucho hincapié en el dominio conceptual. Y, asimismo en las expresiones del Equipo de Gestión puede verse comentarios que hacen referencia a que se puede ver en las propuestas pedagógicas de los docentes la presencia de ambos indicadores. Si bien perciben avances hacia una evaluación para el aprendizaje, aun se reconocen evaluaciones del aprendizaje. El paradigma tradicional

promueve la evaluación del aprendizaje, haciendo foco sólo en los resultados. Un enfoque alternativo es considerar la evaluación para el aprendizaje; lo cual requiere que ello sea parte de la práctica cotidiana de los estudiantes y profesores, con la intención de buscar la mejora de los aprendizajes por diversas maneras, ya sea, a través del dialogo, la observación, la reflexión, en definitiva, se trata de ir formando mientras se aprende, dando retroalimentaciones para que cada estudiante avance, reconociendo fortalezas y debilidades, promoviendo situaciones en las que se dé cuenta no sólo de lo que se aprende, sino de cómo se hace a partir de un proceso de meta cognición. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023)

A partir de lo analizado también puede reconocerse que continúa apareciendo como cuestión a considerar, como respecto al desarrollo de capacidades, que depende del espacio curricular, es decir, que en algunos espacios se presentan más indicadores de evaluaciones para el aprendizaje, que en otros.

### **FORMACIÓN DOCENTE Y PARADIGMAS DE FORMACIÓN**

El fundamento de la evaluación auténtica es que profesores y estudiantes crucen los muros de las escuelas para puedan considerar las capacidades con las que deben contar los estudiantes para insertarse en la comunidad y hacer frente a los retos del nuevo milenio. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. 2016). Ese cruzar los muros tiene que ver con, como se expresaba al inicio del texto, un nuevo enfoque que deja de lado el modelo en el que el protagonista era el profesor como depositario del saber y del conocimiento que era transmitido a sus alumnos mediante explicaciones y lecciones magistrales; se ha pasado al nuevo modelo educativo, que con un enfoque más práctico y profesionalizante tiene la pretensión de que el estudiante alcance determinadas competencias. Este nuevo modelo

convierte al estudiante en el protagonista principal del proceso educativo, y por lo tanto, en el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que convierte al profesor en guía, asesor, orientador y facilitador, según cada caso, del mismo. En relación a formación docente y evaluación, una pregunta interesante expresada por Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti (2023) es si hay que replantear la forma en que se evalúa. En relación a ello expresan que desde hace décadas predomina la función sumativa de la evaluación focalizada sobre la calificación y la certificación, establecidas incluso por calendario, que las instituciones deben cumplir, pero que pone en relieve que ser calificado con una nota aprobatoria no implica que haya aprendizaje. Por lo cual, si bien el resultado final es importante, también lo son los procesos, los recorridos, los avances o no. Es necesario que los estudiantes, con el apoyo de los docentes puedan plantearse sus propias metas de aprendizaje y proponer evidencias que demuestren sus trayectos, sus adelantos. Es decir que, que puedan mostrar y compartir esos avances y logros. De allí que, para ello, es conveniente planificar espacios de diálogo, intercambio y reflexión pedagógica, creando espacios en los que puedan analizar las trayectorias de los estudiantes o diseñar estrategias de mejora de sus aprendizajes.

En las entrevistas realizadas a los docentes respecto a su formación inicial y su formación permanente emitieron expresiones que dan cuenta que los paradigmas que condicionan su tarea docente. Puede apreciarse fragmentos de dichas expresiones registradas en Planilla 8 (en Anexo F).

Profesor de Matemáticas: *“Cuando estudié en el nivel superior, **yo estaba muy acostumbrado a ser muy... estudiar por parte, todo por parte, y me costó horrores esos todo***

**por parte, hacer un todo.** Me costó demasiado. Y trato hoy al alumno de que no le cueste como me costó a mí eso...”

Profesora de Lengua y Literatura (Ciclo Orientado) “...es como **que cuesta masticar la información, es como sacar lo viejo, las viejas estructuras y poner las nuevas, se van moviendo, pero bueno, es un tiempito que lleva una organización, es mental, ¿no?...**” “... la gramática, por ejemplo, que es muy estructuralista. Siempre esto de dar las clases de palabras, las oraciones; siempre se nos dio así a nosotros, es decir, y eso ya no, o sea, tenemos que empezar del texto, a desglosar el texto...” “...**en la evaluación pasa lo mismo, bueno, a ver, ¿de qué se trata esto? Lo mastico, lo entiendo, incluso a veces cuando lo encontramos y lo leemos, a veces encontramos otra vueltita que le agregamos, pero es eso, es lo nuevo, masticarlo, entenderlo, apropiarnos nosotros y ahí ponerlo en práctica...**”

Profesora de Construcción Ciudadana: “...**Trato de hacer algo diferente, pero por ahí cuando estoy cansada, por ejemplo, quiero decir: lean esto chicos, la página tal y tal, y respondan estas preguntas.** Cuando estoy cansada, y luego digo, no; pero si yo quiero luchar con esto, no puedo hacer esto. Pero sí, hay algunas situaciones o algunas clases puntuales que sí, sigo reproduciendo eso...”

Profesora de Ciencias Naturales Biología: “**Lo que más me está costando cambiar de la formación inicial a la actual es... que los chicos entiendan que la educación no es memorística repetitiva, porque en todos los exámenes orales recaemos en memorístico repetitivo, y ese pensamiento crítico es un poco ausente, porque nosotros decimos: bueno, voy a evaluar no sé, se me ocurre biotecnología. Y los chicos te aprenden: biotecnología es, se divide en, todo es repetitivo y ellos no entienden, a veces, qué concluir; la importancia, ¿por qué es importante la**

biotecnología hoy actualmente?” “...Me cuesta por ejemplo...cuando hago las guías de las actividades, porque también el mismo curso me lleva, o la misma presión del estudiante hasta que él entienda que el pensamiento tiene que ser crítico y reflexivo. No hacer preguntas cerradas, para que sea guiado el texto, o sino el texto no es guiado. Porque que ellos hacen la pregunta: ¿cómo? “no sé profe, no entiendo”. Entonces cuesta cambiar la estrategia...”

Profesora de Ciencias Naturales Físico Química y Física: “...**uno viene así, recto**, como que ya viene así, y a veces te quiere salir el tradicional, pero no, uno tiene que pensar en la diversificación del aula...”

Profesora de Ciencias Sociales Geografía: “...**me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso...**” “Yo me refiero, por ejemplo, a que todo sea, a ver, como vos me preguntabas si hacia preguntas y respuestas en las evaluaciones. En que todo sea así, que sí o sí el chico necesita saber eso. Y capaz que hay otra cosa que necesito saber más y que esto lo pueda aprender de alguna manera en otro momento...”

Expresiones del equipo de Gestión:

Vicedirectora: “Sí, **les condiciona** porque después cuando los profes les enseñan a ser constructivistas con métodos conductistas, entonces es lógico, los profes van al aula y termina un profe, por ejemplo, de matemática o de química, siendo, dicen que son constructivistas, pero son conductistas. Porque así se enseña, **esa formación inicial los condiciona**”.

Asesora pedagógica: “Exacto, para mí también es clave la formación inicial porque además vemos cada vez más profes nuevos, porque no es que los nuevos vienen diferentes, sino que incluso los más antiguos a veces por la misma experiencia o porque ven qué funciona y qué

*no, aplican más cosas que los nuevos que vienen como... Sí, la formación inicial...de raíz hay que cambiar..."*

Por ello, actualmente el concepto de desarrollo profesional hace hincapié en la necesidad de formación continua de los docentes. Ya no basta la formación inicial y la experiencia educativa. Es necesario reconocer y pensar la formación continua como requisito para responder a las necesidades de los contextos de actuación, al concebirse el proceso de enseñanza aprendizaje como una actividad que implica la revisión de los propios esquemas y concepciones que subyacen a formación y la practica concreta de los docentes. Respecto a la formación continua, los docentes se expresaron a favor, y ven la necesidad de ello:

-Profesora de Lengua y Literatura (Ciclo Básico): ***“Todas las capacitaciones que viene proponiendo Eben Ezer son buenas en el sentido de eso, que nos aportan herramientas para las demandas del siglo XXI. Entonces, esto de poder incorporar los aprendizajes por proyectos, que también vienen a solucionar un poco un conflicto de decir no son materias aisladas, sino cómo podemos lograr ponernos de acuerdo, unificar criterios, ver cómo los temas también se pueden relacionar e incluso utilizamos para los estudiantes también en tiempo...”***

-Construcción Ciudadana: ***“...el proyecto de ABP es una excelente manera de poder mejorar y también sacar un lindo fruto, porque vemos excelentes trabajos, excelentes proyectos, que lo estuvimos viendo no solamente en mi área, sino en otras áreas también, en otras clases que trabajaron; que la verdad que los alumnos se portaron muy bien, se interesaron por los proyectos y se motivaron, se coparon y se prendieron al instante. Creo que hay que seguir trabajando sobre eso y mejorar...”***

-Ciencias Naturales Biología: **“...Yo creo que la formación constante y continua para el docente es fundamental...”** “...Entonces yo me replanteo también constantemente, constantemente, y se nota. Yo he notado los cambios, desde cuando comencé a trabajar a actualmente, vi un cambio muy muy muy radical, como docente...” “...ABP hoy a mí me sirvió para entender y para aplicarlo en el aula, para buscarle la relación que también los chicos necesitan, de que no es todo fragmentado, no venimos a estudiar parcelas, venimos a estudiar un todo, que a mí me tiene que servir para la vida laboral...”

-Ciencias Sociales Historia: **“Me resultó todo nuevo. ¡Todo nuevo!** El proyecto en el que más involucrado estuve fue con la visita la “Pastoril” con: América, nuestro hogar. (El Pastoril es una comunidad aborígen cercana a la ciudad. **Para mí fue muy bueno, muy bueno. Fue muy positivo.** Los chicos, ahora no sé bien cuándo tienen la exposición, pero el tema de que ellos elaboren un texto con la profe de lengua, que puedan utilizar herramientas de computación, enriquece mucho. Enriquece muchísimo. Y en el aspecto de historia, obviamente...”

-Ciencias Sociales Economía: **“Y es muy importante. Porque muchas de las herramientas que yo estoy aplicando en mi clase hoy, las tuve gracias a la formación continua.** O sea, la formación del profesorado fue muy básica. Todo lo demás, gran parte de lo que yo sé ahora, es gracias a la formación continua.”

Los docentes entrevistados expresan claramente que su formación inicial estuvo orientada por un paradigma, varios incluso compartieron recuerdos de cómo fueron las clases y las evaluaciones en su formación como docentes. La mayoría de ellos reconoce que sus propuestas de clase han incluido o incluyen cuestiones que son de un paradigma que les cuesta modificar, cambiar. Todos valoran la formación continua y reconocen que, a partir de distintas

capacitaciones y propuestas de formación profesional, van logrando introducir cambios en las propuestas de clase para los estudiantes. Ello coincide con lo que expresa el equipo de gestión.

El desarrollo profesional de los docentes es un tema clave sobre el cual se viene insistiendo desde las políticas educativas y desde distintos análisis e investigaciones. Se evidencia en las últimas décadas la insistencia y necesidad de mejorar la formación inicial y el acompañamiento en la profesión, así como de propiciar modelos eficientes de formación permanente que apuesten decididamente por dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para enfrentar la tarea de educar en la sociedad del conocimiento. Como expresan Lombardi y Vollmer (2019), en la actualidad, nuevas y ampliadas expectativas recaen sobre las escuelas y provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios.

## **DISCUSIÓN**

En esta tesis se ha abordado como temática el desafío de aprender en contextos de incertidumbre, haciendo énfasis en analizar a los docentes frente al desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación que subyacen a las propuestas pedagógicas en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco. Motivó dicho análisis el hecho de que desde hace varios años esta institución ha adoptado como parte de la propuesta educativa una formación que incluye el desarrollo de capacidades, tanto las llamadas transversales que están establecidas en los diseños curriculares: lectura comprensiva, producción de textos, trabajo con otros, resolución de problemas y pensamiento crítico, como

así también, la capacidad de aprender a aprender, a partir del planteo de trabajar interdisciplinariamente con el modelo ABP. Dicho análisis pretendió poner foco sobre todo en la evaluación, dado que las evaluaciones son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual dicha institución aspira que sean evaluaciones para el aprendizaje.

Como supuesto para guiar esta investigación se planteó que los paradigmas de una formación academicista, propios de la trayectoria educativa de cada docente, subyace en los discursos y prácticas áulicas. Que, a pesar de la formación continua, los mismos condicionan las prácticas pedagógicas, evidenciando que persisten formas y estilos tradicionales, aunque se aborde el desarrollo de capacidades y se implemente otras formas de evaluar a los estudiantes. Por lo cual se estableció como planteo que, en los tiempos actuales, el proceso de enseñanza - aprendizaje se centra en el desarrollo de **capacidades**, y por ende, la **evaluación** ha de ir por ese camino, pero cabe pensar: ¿Cómo guían los docentes el desarrollo de capacidades y qué modelos de evaluación utilizan para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco?

A partir del análisis de Documentos y las entrevistas realizadas a docentes y equipo directivo, se pudo conocer las propuestas pedagógicas que utilizan los docentes para el desarrollo de capacidades y los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco, y se evidenció que:

Se realizan propuestas para el desarrollo de capacidades transversales, aunque no todas se aborden desde todos los espacios curriculares que se realizó el análisis y que se registran indicadores de la capacidad de aprender a aprender, y que la mención a los mismos se intensifica

a partir de trabajar con propuestas interdisciplinarias con modelo ABP y las diferentes propuestas de formación continua de la institución. Los docentes, abordan las capacidades transversales expresadas en los diseños curriculares de la provincia del Chaco para el Nivel Secundario, pero cada docente opta por trabajar algunas de ellas, porque las considera más afines a su área, o más acordes a su formación, por lo cual se sienten más seguros para hacer propuestas pedagógicas a partir de ellas. Ello pone de manifiesto una mayor seguridad y dominio para trabajar el desarrollo de algunas de esas capacidades en las propuestas de clase, mientras que a otras no las consideran, o bien, han realizados pocas propuestas de clase en relación a las mismas.

Respecto a los indicadores de la capacidad de aprender a aprender, pudo apreciarse que algunos indicadores fueron reconocidos, y los más mencionados en las planificaciones son:

- Participación activa
- Pensamiento crítico
- Resolución de Problemas
- Colaboración entre pares
- Uso de recursos diversos
- Evaluación formativa
- Y en algunos feedback

Al dialogar con los docentes algunos también mencionaron: tareas desafiantes, planificación estratégica y preguntas de metacognición. El reconocimiento de una mayor cantidad de indicadores de la capacidad de aprender a aprender, tiene que ver con las capacitaciones institucionales y acompañamientos recibidos respecto al diseño y realización de Proyectos interdisciplinarios con modelo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Es decir que, los docentes dan cuenta de que dominan mejor algunos indicadores que otros; esos indicadores son los mencionados por la mayoría de los docentes; otros indicadores están comenzando a ser incluidos en sus propuestas de clase, sobre todo a raíz de las orientaciones y acompañamiento que reciben en las capacitaciones institucionales y en la participación en los proyectos interdisciplinarios. Incluso el hecho de que los docentes los mencionen en las entrevistas, pero no los plasman aun en sus planificaciones, da cuenta de que es parte de los cambios que ellos están realizando en el desarrollo de sus clases. O sea que, cada docente aborda algún aspecto de la capacidad de aprender a aprender, por lo cual se reconoce algunos indicadores, conforme los considera más afín a su área o bien más seguro para abordarlas conforme es su formación.

Respecto a Evaluación, se expresa en las Planificaciones de los docentes que utiliza como Modelo de evaluación principal, la evaluación formativa, pero al analizarlas y al considerar las respuestas a las entrevistas, permite reconocer que subyacen a las propuestas pedagógicas, estilos tradicionales de evaluar. Es decir, se mencionan tres tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Final (Sumativa). En las planificaciones anuales se hace referencia a las tres y en las entrevistas se hace mención sobre todo a la formativa y a la realización de algunos exámenes al estilo tradicional. En general se aprecia una disminución de la “cultura del examen” como tiempo de examen escrito u oral, y que se da más prioridad al registro de la realización de actividades y tareas. También se hace hincapié en llevar registro en planillas de seguimiento, sobre todo de la realización de actividades en clase y en plataforma, algunas menciones a otros instrumentos como rúbricas y aparecen más instrumentos para reunir evidencias en cada clase o en cada actividad/tarea en la aplicación de proyectos ABP. Un planteo importante es el realizado por el

equipo de gestión, respecto a que las evaluaciones es que no todos los docentes las planifican en sus secuencias como parte de la clase. En las expresiones vertidas en las entrevistas, los docentes hacen mención a seguimientos del aprendizaje, instrumentos utilizados, instancias de feedback y de metacognición, lo cual se entiende que es propio de los cambios que se van estableciendo respecto a las evaluaciones y las formas de realizarlas.

No obstante, esta disminución de aplicación de exámenes al estilo tradicional y academicista, aun se reconocen varias expresiones que dan cuenta de la permanencia de esta forma de evaluar. Como fue manifestado en relación a las capacidades transversales y la capacidad de aprender a aprender, continúa apareciendo la cuestión de los condicionantes de formación tradicional en relación a algunos espacios curriculares, también en relación a las evaluaciones.

En cuanto a si evaluaciones que se aplican se corresponden con del aprendizaje o para el aprendizaje, se evidencia indicadores de que se está aplicando evaluaciones para el aprendizaje, pero no obstante también se registra indicadores de evaluaciones del aprendizaje. En las expresiones de docentes puede notarse que varios se inclinan más a la realización de evaluaciones del aprendizaje, reconociéndose como indicadores: objetivos y criterios claros, coherencia entre lo que se aprende y los que se evalúa, mención a distintos instrumentos, entre los más comunes. Y algunos docentes incorporan también: metacognición, evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares. Puede apreciarse también que la realización de los proyectos interdisciplinarios permite reconocer la presencia de mayor cantidad de indicadores de evaluación para el aprendizaje, sobre todo en relación a dar participación a los estudiantes en la elaboración de criterios y objetivos, incremento de instrumentos de evaluación,

como así también en relación a experiencias de metacognición, evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares. No obstante, algunos hacen referencia a indicadores que son propios de la aplicación de evaluaciones para el aprendizaje, sobre todo verificación del aprendizaje, cultura del examen, evaluaciones memorísticas, incluso el Equipo de Gestión sostiene que aún se realizan evaluaciones del aprendizaje, en el sentido de que se hace mucho hincapié en el dominio conceptual.

A partir de lo analizado también puede reconocerse que continúa apareciendo como cuestión a considerar, como respecto al desarrollo de capacidades, que depende del espacio curricular, es decir, que en algunos espacios se presentan más indicadores de evaluaciones para el aprendizaje, que en otros.

En las entrevistas realizadas a los docentes respecto a su formación inicial y su formación permanente emitieron expresiones que dan cuenta que el paradigma tradicional condiciona su tarea docente. Expresan que su formación inicial estuvo orientada por un paradigma tradicional, conductista, academicista; varios incluso compartieron recuerdos de cómo fueron las clases y las evaluaciones en su formación como docente, en los que predominaba la figura del maestro o profesor como transmisor, el alumno en un rol pasivo, y en las que se realizaban evaluaciones memorísticas, en las que tenían prioridad los contenidos conceptuales. La mayoría de ellos reconoce que sus propuestas de clase han incluido o incluyen cuestiones que son de un paradigma que les cuesta modificar, cambiar. Todos valoran la formación continua, reconociendo la necesidad de las mismas debido a que los estudiantes y la realidad actual demandan que así sea, y reconocen la importancia de las capacitaciones establecidas por la institución, en las que se aborda el rol del docente como guía y orientador, el protagonismo del estudiante en su

proceso de aprendizaje en el que se promueve la formación en competencias, proyectos interdisciplinarios con modelo ABP y evaluaciones que reflejen evidencias de ese proceso de aprendizaje. Reconocen que, a partir de distintas capacitaciones y oportunidades de formación profesional, han logrado introducir cambios en las propuestas de clase para los estudiantes. Ello coincide con lo que expresa el equipo de gestión, dado que ponen de manifiesto que hay cuestiones a mejorar, pero que se ven avances, conforme lo que pretende la institución.

Precisamente en relación a formación docente y evaluación, Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti (2023) expresan que, en cuanto a la formación permanente para los docentes, los espacios de reflexión profesional en las instituciones son los que posibilitan trabajar la cultura de la evaluación institucional permitiendo develar creencias, las racionalidades y las concepciones de los docentes en relación con sus prácticas de enseñanza y evaluación.

Retomando los antecedentes que se tomaron de referencia, puede decirse que los más significativos fueron, por un lado, Mejías Macías, E. (2019) en la investigación “Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias”, ayuda a pensar y valorar la importancia de la formación de los docentes, una cuestión que implique un cambio en la identidad del docente. Precisamente porque a menos que haya una concientización, una decisión y una decisión de realizar cambios, los mismos no van a suceder. Por otro lado, Febrero Rojas, P. (2017) en la Tesis Doctoral titulada: El desarrollo de la competencia de aprender a aprender en la Educación Secundaria Obligatoria, en la que aborda como tema y objeto de estudio la competencia de aprender a aprender, pretendiendo como propósito de la investigación aportar algún tipo de conocimiento sobre las competencias y la

manera de llevarlas a cabo en la práctica. Permite ayudar a entender los tiempos y los procesos que implican el desarrollo de propuestas para el desarrollo de dicha competencia.

Las demás referencias ayudaron a comprender que tanto cuestiones relacionadas al aprender a aprender como la evaluación son temas que son motivo de investigación y análisis constante en distintas instituciones, áreas curriculares y proyectos: se consideró la investigación realizada por Vázquez-Bernal, B., Mellado, V., Jiménez-Pérez, R., y Martos, M. (2013) titulada: “La evaluación como objeto de investigación. El caso de una profesora de química de enseñanza secundaria”.

La realizada por Bamonte, M. N. (2018) en su tesis de Maestría: La evaluación en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario, en la cual aborda la evaluación de los aprendizajes en proyectos educativos. Como así también lo expuesto por Rodríguez Carracedo, M. y Vázquez Carro, E. (2013), en la publicación académica titulada: Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender para la Revista Estilos de Aprendizaje.

Para qué sirve esta investigación:

. Tener evidencias de que se van viendo cambios en: realización de propuestas pedagógicas para el desarrollo de competencias con la inclusión de un modelo de evaluación formativa y para el aprendizaje, y que, si bien los paradigmas de formación condicionan a un a los docentes, las capacitaciones y la formación continua que brinda la institución junto a un enfoque de abordaje interdisciplinar favorecen al plantel.

. Definir futuras líneas y formas de intervención a partir de esta base de información y análisis realizado.

. Reconocer las áreas curriculares y los docentes que necesitan mayor acompañamiento.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIÓN**

En síntesis, puede decirse que partir del análisis de documentos y las entrevistas realizadas a docentes y equipo directivo, se pudo conocer propuestas pedagógicas que utilizan los docentes para el desarrollo de capacidades y también los modelos de evaluación utilizados para evidenciar el aprendizaje, de los estudiantes en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco. Se pudo conocer cómo se trabaja para el desarrollo de capacidades transversales, se pudo hacer registro de algunos indicadores de la capacidad de aprender a aprender; se pudo identificar que se realizan evaluaciones de tipo formativa y que se reconocen indicadores de evaluaciones para el aprendizaje. La formación docente continua ha contribuido a que así sea, pero también es una realidad que los paradigmas que subyacen a la formación inicial, condicionan las propuestas pedagógicas de varios docentes.

El desafío de aprender para un contexto de incertidumbre continúa. Como expresan Lombardi y Vollmer (2019), en la actualidad, nuevas y ampliadas expectativas recaen sobre las escuelas y provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios.

Lo interesante de la evaluación para el aprendizaje tiene carácter formativo tanto para estudiantes como para docentes; el análisis de las producciones y desempeños de los estudiantes permite reorientar las propuestas de enseñanza. No obstante, lo clave es el apoyo a los estudiantes al procurar la visibilización de sus logros y el reconocimiento de fortalezas y

debilidades, lo cual permite la regulación y corregulación de sus aprendizajes. (Anijovich, R. y Capelletti G. 2023).

Es importante que los docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la autorregulación y la metacognición en los estudiantes. Esto puede incluir estrategias como la planificación de estudios, la autoevaluación, la retroalimentación formativa y la resolución de problemas. El objetivo es que los estudiantes se conviertan en aprendices activos y reflexivos que puedan aplicar sus habilidades de aprendizaje en una variedad de contextos y a lo largo de toda la vida. En resumen, desarrollar la capacidad de aprender a aprender en los estudiantes, implica convertirse en aprendices autónomos y metacognitivos que pueden dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva y reflexiva. (Reyes Carretero, M. y Fuentes M. 2010).

A modo de cierre, vale retomar la siguiente expresión: El fundamento de la evaluación auténtica es que profesores y estudiantes crucen los muros de las escuelas para puedan considerar las capacidades con las que deben contar los estudiantes para insertarse en la comunidad y hacer frente a los retos del nuevo milenio. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. 2016)

Aprender para para un contexto de incertidumbre, con base en una formación en competencias y con un modelo de evaluación acorde a dicha propuesta, continuará siendo el desafío en el nivel secundario de la Unidad Educativa de Gestión Privada N° 61 de Villa Ángela Chaco.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2023). Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas. Ediciones para el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad (pp. 21-22). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Anijovich%2C+R.%2C+%26+Cappelletti%2C+G.+%282017%29.+La+evaluaci%C3%B3n+como+oportunidad+%28pp.+21-22%29.+Buenos+Aires%3A+Paid%C3%B3s.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Anijovich%2C+R.%2C+%26+Cappelletti%2C+G.+%282017%29.+La+evaluaci%C3%B3n+como+oportunidad+%28pp.+21-22%29.+Buenos+Aires%3A+Paid%C3%B3s.&btnG=)

Anijovich, R., y González, C. (2012). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.

Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Anijovich%2C+R.%2C+%26+Gonz%C3%A1lez%2C+C.+%282012%29.+Evaluar+para+aprender.+Conceptos+e+instrumentos.+Recuperado+de.+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Anijovich%2C+R.%2C+%26+Gonz%C3%A1lez%2C+C.+%282012%29.+Evaluar+para+aprender.+Conceptos+e+instrumentos.+Recuperado+de.+&btnG=)

Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*.

Bamonte, M. N. (2018). *La evaluación en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Argentina.

<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16665/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.M.%20Edu%20Bamonte%2C%20Mar%C3%ADa%20Nazarena.pdf>

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson. Recuperado de:

[https://issuu.com/davidtakarai/docs/evaluaci\\_n\\_educativa\\_de\\_aprendizajes\\_y\\_competencia/29](https://issuu.com/davidtakarai/docs/evaluaci_n_educativa_de_aprendizajes_y_competencia/29)

Capocasale Bruno, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En Abero, L.; Berardi, I.; Capocasale, A.; García, S.;

Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*.

Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>

Extensión: desde la 119 a la 132.

Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. En Magis,

Revista internacional de Investigación en Educación. 1(2), 413-423. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Ceballos-Herrera%2CF.+A.+%282009%29.+El+informe+de+investigaci%C3%B3n+con+estudio+de+casos.+En+Magis%2C+Revista+internacional+de+Investigaci%C3%B3n+en+Educaci%C3%B3n.+1%282%29%2C+413-423.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ceballos-Herrera%2CF.+A.+%282009%29.+El+informe+de+investigaci%C3%B3n+con+estudio+de+casos.+En+Magis%2C+Revista+internacional+de+Investigaci%C3%B3n+en+Educaci%C3%B3n.+1%282%29%2C+413-423.&btnG=)

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Capítulo 8. Buenos Aires: Teseo. Recuperado

de <https://www.teseopress.com/metodologiadelainvestigacion/chapter/capitulo-8-el-proceso-de-investigacion-y-los-disenos/>.

Curriculum para la educación secundaria. (2014). Ministerio de Educación Cultura y

Tecnología. <https://dirdocumentacion.educacion.chaco.gob.ar/wp-content/uploads/2023/04/CURRICULUM-NIVEL-SECUNDARIA.pdf>

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Interamericana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Febrero Rojas, P. (2017). *El desarrollo de la competencia a de aprender a aprender en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad Europea de Madrid. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Pedro+Febrero+Rojas.+2017.+El+desarrollo+de+la+competencia+de+aprender+a+aprender+en+la+Educaci%C3%B3n+Secundaria+Obligatoria.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pedro+Febrero+Rojas.+2017.+El+desarrollo+de+la+competencia+de+aprender+a+aprender+en+la+Educaci%C3%B3n+Secundaria+Obligatoria.&btnG=)

Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.

Gazeta de Antropología, 2012, 28 (1), artículo 14, <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Extraído de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=estudios+de+caso+en+investigacion&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=estudios+de+caso+en+investigacion&btnG=)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.icmujeres.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Jiménez Cháves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. En *Revista de Investigación Ciencias Sociales* 8(1) pp. 141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3999526.pdf>

Lombardi, G., & de Vollmer, M. I. A. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 59. Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=58>

Mejías Macías, E. (2019) Tesis Doctoral: “*Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias*”. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=275052>

Monedero Moya, J. J. (2021). Bases teóricas de la evaluación educativa. SERBIULA. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/44551123\\_Bases\\_teoricas\\_de\\_la\\_evaluacion\\_educativa\\_Juan\\_Jose\\_Monedero\\_Moya](https://www.researchgate.net/publication/44551123_Bases_teoricas_de_la_evaluacion_educativa_Juan_Jose_Monedero_Moya)

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Actualidades investigativas en educación. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf?fbclid=IwAR1eDGB1Y2MyrGP3b6Z2Wma78PwlZZdHEYxNzWnui-XIsolwGV2i9gZzt4>

Morales, N. (2015). Investigación exploratoria: tipos, metodología y ejemplos. Recuperado de <https://www.lifeder.com/investigacion-exploratoria>.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016) [EduTrends](#).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-evaluacion-desempeno>

Question Pro. (s.f.). *Diseño de investigación. Elementos y características*. Recuperado de <https://www.questionpro.com/blog/es/disenio-de-investigacion/>.

Rodríguez Carracedo, M. y Vázquez Carro, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. Revista de Estilos de aprendizaje, nº11, Vol 6, Abril de 2013

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Mar%C3%ADa+del+Carmen+Rodr%C3%ADguez+Carracedo%3B++Esther+V%C3%A1zquez+Carro.+2013.+Fortalecer+estilos+de+aprendizaje+para+aprender+a+aprender+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Mar%C3%ADa+del+Carmen+Rodr%C3%ADguez+Carracedo%3B++Esther+V%C3%A1zquez+Carro.+2013.+Fortalecer+estilos+de+aprendizaje+para+aprender+a+aprender+&btnG=)

Reyes Carretero, M. y Fuentes M. (2010). La competencia de aprender a aprender Aula de Innovación Educativa. núm. 192.

[https://core.ac.uk/display/132092907?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/132092907?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)

Sánchez, A. L., & Lara, A. G. (2021). Evaluación de un juego serio que contribuye a fortalecer el razonamiento lógico-matemático en estudiantes de nivel medio superior. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 221-243. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=investigaciones+sobre+evaluacion+en+el+nivel+medio&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=investigaciones+sobre+evaluacion+en+el+nivel+medio&btnG=)

Santos Guerra, M.A. (2023). La Evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Ediciones Logo. Argentina.

Vázquez-Bernal, B., Mellado, V., Jiménez-Pérez, R., y Martos, M. (2013). *La evaluación como objeto de investigación. El caso de una profesora de química de enseñanza secundaria.*

Universidad Nacional Autónoma de México. [Journals & Books. Volume 24, Issue 3](#), julio de 2013, páginas 335-342

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X13724832>

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de educación, 6(1), 97-124. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=HACIA+UNA+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+DESARROLLO+PROFESIONAL+DOCENTE.+MODELOS+DE+FORMACI%C3%93N+CONTINUA+Y+NECESIDADES+FORMATIVAS+DE+LOS+PROFESORES&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=HACIA+UNA+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+DESARROLLO+PROFESIONAL+DOCENTE.+MODELOS+DE+FORMACI%C3%93N+CONTINUA+Y+NECESIDADES+FORMATIVAS+DE+LOS+PROFESORES&btnG=)

## ANEXOS

### ANEXO A - Indicadores elaborados:

- **Indicadores para reconocer si un docente está trabajando en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender con sus estudiantes en secuencias didácticas/Proyectos Interdisciplinarios.**

Estos son algunos indicadores que permiten reconocer si un docente está trabajando en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender con sus estudiantes. La presencia de estas prácticas en el aula sugiere que se está fomentando un enfoque más autónomo y orientado al aprendizaje a largo plazo.

1. **Participación activa:** los estudiantes participan activamente en las actividades de aprendizaje. Los docentes que fomentan el aprendizaje autodirigido a menudo tienen estudiantes que hacen preguntas, proponen ideas y muestran interés en el material.
2. **Autonomía:** los estudiantes tienen oportunidades para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Esto podría incluir la elección de temas de proyectos, la planificación de investigaciones o la gestión de su tiempo de estudio.
3. **Pensamiento crítico:** Se prestará atención a las preguntas que el docente hace durante las clases. ¿Fomentan la reflexión y el pensamiento crítico? ¿Se anima a los estudiantes a cuestionar y analizar la información en lugar de simplemente memorizar datos?
4. **Resolución de problemas:** se presentan problemas complejos que requieren que los estudiantes apliquen sus habilidades y conocimientos para encontrar soluciones.
5. **Colaboración:** se fomenta la colaboración entre los estudiantes. ¿Hay oportunidades para trabajar en equipos, discutir ideas y aprender unos de otros?

6. **Tareas desafiantes:** dificultad de las tareas asignadas. ¿Requieren que los estudiantes se esfuercen, investiguen y resuelvan problemas? Las tareas que promueven el aprendizaje a aprender a menudo son desafiantes y van más allá de la memorización de hechos.

7. **Uso de recursos diversos:** el docente utiliza una variedad de recursos de aprendizaje, como libros de texto, recursos en línea, videos y materiales de investigación. El uso de múltiples fuentes puede alentar a los estudiantes a buscar información por sí mismos.

8. **Planificación estratégica:** se alienta a los estudiantes a planificar estrategias de estudio efectivas, como la organización del tiempo, la toma de notas y la revisión.

9. **Evaluación formativa:** el docente utiliza evaluaciones formativas que permiten a los estudiantes autoevaluarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

10. **Feedback:** el docente proporciona retroalimentación a los estudiantes. ¿Se centra en el proceso de aprendizaje y ofrece sugerencias para la mejora? ¿Fomenta la reflexión sobre los errores y los éxitos?

11. **Preguntas de metacognición:** el docente hace preguntas que fomentan la metacognición, como "¿Cómo sabes que has aprendido? ¿Qué y cómo has aprendido? ¿Cómo puedes aplicar ese conocimiento en el futuro?

- **Indicadores para reconocer si se evalúa el aprendizaje o para el aprendizaje**

-**Evaluación del aprendizaje** (evaluación tradicional).

-Verificación de aprendizajes (medir),

-Cultura del examen (estudiar para aprobar),

-Homogeneidad de instrumentos,

-Ausencia de criterios de evaluación,

-Evaluación memorística,

**-Evaluación para el aprendizaje**

-Objetivos y criterios claros

-Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa

-Variación de instrumentos

-Metacognición

-Evaluaciones de autorregulación

-Retroalimentación entre pares

## **ANEXO B -Guías de pautas para entrevistas.**

- ***Guía de pautas para realizar entrevista a los docentes.***

Estas preguntas abiertas ayudaron a obtener una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas de los docentes y de cómo están abordando el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en sus estudiantes.

1. Desarrollo de Capacidades: El desarrollo de qué capacidades trabajás con tus estudiantes?  
¿El desarrollo de qué capacidades te cuesta abordar más? ¿Por qué?
2. Habilidades de pensamiento crítico: ¿Cómo fomentás la capacidad de los estudiantes para buscar y evaluar información de manera crítica? ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de dar a conocer sus puntos de vista o posturas?
3. Aprendizaje colaborativo: ¿Cómo incorporas la colaboración entre estudiantes en tu enseñanza? ¿De qué manera fomentás la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes?
4. Evaluación: ¿Qué tipos de evaluación utilizás? ¿Cómo abordas la evaluación formativa?  
Instrumentos.
5. Retroalimentación-Fomento de la metacognición: ¿Qué tipo de retroalimentación proporcionás a los estudiantes? ¿Cómo ayudás a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje?
6. Capacitaciones y formación permanente: ¿Considerás que necesitas seguir aprendiendo?  
¿Por qué? Qué capacitaciones te han sido más útiles?
9. Paradigmas de formación. ¿Considerás que el paradigma de tu formación te condiciona como docente? ¿Qué cuestiones te cuesta cambiar?

10. Reflexión sobre la enseñanza: ¿Reflexionás sobre tu propia enseñanza?

- **Guía de Pautas de entrevista para Equipo de Gestión: Vicedirectora y Asesora Pedagógica.**

1. Capacidades que mencionan y las trabajan los docentes en las planificaciones, secuencias, proyectos interdisciplinarios.

2. Formas de evaluar que se mencionan en las planificaciones, secuencias, proyectos interdisciplinarios. Frecuencia de evaluación. Evaluación clase a clase.

3. Tipo de experiencias de evaluación consideran que fomentan el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

4. Consideraciones sobre la forma en que los docentes trabajan para desarrollar la capacidad de aprender a aprender. Se podría mencionar los indicadores.

5. Referencia a la formación permanente de los docentes. Capacitaciones para los docentes sobre cómo evaluar a los alumnos. Las que se realizaron, las que fueron efectivas.

5. Apreciación respecto a las trayectorias educativas de los docentes. Paradigmas que pueden condicionar las formas de evaluar a los estudiantes.

**ANEXO C- Planilla 5**

*Referencias a Capacidades transversales e indicadores de la capacidad de aprender a aprender en entrevistas a docentes de 2do año ciclo básico y 5to año del ciclo orientado del nivel secundario.*

Espacios Curriculares (Materias)	Capacidades transversales a desarrollar	Breve referencia sobre cómo se lo trabaja con los estudiantes	Capacidad/es que no se menciona o no trabaja	Indicadores de capacidad de aprender a aprender que se mencionan	Indicadores de capacidad de aprender a aprender que no se mencionan
Matemática	Resolución de problemas y lectura comprensiva	“En mi área que es la matemática, por supuesto que la que mejor puedo desarrollar es lo que es resolución de problemas. Por ahí, lo que es lectura comprensiva no es el fuerte, lo uso en algunas situaciones, lo uso porque necesitan para poder entender el tema, entender o comprender el problema que tienen que resolver.” “Armar, la mayoría de las veces se la armo yo, sí, muchas veces hay problemas	<b>Producción de textos:</b> “Producción de texto es muy poco lo que uso, literalmente no uso mucho, muy poco.”	<b>Autonomía</b> (Gestión del tiempo de estudio) “...lo que yo trato de buscar es que ellos traten de ser, a ver, de organizarse con sus tiempos.... Que ellos se organicen. Las fecha de los exámenes yo le doy con un mes de anticipación para que se organicen, fíjense, van a tener tal día, tal día, vamos a hacer primero esto, después vamos a hacer lo otro, después vamos a hacer lo otro, para luego tratar de unir todo...y que ellos también se	Participación activa  Tareas desafiantes  Planificación estratégica  Evaluación formativa  Metacognición

	<p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p><b>Trabajo con otros</b></p>	<p>que los saco de X bibliografía y hay muchos otros problemas que se unen al entorno del curso. Las armo, me ha pasado muchísimas veces que uso al mismo curso como ejemplo para desarrollar algo, por ahí más se ve en lo que es estadística, es mejor usarlos a ellos como partícipes, como ejemplo para que ellos lo evidencien rápidamente, entonces en ese sentido sí, pero normalmente busco yo la manera de darle la vuelta, no tanto que ellos lo traigan. “Bueno, ahí sí, porque necesitan pensar críticamente para poder entender, o sea eso sí, pensamiento crítico es más cuando en las explicaciones del tema trato de hacerle esas</p>	<p>vayan organizando a la hora de ir resolviendo.”</p> <p><b>Pensamiento Crítico</b>          “...trato de hacerle esas preguntas, cosas que los deje pensando un ratito para luego resolver...”</p> <p><b>Resolución de problemas</b>          “En mi área que es la matemática, por supuesto que la que mejor puedo desarrollar es lo que es resolución de problemas...”</p> <p><b>Colaboración</b>          “...Tratar de escuchar a él, lo que él dice, me sirve lo que él aportó, valoran esto...”</p> <p><b>Uso de recursos diversos</b> “...se lo dejo en plataforma al ejercicio bien desarrollado paso a paso...”</p> <p><b>Feedback</b>          “... en lo que es evaluación oral, se la hago el mismo día.... Cuando son escritas, es en la clase siguiente, desarrollando en el pizarrón todo</p>	
--	---	---	--	--

	<p>preguntas, cosas que los deje pensando un ratito para luego resolver, ahí sí, pero lo que es desarrollar escritura muy poco”.</p> <p>“Cuando comenzamos con segundo o tercer año, yo tengo la bibliografía, ya la elegí, la armé y se las planteo a ellos, cuando vamos a cuarto y a quinto año, ahí sí, además de la que yo les doy, ellos tienen que buscar una bibliografía extra, entonces ahí sí me tienen que citar la bibliografía, me tienen que explicar por qué tomaron esa bibliografía...”</p> <p>“Cuesta más, en segundo año me cuesta más lo que es el rol, decirle listo, sé líder, fíjate, sé para que cada uno haga determinadas cosas, voy a encargarte de esto, es como que en segundo</p>	<p>el ejercicio para que ellos vean cuáles fueron los errores que cometieron...”</p>
--	--	--

		<p>todavía no, tercero y cuarto me andan re bien, y con quinto me pasa que no quieren trabajar mucho en grupo, entonces... Prefieren hacer individual, pero de todas maneras justamente el trabajo que están haciendo ahora es en grupo, y es como que estaban... No, yo ya me acomodé con los que yo conozco, con mis amigos, con los que yo tengo. Romper eso es como que por un lado les hace bien, pero por el otro lado no lo quieren hacer.  <i>E: ¿Y son de compartir opiniones?</i>                  P: Tratar de escuchar a él, lo que él dice, me sirve lo que él aportó, valoran esto... Eso sí.”</p>			
<p><b>Lengua y Literatura</b> (Prof. Ciclo Básico)</p>	<p><b>Lectura comprensiva</b></p>	<p>“Como profe de lengua y literatura, por ahí hago más foco en lo que es la parte de</p>	<p><b>Resolución de problemas</b> “La resolución de problemas poco, por ahí</p>	<p><b>Participación activa</b> “...Ellos necesitan de nosotros que los acompañemos</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p>

	<p><b>Producción de textos</b></p> <p><b>Trabajo con otros</b></p>	<p>comprensión, comprensión lectora; apuntamos a eso, hacia el análisis de los textos. Muchas veces los chicos se encuentran con, leo pero no comprendo. Entonces, hacemos una lectura de barrido y ahí, bueno, tratamos de ver los temas y ahí te das cuenta de que es uno de los grandes errores, la comprensión. Entonces, poder trabajar la lectura como proceso...”</p> <p>“Otra de las capacidades es la escritura. También abordamos la escritura como proceso. Por ahí creo que fue uno de los grandes errores, o por lo menos dentro de mi formación, era, elaborar un texto. Pero no se trabajaba la escritura como proceso. Esto de la prescritura,</p>	<p>que la asignamos más al área de matemática. Pero de vez en cuando presentar en situaciones problemáticas , pero por ahí es poco. Quizás teniendo en cuenta las obras literarias, para ponerlos en situación. Pero creo que es una de las áreas que nos falta pulir.”</p>	<p>en ese proceso de desarrollar realmente capacidades que ellos van a poner en práctica en su cotidianidad...”</p> <p><b>Autonomía y planificación estratégica</b></p> <p>“Les Cuesta. Es como que el docente siempre es el que tiene que estar ahí fijando las fechas. Diciendo, bueno, tienen que llegar hasta acá. En la próxima clase tienen que llegar hasta acá. Entonces, es como que el docente es el que más tiene que pautar con ellos el tema de las entregas, las fechas, la presentación, buscando esa autonomía. Obviamente, hay alumnos que por ahí sobresalen y que por ahí son mucho más aplicados y toman más conciencia de eso. Y hay otros que tenés que acompañarlos o que estudian para aprobar nomás. No</p>
--	--	--	---	--

	<p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p>escritura y la revisión y mejora.”</p> <p>“...Entonces como asignar roles. Uno que busque la información sobre, vamos a poner un tema...Entonces , como asignar diferentes temas para que no busquen todos lo mismo, y cada uno tenga una responsabilidad . Y en función a eso, sí, la escritura. Y hoy el drive vino a darnos un poquito de apoyo en ese aspecto, entonces cada uno puede ir colaborando en la producción del texto. Lo mismo el proceso de corrección, bueno, todos juntos. En caso de exposiciones orales, que bueno, también es la producción de textos, los textos orales también. Cómo llegar a una buena exposición oral.</p>	<p>buscan eso de, estoy estudiando para mí porque sé que me va a servir a mí, de que el aprendizaje es mío. Les cuesta el tema de la autonomía. Pero sí, se trabaja”.</p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p>“se escuchan... Porque valoran mucho la opinión del compañero. Incluso a veces hacen su aporte, sí, porque como dijo tal....Se respetan y a veces obviamente difieren las opiniones...”</p> <p>“...Temáticas que les lleguen, que les impacten, que sean parte de su realidad cotidiana...”</p> <p><b>Colaboración</b></p> <p>“...Porque valoran mucho la opinión del compañero. Incluso a veces hacen su aporte, sí, porque como dijo tal, hay un trabajo en conjunto...”</p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p>“Aprenden qué es una noticia, aprenden a</p>
--	---	--

Entonces, trabajamos todas las pautas....”  
“Sí, sí, el pensamiento crítico, sí. Bueno, nuestra área, nuestra disciplina tiene esa herramienta que a partir de los textos se puede trabajar el pensamiento crítico. Ahí aprovechamos mucho lo que son las obras literarias. En todos los años hacemos algo que sea en una obra literaria, con más detenimiento, o cuento y se apunta a eso la reflexión y siempre pensando en temas que sean cercanos a ellos. Temáticas que les lleguen, que les impacten, que sean parte de su realidad cotidiana...”  
“Depende del grupo, yo creo que siempre depende del grupo, pero se escuchan. Por que valoran

producir, miramos noticieros para que ellos tomen modelos, ejemplos de cómo debe conducirse en sus programas televisivos. Entonces, lo acompañamos en todo el proceso y el producto final es, bueno, ahora el desafío es que ustedes elaboren su noticiero...”  
**Uso de recursos diversos**  
“...hoy tenemos todo el acompañamiento de la tecnología, entonces eso ya quedó de lado; es decir, tenemos que hacer una publicidad digitalizada, ¿sí? Y sabemos que hoy el público, tenemos que pensar en el público, de acuerdo al público, bueno, cuál es el mayor impacto y dónde llega más rápido en las redes sociales. Entonces, trabajar todas estas cuestiones,

mucho la opinión del compañero. Incluso a veces hacen su aporte, sí, porque como dijo tal, hay un trabajo en conjunto...”

incorporar la tecnología, las TIC en el aula. A ellos les gusta...”

**Feedback**

“...Esto de la prescripción, escritura y la revisión y mejora...”

“...También depende del tema, porque por ahí, si los errores son generales, entonces puedo hacer una observación general, al grupo completo. O cuestiones generales que tienen que tener en cuenta todos. Pero después, ya es una evaluación mucho más individualizada, más personalizada....”

**Metacognición**

“...Se trata de que todo el tiempo ellos tomen conciencia de que el aprendizaje es para ellos. Que todo lo que adquieren les va a servir...”

“Cuando registran, es más fácil que ellos puedan notar el

cambio, la evolución.  
Porque entonces, en el caso de los borradores, cuando trabajamos textos, por ejemplo, tienen el primero, el segundo, la versión definitiva. Entonces, ahí ellos ven cuánto han avanzado. Pero por ahí, si no queda el registro, se pierde esa riqueza de la metacognición. De decir, bueno, todo lo que hemos aprendido. Por ahí, o mediante preguntas, por ahí es en el feedback. Uno le va mostrando, ¿se acuerdan cómo habían hecho? ¿Se acuerdan cómo llegamos hasta acá? Entonces, esas cosas sirven. Pero siempre tiene que estar el docente acompañándolo en ese proceso de metacognición...  
”

<b>Lengua y Literatura</b> (Prof. Ciclo Orientado)	<b>Producción escrita u oral</b>	“...el ciclo básico se trabaja un poco más la producción escrita u oral.	<b>Resolución de problemas</b>	<b>Participación activa y autonomía</b>	<b>Resolución de problemas</b>
	<b>Pensamiento crítico</b>	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.” “En realidad siempre se trata, en mi caso, yo trato de darle, por ejemplo, una definición básica. Pero que de ahí, que entiendan de qué se trata el tema desde esa definición básica. Y después abrir el abanico, que hay otros autores que hablan de esos temas, por ejemplo, de la tipología textual, por ejemplo, que es algo, discursos sociales, que se ocupa, eso es transversal en lengua, por ejemplo. Entonces es como que, bueno, este autor dice esto, pero hay otros que dicen esto, esto, esto. Pero	“...eso un poco me cuesta todavía. Viste que ahora proponen el estudio de casos. En el ciclo orientado se trabaja un poco más, pero no mucho...”	“...es como que ellos venían con una idea de un aprendizaje...Y ahora es como que esto nuevo que se viene, es decir, darle más libertad a tomar decisiones a ellos, de, por ejemplo, de crear un objetivo, de crear los criterios de evaluación, de que puedan ser evaluados de otra manera, o que ellos puedan ser más libres en el aprendizaje...”	<b>Tareas desafiantes</b>
	<b>Trabajo colaborativo</b>	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.	<b>Pensamiento crítico</b>	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.
<b>Lectura comprensiva</b>	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.	<b>Colaboración</b>	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.	Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico.
				<b>Uso de recursos diversos</b>	
				“..Textos...” “..Plataforma...” “...Pizarrón...”	
				<b>Planificación estratégica (Revisión)</b>	
				“Entonces, como que les llevo, por	

para que ellos puedan ser críticos, tienen que tener una base.”  
“...Les cuesta a los chicos trabajar en equipo, el trabajo colaborativo. Son muy individualistas, muchas veces los chicos hacen trabajo solos. Porque no quieren renegar, entonces no quieren salir mal o que no lo evalúen mal. Y los roles...”  
“...las básicas más se trabajan, todo se trabaja hasta quinto...”

ejemplo, y les digo: bueno, en la coherencia, en la cohesión, ¿qué te falta? Le voy escribiendo en el pizarrón una oración, que pasó acá, el referente, le explico ahí y que ellos vayan corrigiendo el texto ahí, y que lo rehagan después en la plataforma, pero que lo mejoren ya, pero con esa mejora escrita ahí en el aula.”

**Evaluación formativa**

“...Como que van entendiendo de a poco el proceso...”

**Feedback**

“hacer el feedback, ¿entendieron o no entendieron?, ¿qué no entendieron?, a ver ¿qué les faltó?..”

**Metacognición**

“...Pero a veces lo hago cuando volvemos en el otro encuentro, no hago la metacognición en el cierre, porque toca timbre y ya, pero en la clase que

				<p>viene, por ahí comenzamos, ¿se acuerdan lo que hicimos?, ¿qué hicimos?, y ahí empiezan a, se les pregunta a dos o tres chicos, según el tema qué cantidad, y van reflexionando y recordando, cómo hicimos para llegar acá, cómo hicimos. Pero es una cosa que yo estoy, ahora, recién comenzando a aplicar.”</p>	
<p><b>Construcción Ciudadana</b></p>	<p><b>Producción de texto, pensamiento crítico, trabajo con otros</b></p>	<p>En mi caso... todos los cursos, trabajo las cinco competencias, he, mucha producción de texto, trabajo en grupo, seguro, pero el que me cuesta por ahí es el pensamiento crítico. Como venimos de una escuela tradicional, y por ahí a los alumnos le cuesta romper un poco he, la idea de ser estructurada: pregunta-respuesta, pregunta-respuesta y que</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p>	<p><b>Participación activa y autonomía</b>                  “...sobre todo darles a ellos la posibilidad de elegir. Por ejemplo, a la hora de dar una actividad, ¿cómo quieren trabajar? A la hora de evaluar, ¿cómo quieren que lo evaluemos? A la hora de... ¿Quieren exponer? ¿Un trabajo escrito?, ¿algún dibujo?, depende del trabajo. Siempre aprender con el docente y con ellos también, entre ellos. Y a</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Metacognición</b></p>

	<p>esté en el material. Cuando le damos preguntas que por ahí llevan al pensamiento, a la creación propia de una respuesta, los chicos se traban ahí y les cuesta un montón.”</p> <p>“...en cuanto a bibliografía lo que hacemos, o lo que hago en este caso yo en mi materia, es brindarles a ellos el material, siempre citando. ....Si no les pido que busquen ellos, pero siempre citando las fuentes...”</p> <p>“...cuesta un montón, poder hacer el cruce de autores, porque les cuesta construir a ellos el conocimiento, construir ellos una respuesta...”</p> <p>“...hacemos una lectura global, que busquen las palabras desconocidas y después que ellos vayan</p>	<p>ellos les cuesta un montón aceptar y decir, iguau, yo puedo tener esto de elegir de cómo yo puedo aprender también!”</p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p>“...Cuando le damos preguntas que por ahí llevan al pensamiento, a la creación propia de una respuesta...”</p> <p><b>Colaboración</b></p> <p>“...a ellos les cuesta trabajar en grupo, un montón. Vemos siempre que uno es el que hace, y el otro o los otros miran, o yo hago esta parte, vos haces la otra, y ahí se dividen las tareas...”</p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p>“...trato de hacer las producciones finales, por ejemplo un programa de radio, un programa televisivo, un video de los métodos actuales...”</p> <p><b>Uso de recursos diversos</b></p> <p>“...Videos...”</p>
--	---	---

		<p>sacando ideas principales, marcando los párrafos; pero eso depende, le damos una idea y que ellos cada uno haga de su manera. Otra de las cosas, lo que por ahí hacen, es construir esquemas, también a partir de lecturas construyen mapas conceptuales, esquemas...”</p>		<p>“...Plataforma...”                  “...textos...”                  “...libros...”  <b>Evaluación formativa</b>                  “...siempre acompañándonos a veces en la práctica, o sea en el día a día...”  <b>Feedback</b>                  “El feedback lo que hago, por ahí es hacerlo en forma grupal o en la clase, en general que todos aporten. Siempre les doy una rúbrica base...”</p>	
<p><b>Cs Naturales: Biología</b></p>	<p><b>Pensamiento crítico y Lectura comprensiva</b></p>	<p>“Creo que la que mayormente estoy desarrollando ahora con los chicos es el pensamiento crítico, porqueeee, si bien nosotros últimamente estamos utilizando bibliografía, los chicos tienen mucha información, pero no saben qué hacer con la información que tienen... que, ellos puedan entender justamente que el contenido</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p>	<p><b>Participación activa</b>                  “Entonces, es información que ellos tienen en el libro, la pueden traer desde la casa o le puedo aportar yo la información. Si yo no le apporto la información, apporto las actividades. Por ejemplo, a la inversa, si yo traigo la información que ellos saquen las características generales...”  <b>Autonomía</b>                  “...Hay algunos que tienen esta autonomía de decir, tengo que cumplir con mis</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p><b>Planificación estratégica</b></p> <p><b>Preguntas de Metacognición</b></p>

	<p>que se desarrolla es útil para su vida diaria.”</p> <p>“...Depende del contenido que desarrollamos, hay veces que yo traigo la información, ellos tienen la información o ellos buscan la información...”</p> <p><i>E: Cuando ellos tienen que traer la información, ¿Suelen tener en cuenta la bibliografía, las fuentes, de dónde sacaron? ¿Traen y mencionar las fuentes?</i></p> <p>P: “Muy poco, muy poco. Creo que en los cursos, por ejemplo, tercer año son los que mayormente ponen a veces y encima te ponen “páginas de internet”, ni siquiera... <i>(ríe)</i> ni siquiera consultan el autor... En mi materia comúnmente no hacemos, excepto que sea reflexivo.”</p> <p>Lo que estoy trabajando también muy</p>	<p>tareas, tengo que cumplir con todas las obligaciones extra que tengo, y hay otros que dicen, ¿por qué lo tengo que hacer?...”</p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p>“...se crean actividades más para que ellos puedan desarrollar el pensamiento crítico y qué utilidad tiene con esa información...”</p> <p><b>Colaboración</b></p> <p>“...El trabajar en equipo, entender qué es trabajar en equipo, porque no es armar un grupo; armar un grupo no es trabajo en equipo. Armar un grupo es que yo tengo que salir de mi egocentrismo, de mi idea focal y decir no, el otro también me aporta a mí, y a partir de varias ideas podemos lograr un cometido...”</p> <p><b>Uso de recursos diversos</b></p> <p>“...cambiar las estrategias,</p>
--	--	---

**Producción de textos:**

fuerte es el trabajo con otros... Primero lo tuve que entender yo, para hacer entender al alumno que no es un trabajo de que, yo hago el trabajo y reparto las obligaciones a lo demás, sino que tengo que entender que el trabajo colaborativo, en equipo, es cómo buscar en un equipo un fin a desarrollar como grupo y que yo tengo que mirar las diferentes visiones que yo tengo, porque he.... hay veces que yo construí mi propia idea y el otro tiene una idea más fundamentada que la mía, y eso justamente me ayuda a ver, a través de otra perspectiva, el desarrollo de esta capacidad.”  
“...el que me cuesta desarrollar dentro del aula es que los chicos tengan

continuamente, porque así como evoluciona la tecnología y decimos que un video en tiktok tiene que durar segundos para entretener a un adolescente, también tiene que cambiar la estrategia...”

**Evaluación formativa**

“Hoy la evaluación que estoy aplicando, justamente, es la evaluación formativa en el estudiante, no sumativa, pero, o sea, son un implemento de varias.”

**Feedback**

“Siempre. Si no es oral, es escrita; donde en todas las exposiciones, en todos los trabajos, dice observaciones. Es más, hasta cuando corrijo las carpetas, pongo observaciones...”

una escritura fluida y que eso que piensan lo puedan llevar a la escritura, porque a veces ellos lo hablan muy fluido en un discurso, está espectacular, pero cuando tienen que volcar la información no se logra entender la idea que quieren transmitir.”

*E: Y en cuanto a producción de texto, decías que por ahí te cuesta trabajarlo, vos ¿le das como el formato, si uno trabaja con un texto positivo, uno de descriptivo?*

P: Es dependiendo... Con los profes, nosotros nos guiamos del cuadernillo que se armó. *(Se refiere a un acuerdo institucional respecto a producción de texto y tramas textuales); lo que trabajan en cada año en*

		<p>lengua, de manera transversal... Entonces, lo que hacen de escritura, por ejemplo, es más reflexivo que algo que puedan hacer como un texto, por ejemplo, expositivo, narrativo, explicativo. Es más el explicativo al que nos abocamos a que otros textos, porque según el nivel.”</p>		
<p><b>Cs Naturales: Físico Química/Física</b></p>	<p><b>Lectura comprensiva y Producción de textos</b></p> <p><b>Trabajo con otros</b></p>	<p>“Estoy trabajando la comprensión de textos, porque al momento de analizar la bibliografía, también junto con.... (Menciona a otra profesora) que dio varias pautas a los chicos, entonces con esas mismas cada vez que tenemos que trabajar las retomo...” “...ellos tenían que hacer la parte escrita, sobre la experimentación que habíamos</p>	<p><b>Participación activa</b> “...darle importancia justamente a que lo que ellos piensan o lo que puedan buscar del tema, que es importante para el profe. Porque capaz antes teníamos, o sea, el paradigma tradicional, o el que el profe impartía toda la hora, y hablaba, hablaba, y el alumno tenía que retener, retener nada más.” “...que ellos son participantes del aprendizaje, y</p>	<p><b>Autonomía</b></p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p><b>Planificación estratégica</b></p>

	<p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p>	<p>hecho. Entonces textos expositivos trabajamos, junto con la profesora de metodología...” “...El trabajo con otros también, porque ellos necesitan trabajar con otros... Además les ayuda, a veces lo que uno ve, el otro no, entonces hacen producciones un poco más complejas también, siempre trabajando con otros.” “...a veces hay cursos que es más fácil trabajar y hay otros que cuesta un poco más o que se dispersan rápido, entonces cuando trabajamos con el proyecto, sí, trabajamos roles...” “Resolución de problemas, obvio! Físico-química y también Física, resolución de problemas</p>	<p>que me parece que es la forma más conveniente, más linda, sobre todo de aprender algo...” <b>Pensamiento crítico</b> “Por ahí es más, ellos quieren ver... he, analizar el libro y que esté ahí la respuesta; que esté ahí nomás la respuesta. Hacer un pasito más de pensar o si lo sacas de ahí, para ver qué relación tiene esto con esto y dicen: “¿cuál es la opción? ¿Dónde está en el libro?”. Entonces, también les hago eso, de sacarles de ahí, que no esté en el libro...” <b>Resolución de problemas</b> “...alguna situación cotidiana que tengan que resolver con el tema que están trabajando...” <b>Colaboración</b> “...lo que estoy trabajando es, por ejemplo, que hay uno, uno que utilice una</p>
--	---	---	---

siempre!  
Porque cada tema tiene su aplicación. Y las aplicaciones son problemas tanto física, matemática y bueno, y físico-química también, alguna situación cotidiana que tengan que resolver con el tema que están trabajando. Por ahí no hay tanto cálculo, pero sí de acuerdo al tema, se aplica.”

“...Segundo año le cuesta, le cuesta como que no logran todavía. Y si por ahí lo puede hacer es muy poquito, yo creo que es.... todavía el desarrollo de ellos... su edad...como que no logran volcar todo eso que ellos piensan, a la hoja...”

tarjeta que es: “preguntame a mí”, entonces el que ya sabe el tema, tiene la facilidad de enseñarles a sus compañeros, entonces cada clase voy tratando de que sea otro, que sea distinto el que va enseñando. Entonces a veces ellos como que, bueno, listo, listo, le hicieron el clic; le engancho y ya, sigue ya. Y también es bueno para ellos darse cuenta de que “lo que yo sé”, “había sido que yo sabía sobre el tema”, muchas veces se da cuenta que es más fácil explicarle al compañero...”

#### **Uso de recursos diversos**

Hicimos memes, hicimos juegos.... Un perfil de instagram.... pero lo hicimos en un afiche, y cada uno creó su propio logo, creó el contenido, algunos eran educación desde casa, y ahí ponían todas las

imágenes que ellos habían traído, otros hicieron un perfil comercial, que por ejemplo... un restaurante hicieron, y ponían las fotos de todas las comidas, y ahí las inscripciones eran llevadas al tema de físico química que estábamos trabajando...”

**Evaluación formativa**

“...uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo.... Si yo ya veo su proceso de aprendizaje...”

**Feedback**

“Y cuando trabajamos, proyecto, que era todo el grupo de clase fue grupal, o sea, fue hacia todos. Después sí, cada actividad va teniendo su devolución individual, porque cada uno, o sea, también a ellos no les gusta que todo el mundo sepa que no viste tan bien,

				<p>entonces también hay que cuidar ese aspecto del alumno...”                  “Lo me está pasando como con los niños desde los más pequeños hasta los de cuarto año, me pasa que les gusta que les ponga súper o que les ponga caritas, cuando hacen su trabajo bien... y decirle como que era creativo en la hoja, y esas cosas.”  <b>Metacognición:</b>                  El otro día le hice un cuadrito de: ¿qué es lo que aprendí?, ¿qué dudas tengo?, entonces les dije que ellos escriban ahí, que piensen, cinco minutos... Piensen si realmente lo sé o no... y marquen los temas, que tilden y marquen ahí: ¿qué conozco?, ¿qué no conozco?</p>	
<p><b>Ciencias Sociales: Historia</b></p>	<p><b>Pensamiento crítico</b> <b>Lectura comprensiva</b></p>	<p>La que trabajo mejor es el pensamiento crítico. Historia te da mucho margen para el</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p>	<p><b>Participación activa</b>                  “...en el primer año con el que es el proyecto, (se refiere a un</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p>

	<p><b>Producción de textos</b></p> <p><b>Trabajo con otros</b></p>	<p>pensamiento crítico. Se da el contenido de los chicos y se busca que, a través de la producción del texto, de lectura comprensiva, que es la base para después desarrollar el pensamiento crítico, los chicos puedan ya, con su idea, con una base de bibliografía, puedan emitir ya su propio juicio de los diferentes hechos incluso. Por lo general, lo que hacen los chicos, yo les doy la libertad, ellos van rotando o hacen una lectura global entre todos y van repartiéndose qué consigna. Pero todos hacen la lectura, que es lo que yo les pido siempre. Que todos lean primero y después, bueno, sí, porque al no tener todos la copia, siempre</p>	<p><i>proyecto interdisciplinar ABP</i>) hicimos la rúbrica entre todos...”          “Para cerrar un tema les digo, bueno, en alguna frase escriban algo referente al tema, para que ellos puedan sacar su propia conclusión del tema y cómo se sintieron al respecto...”  <b>Autonomía</b>          “Recién lo estoy notando en segundo año, por el segundo cuatrimestre, y en tercero, sí. Ya primero, al ser tan chicos como que todavía... no, no superan esa etapa de transición, de ser más autónomos. Sí en algunos estudiantes, pero sí lo veo más reflejado ahora en segundo, y más que nada en tercero.”  <b>Pensamiento crítico</b>          “...chicos tuvieron muy buenas producciones donde ellos se vuelven muy críticos y en</p>	<p><b>Tareas desafiantes</b></p>
--	--	--	--	----------------------------------

quiere redactar uno. Pero se van girando la hoja al momento de ver la siguiente respuesta. Pero, en sí, no, no hay un rol definido. Sí, cuando hay exposición, ya sí asigno quién va a ser el representante de cada grupo, quién va a ser el que se va a encargar del power, del recurso visual, para que se repartan un poco las tareas.

cuanto a lo que a ellos les quedó, es muy significativo al aprendizaje.”

**Colaboración**

“Incluso en el primer año con el que es el proyecto, (*se refiere a un proyecto interdisciplinar ABP*) hicimos la rúbrica entre todos y cuando empezamos la rúbrica del Power o de la presentación que ellos elegían, los chicos agarraban, pasaban diapositiva por diapositiva y los demás iban comentando: bueno, le falta esto, le falta aquello, está bueno esto, está bueno aquello y bien, una devolución muy positiva...”

**Uso de recursos diversos**

“textos”  
“plataforma”  
“power point”  
“salidas”  
(proyecto ABP)

**Planificación estratégica**

“...Y hubo un grupo que tuvo que reelaborar,

reelaboró para la otra clase, lo hizo muy bien, se notó, y le hacemos las devoluciones entre el grupo, y también entre ellos, qué opinan, cómo se sintieron. Y dijeron que se sintieron mejor, más seguros, que estudiaron mejor, se prepararon mejor...”

**Evaluación formativa**

“Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase. No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción...”

**Feedback**

“...Entonces, esas devoluciones creo que son significativas,

que les sirven a los chicos. Y siempre buscando ser positivo, no queriendo desganar al chico, no diciendo que está complicado, sino lo que le falta fortalecer este aspecto aquel y para que él preste atención y que aproveche el tiempo que tiene. Siempre resaltando eso y obviamente resaltando los aspectos positivos, que no se quede solamente con lo negativo.”

**Metacognición**

“Eso lo implemento más que nada en la exposición. Cuando los chicos ya, si bien tienen que realizar la exposición del tema que les toca, tienen que realizar una exposición: ¿cómo se sintieron?, ¿cómo trabajaron?, ¿cómo se vieron en ese proceso de aprendizaje,

				<p>si sintieron que aprendieron algo, si les quedó algo significativo? También lo utilizo por ahí con el aula virtual, cuando no hay algunas ideas complementarias. Para cerrar un tema les digo, bueno, en alguna frase escriban algo referente al tema, para que ellos puedan sacar su propia conclusión del tema y cómo se sintieron al respecto...”</p>	
<p><b>Ciencias Sociales: Geografía</b></p>	<p><b>Comprensión lectora</b></p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p>	<p>“...la primera capacidad que se trabaja es la comprensión de texto...” “...ya lo tienen automatizado. Las primeras veces, por ejemplo, a veces se le da una orientación, pero todos los chicos solo ya tienen esa técnica automática”. “...Más que nada para qué piensen en cuanto a las diferentes problemáticas</p>	<p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Producción de textos</b></p>	<p><b>Participación activa:</b> “...ellos van y dicen, no sé por qué me cuesta esto y no estaría entendiendo esto. ¿Será que usted me puede explicar? Ellos saben qué es lo que no saben y qué es lo que ellos les estarían impidiendo entender. “Ah, porque no estudié, profe, por eso no sé”. <b>Pensamiento crítico:</b> “...Más que nada para qué piensen en cuanto a las</p>	<p><b>Autonomía</b></p> <p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p><b>Planificación estratégica</b></p> <p><b>Preguntas de Metacognición</b></p>

	<p><b>Trabajo con otros</b></p>	<p>que se presentan en la sociedad, las que se pueden relacionar en el espacio de geografía...”</p> <p>“Generalmente yo les traigo la bibliografía. Lo que ellos hacen es leer, trabajar con la problemática que se presente. Es decir, se les presenta una problemática y a partir de ahí se trabaja conceptos, es la forma en que entienden mejor. Por ahí sí se lo hace investigar, pero se le da una guía de a donde ellos tienen que ir. Porque si no, tienen tanta información que por ahí no saben seleccionar”.</p> <p>“...a los chicos les gusta, digamos, dar su punto de vista...”</p> <p>“Y también el trabajar con otros, pero eso por ahí cuesta un montón...”</p> <p>“...porque por ahí uno</p>	<p>diferentes problemáticas que se presentan en la sociedad, las que se pueden relacionar en el espacio de geografía...”</p> <p>“...se les presenta una problemática y a partir de ahí se trabaja conceptos, es la forma en que entienden mejor. Por ahí sí se lo hace investigar, pero se le da una guía de a donde ellos tienen que ir. Porque si no, tienen tanta información que por ahí no saben seleccionar”.</p> <p>“...a los chicos les gusta, digamos, dar su punto de vista...”</p> <p><b>Colaboración</b></p> <p>“Trabajo todo lo que implica o que tiene que ver con división de roles. Sí, sí, porque por ahí uno distribuye los roles, pero la persona que tiene ese rol no lo hace cumplir con el grupo, sino que lo quiere hacer esa persona sola. Eso por ahí cuesta,</p>
--	---------------------------------	--	--

distribuye los roles, pero la persona que tiene ese rol no lo hace cumplir con el grupo, sino que lo quiere hacer esa persona sola. Eso por ahí cuesta, digamos, entender a los chicos que cada uno tiene una actividad que realizar. Así que eso es lo que más cuesta...”.

digamos, entender a los chicos que cada uno tiene una actividad que realizar. Así que eso es lo que más cuesta.”  
“...tienen esa habilidad de escucharse con el otro”.

#### **Uso de recursos diversos**

“La plataforma...”  
“...les dejo trabajo, actividades, ya sea a través de video, u otro recurso, donde eso también me facilita entender, digamos. Después el trabajo con mapas, también es otra herramienta que me ayuda, digamos, a que ellos entiendan.”

#### **Evaluación formativa**

“...evaluar el día a día ayuda un montón, porque vos llegás a ese proceso final y ya decís: a ese chico le estaría faltando eso, eso. *(Señala con su mano)* Entonces vos ya tenés una idea. O sea, ahora

				<p>aplica lo que se le llama la evaluación formativa. Día a día.”</p> <p><b>Feedback</b>          “Digamos, hacen una actividad, se le pone una nota. También a veces le acompañan con comentarios. Cuando hacemos una retroalimentación oral, les dejo que hable cada uno y entonces a partir de ahí los corrijo y les digo, está bien, o te falta eso, mejorá en eso para que puedas tener, digamos, para que puedas cambiar esa parte... Pero, sí, hacemos devoluciones...”</p>
<p><b>Ciencias Sociales: Economía</b></p>	<p><b>Pensamiento o crítico</b></p>	<p>“Sobre todo, lo que es el pensamiento crítico, por el área de economía, digamos, para trabajar en relación a la realidad cotidiana, y el trabajo en grupo, el trabajo con otros. Obviamente las otras</p>	<p><b>Resolución de Problemas</b></p> <p><b>Producción de textos</b></p>	<p><b>Participación activa</b>          “...en muchas clases, da lugar a debates. A que ellos se expresen cuando uno le plantea ciertas cosas del espacio, o ciertos temas, ellos ya tienen su propia opinión y buscan como refutar lo que uno le dice...”</p> <p><b>Autonomía</b></p> <p><b>Resolución de problemas</b></p> <p><b>Tareas desafiantes</b></p> <p><b>Planificación estratégica</b></p>

	<p><b>Trabajo colaborativo</b></p> <p><b>Lectura comprensiva</b></p>	<p>capacidades también están trabajadas pero no tan puntualmente.”</p> <p>“...eso abre, por ejemplo, en muchas clases, da lugar a debates. A que ellos se expresen cuando uno le plantea ciertas cosas del espacio, o ciertos temas, ellos ya tienen su propia opinión y buscan como refutar lo que uno le dice, pero sosteniendo con su información, digamos.”</p> <p>“Cuesta mucho. Cuesta la división de roles. Noooo, no se acostumbran a trabajar por roles, digamos. Cuesta... cuesta mucho implementarlo en el curso, digamos....”</p> <p>“...por ahí la lectura comprensiva no aplicamos tanto por ahí por el tipo de recurso</p>	<p>“...Generalmente dentro de la clase, yo estoy con los chicos, digamos... Una vez que les doy la actividad, no es que dejo que se arreglen por así decirlo. Si no que voy y les pregunto...”</p> <p><b>Pensamiento crítico</b></p> <p>“...para trabajar en relación a la realidad cotidiana... en muchas clases, da lugar a debates. A que ellos se expresen cuando uno le plantea ciertas cosas del espacio, o ciertos temas, ellos ya tienen su propia opinión y buscan como refutar lo que uno le dice, pero sosteniendo con su información”.</p> <p><b>Colaboración</b></p> <p>“...da lugar a debates...”</p> <p>“...siempre hay uno que toma la cabeza y por ahí para no atrasarse, no espera el resto, digamos, o sea, no es trabajo en grupo. O sea, generalmente es uno el que hace</p>	<p><b>Preguntas de metacognición</b></p>
--	--	---	---	--

	<p>que utilizamos...”</p>	<p>y lleva el resto. Que también ahí es como que después cuesta escuchar al otro, la opinión del otro, la participación del otro, la idea del otro...”</p> <p><b>Uso de recursos diversos</b> “...Generalment e utilizamos video y otro tipo de herramientas, digamos, de recursos...”</p> <p><b>Evaluación formativa</b> “Valorar el proceso en sí y no el resultado final”.</p> <p><b>Feedback</b> “... suelo hacer permanente. Generalmente dentro de la clase, yo estoy con los chicos, digamos. Una vez que les doy la actividad, no es que dejen que se arreglen por así decirlo. Si no que voy y les pregunto ¿cómo están? o me siento solo con ellos. Entonces, ahí mismo se da la retroalimentación de decirles, mirá, fijate, reforzá acá, qué</p>
--	-------------------------------	--

bien que hiciste  
esto, y...el  
mismo accionar,  
digamos, cada  
día.”  
“...usamos  
mucho también  
lo que es  
revisión y  
mejora. Por  
ejemplo, yo les  
doy la tarea en  
plataforma, y  
cuando venimos  
al aula,  
corregimos para  
que ellos  
detecten,  
autocorrijan y  
vuelvan a subir la  
tarea....”

**ANEXO D- Planilla 6**

*Referencias a Evaluación- Modelos de Evaluación –Instrumentos de evaluación mencionados en entrevistas.*

<b>Espacios Curriculares (Materias)</b>	<b>Modelos de evaluación</b>	<b>Frecuencia de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<b>Matemática</b>	<p>“Hay diferentes tipos de evaluaciones, trato en el año de llevarlas a cabo lo mayor que puedo. Hay evaluaciones que son cerradas de ejercicios meramente algebraicos, que necesitan saber lo conceptual...”</p> <p>“...dependiendo también de los ejercicios, hay otros que trato... de darle una situación y que esa situación me la puedan interpretar y llevar al ejercicio. Entonces, es otro tipo de evaluación, diferente, porque yo estoy buscando que entiendan, que interpreten para luego hacerse la resolución del ejercicio.</p> <p>“Este año involucré mucho lo que es el Multiple Choice, que puedan trabajar con eso en la practicidad...”</p> <p>“Y después unas evaluaciones que a mí me encantan mucho, pero que por ahí no las puedo desarrollar como quiero, son las exposiciones orales. Para que el alumno sea seguro en lo que dice. Que realmente tenga esa seguridad, que tenga esa postura, que pueda desarrollar un ejercicio... Entonces, por ejemplo, si estamos trabajando los textos periodísticos, el producto final es que ellos elaboren un noticiero. O sea, ahí ellos están poniendo en</p>	<p>“...El día a día, más la sumativa o las finales, que son esos exámenes puntuales...”</p>	<p>“...Depende del año, depende del ejercicio, depende de la evaluación. Porque con los años, con segundo año, por ejemplo, yo necesito en la resolución escrita de los ejercicios que ellos realmente sean prolijos, sean ordenados...”</p> <p>“Entonces ellos expusieron los grupos, cada uno, pero mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo. Estaban evaluando a ver cómo ellos, según lo que tenían de conocimiento de oralidad, si cumplieron o no cumplieron. Y después se hacían las devoluciones”.</p>

	práctica todo lo que estuvimos trabajando.		
<b>Lengua y Literatura</b> (Prof. de Ciclo Básico)	“La evaluación ha cambiado mucho respecto a lo que eran las tradicionales. Hoy se apunta mucho a eso de la evaluación auténtica. Salimos del formato pregunta-respuesta, para que ellos hagan producciones...Entonces, hoy la evaluación ya no es el pregunta-respuesta, sino que ellos puedan producir, que ellos puedan mostrar un trabajo elaborado con bastante anticipación...”	“...en el proceso de las entregas, o sea, clase a clase, ellos tienen que avanzar con algo... Entonces, clase a clase, tienen diferentes actividades que realizar, que hacen al producto final...”	“Bueno, trabajamos el tema de la rúbrica, la rúbrica para, mayormente casi para el producto final. Pero en el proceso de las entregas, o sea, clase a clase, ellos tienen que avanzar con algo... Entonces, clase a clase, tienen diferentes actividades que realizar, que hacen al producto final. Eso se va registrando, mayormente en mi cuadernillo, en mi lista de cotejo.” “Las formas de evaluaciones actuales, además de noticiero: entrevistas, obras de teatro, informes de lectura, infografía, publicidades digitales, entre otras...”
<b>Lengua y Literatura</b> (Prof. de Ciclo Orientado)	“...Como que van entendiendo de a poco el proceso, es decir, ¿de qué se trata esto? De: tomar una evaluación de cierre y con eso ya desaprobaba el espacio...y ahora no. Como que están en proceso de entender esa manera de aprender a aprender...” “...mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo.” “...Y ¿cuándo toman la evaluación? Es decir, están esperando la evaluación, “¿y así va a evaluar?”, te preguntan, por ejemplo. Bueno, desde un trabajo, los proyectos, por ejemplo, el	“...Como que van entendiendo de a poco el proceso...”	“Lo que se trabaja mucho con las rúbricas... Tenemos una, por ejemplo, la exposición oral que se hizo en la escuela, y está bueno eso que la afiancemos entre todos y que ya tengamos la herramienta, es decir, bueno, se evalúa transversalmente así. Pero hay otras cosas que se trabajan propias en los espacios nosotros. Yo me trabajo mucho con la lista de control y cotejo.... yo soy más de puntualizar en el

	<p>proceso de los proyectos, y bueno, acá evaluamos esto, acá evaluamos...”</p>		<p>alumno, por ejemplo, yo me hago un cuadernito y tengo la lista, bueno, plataforma por un lado, presencialidad por el otro. Y voy evaluando cosa por cosa, es decir, bueno, a ver, en ortografía, ¿cómo les fue? Oralidad, ¿cómo les fue?”</p>
<p><b>Construcción Ciudadana</b></p>	<p>“...Generalmente he, trato de hacer las producciones finales, por ejemplo un programa de radio, un programa televisivo, un video de los métodos actuales....de aplicar la teoría en la práctica, por ejemplo en el tema de política, cuando hacemos la representación de lo que es el sufragio también. Y siempre tratar de que ellos elijan la forma. Exposiciones orales... Escritas muy poco utilizo, generalmente cuando veo que les falta mucho estudiar o reforzar algo, lo hago. Y si no, trabajos prácticos, representaciones, esquemas integradores, que estén bien elaborados...”</p>	<p>“...siempre acompañándonos a veces en la práctica, o sea en el día a día...”          “...siempre cerrando ya cada tema. Es como que yo hago algo final. Por ejemplo, hago que ellos vean cómo pueden aplicar lo que vimos, en un caso puntual. Por ejemplo, crear situaciones donde veamos la teoría. Siempre hago desde ese lado...”</p>	<p>“Y siempre lo hacemos en clase, siempre utilizo un seguimiento, pero lo hago yo nomás en una planilla, he, que pongo el día y la clase que están haciendo; el avance por ahí lo escribo... Y siempre utilizo, más que nada, que esclarece el esquema, o mapas conceptuales para que ellos vayan viendo cómo ellos en la teoría lo pueden resumir en un esquema...”          “...Portafolios utilizamos mucho cuando trabajamos en grupo con otros profes, por ejemplo, la carpeta portafolio...”          “Y rúbricas, lo hago clase a clase, pero depende el tema...”</p>
<p><b>Cs Naturales: Biología</b></p>	<p>“Hoy la evaluación que estoy aplicando, justamente, es la evaluación formativa en el estudiante, no sumativa, pero, o sea, son un implemento de varias.”</p>	<p>“...Porque el chico tiene que entender, como yo le digo: desde que yo ingreso al aula, yo evalúo...”</p>	<p>P: Tenemos rubricas.... las rubricas, y bueno, las rubricas son las que nos ayudan, porque ahí caracterizan justamente todos esos caracteres que nosotros vamos a tener en cuenta, o nosotros pretendemos que el chico alcance. Por ejemplo, las</p>

			<p>rubricas de trabajo en equipo, qué es lo que queremos lograr; las rubricas de, por ejemplo, de un dispositivo que ellos utilizan, qué es lo que tiene que tener; de una rúbrica de lo que, cómo tiene que presentarse para dar una exposición oral. Entonces las rubricas focalizan al estudiante en, qué el docente va a tener en cuenta para evaluar.</p>
<p><b>Cs Naturales:</b> <b>Físico</b> <b>Química -</b> <b>Física</b></p>	<p>“Y, en los cursos en los que trabajo mucho cálculo, todos los ejercicios se hacen en el aula y el producto final de la secuencia, trato de que sea alguna creación. Hicimos memes, hicimos juegos, o sea el producto final, porque ya todo, tanto teórico como práctico, lo hacemos en el aula, entonces uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo; entonces ya se me hace que no, sé hace mucho la evaluación, porque otra vez de ejercicios! ya es mucho...”</p> <p>“...Y también para los otros cursos donde no es tanto cálculo, sí he buscado; hicimos un perfil de Instagram, también con los chicos que trabajamos mezclas homogéneas y heterogéneas... también fue lindas maneras de evaluarlos, y ellos también se quedaron sorprendidos de lo que podían hacer, porque era volcar todo el conocimiento y también ponerle la creatividad...”</p>	<p>“...uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo.... Si yo ya veo su proceso de aprendizaje...” <i>E: Así que las evaluaciones típicas, las tradicionales, no soles aplicar.</i> P: No, no, no. <i>E: Más que nada formativa.</i> P: Sí, porque todo ese trabajo que se tomaba en la evaluación tradicional, la hacemos en el aula, el trabajo áulico. <i>E: Así que las evaluaciones típicas, las tradicionales, no soles aplicar.</i> P: No, no, no. <i>E: Más que nada formativa.</i> P: Sí, porque todo ese trabajo que se tomaba en la evaluación tradicional, la hacemos en el aula, el trabajo áulico.</p>	<p>“Con la rúbrica, con criterios y notas. Entonces a mí eso me da mi manera de controlar, o la lista, una lista de cotejo para el trabajo áulico, donde voy por cada uno marcando: la participación, la socialización, el cumplimiento de la tarea...”</p>

<b>Ciencias Sociales: Historia</b>	<p>“Yo en lo que más me centro es en la defensa oral. En que los chicos pasen, realicen las exposiciones, porque me gusta que manejen bien los conceptos, que se puedan desenvolver, porque es importante la oralidad...”</p>	<p>“...anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción...”</p>	<p>“Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase...”          “Para las exposiciones uso rúbricas, las elaboramos con los chicos, para que ellos solos se auto exijan entre todos y después cuando hacemos la devolución grupal...”</p>
<b>Ciencias Sociales: Geografía</b>	<p>“O sea, ahora aplica lo que se le llama la evaluación formativa.”  <i>E: ¿Y evaluaciones puntuales, escritas?</i>          E: Sí, suelo hacer. Suelo hacer. Pero no muchas. No muchas. Y exposiciones orales.          E: Y en esas evaluaciones que solicitas?          P: Por ahí las preguntas son para que sepan el contenido, que afiancen. Sí, sí, por ejemplo, algunos conceptos que por ahí son específicos, que necesitan saber ellos, no confundir, digamos, por ejemplo, qué es tiempo y qué es clima, porque mayormente confunden el mismo concepto. Entonces ahí yo les doy los conceptos, los que son de relieve también, más allá de que lo pueden explicar con un ejemplo, pero necesitan saber el concepto, lo que es.</p>	<p>“...yo evalúo el día a día. Por ejemplo, llevando una planilla, haciendo, por ejemplo, ahora el seguimiento del pensamiento o proceso cognitivo, a través de, digamos, de ese estilo de evaluación. Pero generalmente antes, antes de que vengan todos estos cambios, era pedir respuesta, hacer un trabajo práctico. Pero evaluar el día a día ayuda un montón, porque vos llegás a ese proceso final y ya decís: a ese chico le estaría faltando eso, eso. <i>(Señala con su mano)</i> Entonces vos ya tenés una idea. O sea, ahora aplica lo que se le llama la evaluación formativa. Día a día. <i>(Señala como etapas, pasos, con su mano)</i></p>	<p>“...Por ejemplo, llevando una planilla...”  <i>“La plataforma...”</i>          E: ¿Y haces uso de dianas, rúbrica, algunos de esos instrumentos para evaluar cada clase o cada tema, cada vez que se cierra?          P: Sí, utilizo. Pero ahora comencé más a utilizar... <i>(Hace una pausa)</i></p>
<b>Ciencias Sociales: Economía</b>	<p>“...en cuanto a la evaluación, generalmente, al igual que en la clase, no usamos la pregunta-respuesta, sino que la teoría que ellos ven después la aplican en algo práctico.”</p>	<p>“...El entender que no es que tengo que tomar la pruebita al final de los temas.... Y sino no se puede evaluarlo clase a clase. O sea, le tomo un</p>	<p>“...ahora estoy implementando lo que es el ticket de salida, que también es parte de la evaluación... Después también otros</p>

		<p>trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo lo que ha aprendido, lo que ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, lo ha aprobado, o sea, le tomo un trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo el proceso sí lo hizo bien. Valorar el proceso en sí y no el resultado final...”</p>	<p>instrumentos como, por ejemplo, realizar una infografía o realizar una propia noticia. Voy cambiando...” “...Diana, sí. Las creo yo. La rúbrica también, pero las realicé yo...”</p>
--	--	--	---

## ANEXO E-Planilla 7

Referencias a Indicadores de Evaluación del Aprendizaje y Evaluación para el Aprendizaje entrevistas en entrevistas a Docentes y Equipo de Gestión.

Espacios Curriculares (Materias)	Entrevistas a Docentes		Entrevista a Equipo de Gestión Vicedirectora (VD) Asesora Pedagógica (AP)
	Indicadores: Evaluación del aprendizaje	Indicadores: Evaluación para el aprendizaje	Indicadores: Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje
Matemática	<p><b>Verificación de aprendizajes</b> “Hay evaluaciones que son cerradas de ejercicios meramente algebraicos, que necesitan saber lo conceptual, lo básico, necesitan saber cómo se multiplican las fracciones, cómo se dividen las fracciones, por ejemplo, o cómo se simplifican, qué pasa con los signos cuando son positivos. O sea, hay una parte algebraica que ellos, es la base que las deben saber sí o sí. Luego, dependiendo también de los ejercicios....de darle una situación y que esa situación me la puedan interpretar y llevar al ejercicio.</p> <p><b>Cultura del examen</b> El día a día, más la sumativa o las finales, que son esos exámenes puntuales</p>		<p>AP: “Yo si me tendría que tirar sí o sí para una, diría que estamos todavía del aprendizaje, estamos ahí, que por ahí hay algunas cosas que se empiezan a incorporar, que son estas cuestiones que hablábamos de las rubricas o de la metacognición, que nos ayuda a la plataforma por ahí, pero se me hace que en la mente del profe todavía está en evaluar el aprendizaje, o sea, incluso en las rubricas ver, hasta dónde aprendieron hoy, pero no sé si en base a tomar decisiones y a ver cómo siguen, tal vez un poco porque la rúbrica te lleva a eso, pero sí tendría que tirarme para una, diría que todavía seguimos en del aprendizaje, con vistas o con esperanzas en el horizonte a que sea (rie...), pero...”</p>
Lengua y Lit. (Prof. De		<p><b>Objetivos y criterios claros</b> “...le dábamos los criterios que tenían que tener en</p>	<p>VD: “Se ve mucho eso de la evaluación conceptual. Podemos decir que cada vez estamos un poco más lejos</p>

<p><b>2do año</b> <b>Ciclo Básico)</b></p>	<p>cuenta para una buena exposición. Y hoy está la indicación, la postura, de que ellos cooperen en ese proceso de acordar juntos los criterios. Entonces, ahí sale, bueno, el volumen de voz, la dicción, el conocimiento del tema, que la exposición se desarrolle en los tres momentos: introducción, desarrollo, conclusión, contacto visual. O sea, juntos vamos acordando los criterios, que tienen que tener en cuenta para el momento de la exposición propiamente dicha...”</p>	<p>de eso, pero cuesta un montón cuando vos te pones a mirar las planificaciones, las carpetas, las evaluaciones que hacen los profes, que les cuesta ponerlo en la secuencia. ¿Por qué les cuesta ponerlo en la secuencia? Porque ellos saben que no condice con lo que nosotros estamos pidiendo. Por eso, insistirles, cuando hago las observaciones, les digo a los profes, las evaluaciones tienen que estar en la secuencia, las rubricas tienen que estar en la secuencia, ponelas ahí. Dicen: si, están en la plataforma, Yo digo: tiene que estar en la secuencia, ponelas ahí...”</p>
<p><b>Lengua y Lit.</b> <b>(Prof. De 5to</b> <b>año Ciclo</b> <b>Orientado)</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b> “...Le das, bueno, ¿qué se va a evaluar? ...le pones los tres puntos de la rúbrica...” <b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b> “...Y ¿cuándo toman la evaluación? Es decir, están esperando la evaluación, “¿y así va a evaluar?”, te preguntan, por ejemplo. Bueno, desde un trabajo, los proyectos, por ejemplo, el proceso de los proyectos, y bueno, acá evaluamos esto, acá evaluamos...” <b>Variación de instrumentos</b> “trabajamos el tema de la rúbrica...” “... se va registrando, mayormente en mi cuadernillo, en mi lista de cotejo...” <b>Evaluaciones de autorregulación y retroalimentación entre pares</b> “...la oralidad con la rúbrica que tenemos, que ellos</p>	<p>AP: “Yo creo que estamos en el camino...El uso de rubricas nos ayudó mucho en eso, en que ellos acuerden los criterios, los objetivos, y que el estudiante pueda ver si se está dando. Nos ayudaron el uso de rubricas y las capacitaciones. Sí, no diría que no lo hacen, pero como que falta. Falta todavía...”  VD: “Pero hay profes que trabajan mucho esto, a ver, quiero ver si, veo que está progresando, veo que progresó. Hay profes que sí, pero los que están un poquito más... y también tiene que ver con la disciplina, que a veces se centran más en los</p>

		<p>evalúen también entre ellos...”          “...Entonces ellos expusieron los grupos, cada uno, pero mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo. Estaban evaluando a ver cómo ellos, según lo que tenían de conocimiento de oralidad, si cumplieron o no cumplieron. Y después se hacían las devoluciones. Y está bueno porque ellos también se ponen en situación de evaluar y ven también las falencias de ellos y se van corrigiendo...”</p>	<p>contenidos conceptuales que en si el alumno aprende a aprender.”           AP: “Yo creo que la plataforma ayudó a que sea más el proceso...porque ellos tienen que ir viendo semana a semana si suben, si hacen. Los organizó a todos los profes y los obligó a tener su planilla, ir viendo si hacen en la plataforma. Heee, pero también depende de las disciplinas. En lengua capaz no existe el examen conceptual, y la profe que hace este trabajo, de revisión, de mejora, de escritura, de volver a hacer y demás. Tal vez se pasan todo el año con eso, con distintos tipos de textos y demás, con producciones, digamos. Y matemática, físico-química, tenés por ahí sí más esos tipos de exámenes donde ellos quieren ver, medir, llegan a hacer todos esos ejercicios, a resolver esos problemas y demás. Entonces varía de acuerdo a la disciplina...”</p>
<p><b>Construc. Ciudadana</b></p>	<p><b>Cultura del examen</b>          “...Exposiciones orales...          Escritas muy poco utilizo, generalmente cuando veo que les falta mucho estudiar o reforzar algo, lo hago...”</p>	<p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>          “...Generalmente he, trato de hacer las producciones finales...”          “...Y siempre lo hacemos en clase, siempre utilizo un seguimiento, pero lo hago yo nomás en una planilla, he, que pongo el día y la clase que están haciendo; el avance por ahí lo escribo...”  <b>Retroalimentación entre pares</b>          “El feedback lo que hago, por ahí es hacerlo en forma grupal o en la clase, en general que todos aporten. Siempre les doy una rúbrica base...”</p>	<p>AP: “Pero yo creo que ahí la falla también está en la planificación. Que al no haberlo plasmado en la planificación, no hay...Porque lo hacen, pero al no estar por escrito, no sabemos cómo lo hacen, o si lo hacen. Porque dicen, sí, yo lo hago verbal pero a las palabras se las lleva el viento, entonces no sabemos. Y a los chicos</p>
<p><b>Cs Nat.: Biología</b></p>		<p><b>Objetivos y criterios claros</b>          “...Porque si no tenemos parámetros, es como que nosotros decimos, ¿pero qué quiere? ¿Por qué me puso esta nota? Porque si yo lo hice bien, pero en mi parámetro no le dejé</p>	<p>AP: “Pero yo creo que ahí la falla también está en la planificación. Que al no haberlo plasmado en la planificación, no hay...Porque lo hacen, pero al no estar por escrito, no sabemos cómo lo hacen, o si lo hacen. Porque dicen, sí, yo lo hago verbal pero a las palabras se las lleva el viento, entonces no sabemos. Y a los chicos</p>

	<p>clarificado qué era lo que yo quería...”</p> <p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>          “No estoy evaluando solamente un contenido, también evaluamos valores, también evaluamos la predisposición del alumno frente a las actividades, también evaluamos si el alumno realiza o no las actividades planteadas, evaluamos también cómo se comporta con los compañeros, o sea, tiene un plus...”</p>	<p>también, no sé si les queda tanto. Entonces, si planificaran esos momentos de metacognición, de evaluación formativa, de evaluación entre pares, si los planificaran, sería para ellos también, para el profe, más organizado y se vería más reflejado el trabajo. Al hacerlo como de manera más improvisada, no se piensa o no se ve bien lo que hace....”</p>
<p><b>Cs Nat.: Fís. Quím.</b></p>	<p><b>Objetivos y criterios claros</b>          “Con la rúbrica, con criterios...”</p> <p><b>Coherencia entre los que se aprende y lo que se evalúa</b>          “...porque ya todo, tanto teórico como práctico, lo hacemos en el aula, entonces uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo; entonces ya se me hace que no, sé hace mucho la evaluación, porque otra vez de ejercicios! ya es mucho...”</p> <p><b>Variación de instrumentos</b>          “Con la rúbrica... una lista de cotejo para el trabajo áulico...”</p> <p><b>Retroalimentación entre pares</b>          “Y cuando trabajamos, proyecto, que era todo el grupo de clase fue grupal, o sea, fue hacia todos. Después sí, cada actividad va teniendo su devolución individual, porque cada uno, o sea, también a ellos no les gusta que todo el mundo</p>	<p><i>E: ¿En los proyectos interdisciplinarios?</i>          AP: “Sí, sí, ahí es como que los profes se ponen en el papel de hacer todo eso (<i>Se refiere a los indicadores mencionados</i>). Después vuelven un poco a su papel más tradicional, que es nuestro desafío el año que viene, que lleven la misma, el mismo ímpetu del proyecto, lo lleven a su secuencia de clase a clase.”</p>

	<p>sepa que no viste tan bien, entonces también hay que cuidar ese aspecto del alumno...”</p>
<p><b>Cs Soc.: Historia</b></p>	<p><b>Verificación de aprendizajes, Cultura del examen</b>                  “..en lo que más me centro es en la defensa oral. En que los chicos pasen, realicen las exposiciones, porque me gusta que manejen bien los conceptos, que se puedan desenvolver, porque es importante la oralidad...”</p> <p><b>Objetivos y criterios claros</b>                  “Para las exposiciones uso rúbricas...”</p> <p><b>Coherencia ente lo que se aprende y lo que se evalúa</b>                  Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase. No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción.</p> <p><b>Variación de instrumentos</b>                  “No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente...”                  “Para las exposiciones uso rúbricas...”</p> <p><b>Retroalimentación entre pares</b>                  “...las elaboramos con los chicos, para que ellos solos se auto exijan entre todos y después cuando hacemos la devolución grupal...”</p>
<p><b>Cs Soc: Geografía</b></p>	<p><b>Verificación del aprendizaje</b>                  E: ¿Y evaluaciones puntuales, escritas?                  E: Sí, suelo hacer. Suelo hacer. Pero no muchas. No muchas. Y exposiciones orales.                  E: Y en esas evaluaciones que solicitas?                  P: Por ahí las preguntas son para que sepan el contenido, que</p> <p><b>Variación de instrumentos</b>                  “...Por ejemplo, llevando una planilla...”                  “La plataforma... les dejo trabajo, actividades, ya sea a través de video, u otro recurso, donde eso también me facilita entender, digamos. Después el trabajo con mapas, también es otra herramienta que me ayuda, digamos, a que ellos entiendan. Que apliquen ahí el contenido.”</p>

	<p>afiancen. Sí, sí, por ejemplo, algunos conceptos que por ahí son específicos, que necesitan saber ellos, no confundir, digamos, por ejemplo, qué es tiempo y qué es clima, porque mayormente confunden el mismo concepto. Entonces ahí yo les doy los conceptos, los que son de relieve también, más allá de que lo pueden explicar con un ejemplo, pero necesitan saber el concepto, lo que es.</p> <p><b>Cultura del examen</b></p> <p><i>E: ¿Qué piensas respecto a las capacitaciones y la formación permanente?</i></p> <p>P: Perfecto. Sí, es necesario además que “te abre” a muchas cosas nuevas. Que por ahí encima nosotros, yo, que me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso, digamos, las capacitaciones me ayudaron un montón. Bueno, voy a hablar de estructura.</p> <p><i>E: Ahí quería ir, o sea, ¿a qué te referí o qué me podés decir?</i></p> <p>P: Yo me refiero, por ejemplo, a que todo sea, a ver, como vos me preguntabas si hacia preguntas y respuestas en las evaluaciones. En que todo sea, que sí o sí el chico necesita saber eso. Y capaz que hay otra cosa que necesito</p>	<p><i>E: ¿Y haces uso de dianas, rúbrica, algunos de esos instrumentos para evaluar cada clase o cada tema, cada vez que se cierra?</i></p> <p>P: Sí, utilizo. Pero ahora comencé más a utilizar... <i>(Hace una pausa)</i></p> <p><b>Evaluaciones de autorregulación</b></p> <p><i>E: ¿Y podés aplicar retroalimentación con ellos? ¿Qué tipo de devoluciones o retroalimentaciones le haces?</i></p> <p>P: Digamos, hacen una actividad, se le pone una nota. También a veces le acompañan con comentarios. Cuando hacemos una retroalimentación oral, les dejo que hable cada uno y entonces a partir de ahí los corrijo y les digo, está bien, o te falta eso, mejora en eso para que puedas tener, digamos, para que puedas cambiar esa parte...”</p>
--	--	--

	<p>saber más y que esto lo pueda aprender de alguna manera en otro momento. O sea, en ese sentido, digamos, en ese sentido, digamos, yo me acuerdo que tenía un profesor que era re memorístico, por ejemplo, y si no sabía de memoria, no trabajaba. Y está mal, digamos, porque un chico puede saber todo de memoria.</p>
<p><b>Cs Soc:</b> <b>Economía</b></p>	<p><b>Coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa</b>  “...en cuanto a la evaluación, generalmente, al igual que en la clase, no usamos la pregunta-respuesta, sino que la teoría que ellos ven después la aplican en algo práctico.”</p> <p><b>Variación de instrumentos</b>  “...ahora estoy implementando lo que es el ticket de salida, que también es parte de la evaluación... Después también otros instrumentos como, por ejemplo, realizar una infografía o realizar una propia noticia. Voy cambiando...”</p> <p>“...Diana, sí. Las creo yo. La rúbrica también, pero las realicé yo...”</p> <p><b>Evaluaciones de autorregulación</b>  “...Y usamos mucho también lo que es revisión y mejora. Por ejemplo, yo les doy la tarea en plataforma, y cuando venimos al aula, corregimos para que ellos detecten, autocorrijan y vuelvan a subir la tarea.”</p>

**ANEXO F-Planilla 8**

Referencias a Formación Docente Inicial, Formación Docente Continua y Paradigmas de formación en entrevistas a Docentes y Equipo de Gestión.

Espacios Curriculares (Materias)	Docentes			Equipo de Gestión		
	Formación Docente Inicial	Formación Docente Continua	Paradigmas de formación	Formación Docente Inicial	Formación Docente Continua	Paradigmas de formación
<b>Matemática</b>	<p>“Yo tuve el clásico profesor que me venía y se sentaba... De acuerdo, es anecdótico, pero es la verdad. El clásico del librito amarillo, vamos a la página tal, a copiar este y a desarrollar ese ejercicio. A la clase que viene, listo, damos vuelta a la página, el ejercicio te sigue. Tuve ese profesor. Y hoy hacer eso es matarlo al alumno. Entonces sí hubo un cambio total.”</p>	<p>“... uno como persona todos los días aprende algo nuevo, y no puede decir que lo que ya aprendí me sirve para toda la vida, porque todos los días necesitas aprender continuamente algo nuevo...”</p> <p>“...El trabajo interdisciplinar con otros docentes creo que es bueno...”</p>	<p>“Cuando estudié en el nivel superior, yo estaba muy acostumbrado a ser muy... estudiar por parte, todo por parte, y me costó horrores esas todo por parte, hacer un todo. Me costó demasiado. Y trato hoy al alumno de que no le cueste como me costó a mí eso...”</p> <p><i>E: Tratas de cambiar la forma de enseñar y la forma de evaluar tratas de hacerlo...</i></p> <p>P: Sí, porque si no, no tiene</p>	<p>VD: “Sí, les condiciona porque después cuando los profes les enseñan a ser constructivistas con métodos conductistas, entonces es lógico, los profes van al aula y termina un profe, por ejemplo de matemático o de química, siendo, dicen que son constructivistas pero son conductistas. Porque</p>	<p>VD: “Yo creo que sí, obvio. Siempre decirle a los profes las capacitaciones. Las capacitaciones que vienen del Estado, por ahí, no sé, porque en este último tiempo como que venimos trabajando un poquito más con los profes lo institucional, pero obvio que les sirve a los profes...”</p> <p>AP: “Creo que estos dos años que pasaron fueron muy productivos en cuanto a la</p>	<p>VD: “...Lamentablemente, porque encima cuando uno habla parece que no se entiende lo que uno dice”. <i>(Se refiere a que por la posición de algunos en otro paradigma, no entienden lo que se les solicita)</i></p> <p>AP: “Exacto”.</p> <p>VD: “Y vueeeelven de vuelta... porque cuando vamos a enseñar, tiene como una forma, siiiiguen haciendo lo mismo de antes, porque cómo vamos y observamos... <i>(Se refiere a que quieren</i></p>

			<p>sentido. En relación a eso. Si no, no tiene sentido decirle que yo te digo una cosa y después te tomé otra. Al principio lo hice, no lo voy a negar. Al principio te decía una cosa, después iba y quería, pretendía otra y digo no. Nunca lo enseñé como tenía que ser. Al principio sí, pero ahora no.”</p>	<p>así se enseña, esa formación inicial los condiciona”. AP: “Exacto, para mí también es clave la formación inicial porque además vemos cada vez más profes nuevos, porque no es que los nuevos vienen diferentes, sino que incluso los más antiguos a veces por la misma experiencia o porque ven qué funciona y qué no, aplican más cosas que los nuevos vienen como... Sí, la formación</p>	<p>capacitación, pero la realidad también es que si el profe no recibe como un acompañamiento, se olvida o cae en la rutina en el día a día, y al caer en el día a día en lo que sabe, o cómo lo sabe, o cómo más fácil le sale, y caen estas cuestiones que hablamos de la conceptualidad y no del desarrollo y demás, de entrenar las competencias, diría Esteve. Entonces, sí, equilibrar con trabajo nuestro.”</p>	<p><i>hacer intentos de cambios cuando se realizan observaciones de clase).</i>” AP: Tienen que aprender de cero acá, cuando empiezan a trabajar es todo nuevo, proyecto interdisciplinarios y tal vez en la formación inicial no vieron nada y acá estamos apostando todo a eso; no vieron nada y van a aprender algo de cero, o de uno o dos que pudieron haber visto, un concepto en la formación inicial, pero no lo aplicaron, no tuvieron experiencia, nada. Sí, re desfasado está para nosotros.</p>
<p><b>Lengua y Literatura (Prof. Ciclo Básico)</b></p>	<p>“En los primeros años de mi formación, fue bastante tradicionalista. Después tuve una profe ahí que me marcó. Ella ya estaba haciendo la maestría. Entonces vino con todas las novedades, con una innovación. Y fue la que me acompañó para poder comprender todos esos</p>	<p>“Todavía me queda seguir formando mucho en lo digital. En lo digital, los chicos saben muchísimo más que nosotros. Entonces, por ahí estamos en desventaja en eso.” “Todas las capacitaciones que viene</p>	<p>“En los primeros años de mi formación, fue bastante tradicionalista. Después tuve una profe ahí que me marcó... Pero creo que si no tenía esta profe posiblemente iba a salir con la formación bastante tradicionalista... con ella era el</p>	<p>conceptualidad y no del desarrollo y demás, de entrenar las competencias, diría Esteve. Entonces, sí, equilibrar con trabajo nuestro.”</p>	<p>de cero, o de uno o dos que pudieron haber visto, un concepto en la formación inicial, pero no lo aplicaron, no tuvieron experiencia, nada. Sí, re desfasado está para nosotros.</p>	

	<p>cambios que después se venían. El hecho de trabajar por competencias ...Porque de hecho tenía profes que venían y hablaban los 80 minutos, los 120 minutos. Era todo mera exposición. Y con ella era el trabajar, el constante corregir, hacer borrador, borrador. ¿Sí? Y esto de decir, bueno, ¿qué actividades podemos proponer para hacerlo pensar a los chicos? Que ellos produzcan. Y eso creo que me sirvió en los últimos años.”</p> <p>“...año a año uno cuando uno está planificando, incluso piensa en lo del año anterior, qué funcionó, qué sirve, qué podemos seguir implementando, qué tenemos que</p>	<p>proponiendo Eben Ezer son buenas en el sentido de eso, que nos aportan herramientas para las demandas del siglo XXI. Entonces, esto de poder incorporar los aprendizajes por proyectos, que también vienen a solucionar un poco un conflicto de decir no son materias aisladas, sino cómo podemos lograr ponernos de acuerdo, unificar criterios, ver cómo los temas también se pueden relacionar e incluso utilizamos para los estudiantes también en tiempo...”</p>	<p>trabajar, el constante corregir, hacer borrador, borrador. ¿Sí? Y esto de decir, bueno, ¿qué actividades podemos proponer para hacerlo pensar a los chicos? Que ellos produzcan...”</p>	<p>inicial....d e raíz hay que cambiar...”</p>
--	---	--	--	--

	sacar. Y en el clase a clase también porque depende del grupo de estudiantes...”		
<p><b>Lengua y Literatura (Prof. Ciclo Orient.)</b></p>	<p>“Como que, si bien en el instituto <i>(Se refiere al Instituto de formación docente de la ciudad)</i> nos abrió bastante el abanico, muchas cosas, muchas herramientas del constructivismo sería, pero ahora hay otros paradigmas...”</p>	<p>“...es como que cuesta masticar la información, es como sacar lo viejo, las viejas estructuras y poner las nuevas, se van moviendo, pero bueno, es un tiempito que lleva una organización, es mental, ¿no?...”</p>	<p>“Y cuesta romper esas estructuras, pero uno va, lo vaaa... por eso te digo, es como que recibís el contenido, recibís los nuevos paradigmas, pero hasta que los masticás, hasta que los adaptás, cuesta; no es que de un día para el otro cambiás, te vas dando cuenta de cómo vas rompiendo en la propia práctica.”          “... la gramática, por ejemplo, que es muy estructuralista. Siempre esto de dar las clases de palabras, las oraciones; siempre se nos dio así a nosotros, es</p>

			<p>decir, y eso ya no, o sea, tenemos que empezar del texto, a desglosar el texto...”</p> <p>“...en la evaluación pasa lo mismo, bueno, a ver, ¿de qué se trata esto? Lo mastico, lo entiendo, incluso a veces cuando lo encontramos y lo leemos, a veces encontramos otra vueltita que le agregamos, pero es eso, es lo nuevo, masticarlo, entenderlo, apropiarnos nosotros y ahí ponerlo en práctica...”</p>
<p><b>Construcción Ciudadana</b></p>	<p>“Siempre en mi carrera, en mi ámbito de formación, siempre fue heee, tratar de romper con la estructura tradicional de la escuela. Porque es el alumno el que debe ser</p>	<p>“...los temas que se traen ahora me parecen muy interesantes, porque son temas actuales... sabemos que para nuestra</p>	<p>“... siempre tratar de romper eso de la escuela tradicional. Siempre...”</p> <p>“...Porque si yo no estudio, si yo no me capacito, no puedo tener técnicas o</p>

	<p>partícipe principal del aprendizaje... Creo que nosotros somos un guía sobre todo, pero nosotros no tenemos el rol principal porque estamos ahí, como ellos piensan hasta el día de hoy..."</p>	<p>formación es primordial. Tenemos que seguir formándonos para poder ser docentes que pueden innovar..."</p> <p>"...el proyecto de ABP es una excelente manera de poder mejorar y también sacar un lindo fruto, porque vemos excelentes trabajos, excelentes proyectos, que lo estuvimos viendo no solamente en mi área, sino en otras áreas también, en otras clases que trabajaron; que la verdad que los alumnos se portaron muy bien, se interesaron por los proyectos y se</p>	<p>habilidades. Bueno, puedo aplicar esto, puedo aplicar aquello, tengo esa idea. No venir y tirar un texto y que los chicos hagan algo. Pregunto, responden. Creo que hoy en día tenemos que avanzar porque hay nuevos desafíos, nuevas realidades. Hay una gran diversidad en cuanto a lo que es el aula..."</p> <p>"...Trato de hacer algo diferente, pero por ahí cuando estoy cansada, por ejemplo, quiero decir: lean esto chicos, la página tal y tal, y respondan estas preguntas. Cuando estoy</p>
--	--	--	---

		<p>motivaron, se coparon y se prendieron al instante. Creo que hay que seguir trabajando sobre eso y mejorar...”</p>	<p>cansada, y luego digo, no; pero si yo quiero luchar con esto, no puedo hacer esto. Pero sí, hay algunas situaciones o algunas clases puntuales que sí, sigo reproduciendo eso...”</p>
<p><b>Cs Nat.: Biología</b></p>	<p>“...yo tuve una formación, en el instituto, una formación súper tradicional donde era trabajo por matrices, planificación clase a clase, la clase no era que nosotros podíamos, no era tan flexible, no la podíamos adaptar al grupo clase, era seguir esa planificación a rajatabla...”</p>	<p>“...Yo creo que la formación constante y continua para el docente es fundamental...” “Entonces, sí, la formación de los docentes es importante, pero importante en el sentido de que yo me capacite y lo puedo aplicar en el aula, porque si yo me capacito y no lo puedo aplicar en el aula, es como que caemos de</p>	<p>“...yo tuve una formación, en el instituto, una formación súper tradicional...” “Lo que más me está costando cambiar de la formación inicial a la actual es heee... que los chicos entiendan que la educación no es memorística repetitiva, porque en todos los exámenes orales recaemos en memorístico repetitivo, y</p>

	<p>vuelta en esto que yo digo. Trabajamos en clase por capacidades pero evaluamos y caemos en notas numéricas... ” “...Entonces yo me replanteo también constantemente, constantemente, y se nota. Yo he notado los cambios, desde cuando comencé a trabajar a actualmente, vi un cambio muy muy muy radical, como docente...” “...ABP hoy a mí me sirvió para entender y para aplicarlo en el aula, para buscarle la relación que también los chicos</p>	<p>ese pensamiento crítico es un poco ausente, porque nosotros decimos: bueno, voy a evaluar no sé, se me ocurre biotecnología. Y los chicos te aprenden: biotecnología es, se divide en, todo es repetitivo y ellos no entienden, a veces, qué concluir; la importancia, ¿por qué es importante la biotecnología hoy actualmente ?...” “...Me cuesta por ejemplo he....cuando hago las guías de las actividades, porque también el mismo curso me lleva, o la misma presión del estudiante hasta que él entienda que</p>
--	---	---

		<p>necesitan, de que no es todo fragmentado, o, no venimos a estudiar parcelas, venimos a estudiar un todo, que a mí me tiene que servir para la vida laboral...”</p>	<p>el pensamiento tiene que ser crítico y reflexivo. Hacer preguntas cerradas, para que sea guiado el texto, o sino el texto no es guiado. Porque que ellos hacen la pregunta: ¿cómo? “no sé profe, no entiendo”. Entonces cuesta cambiar la estrategia...”</p>
<p><b>Cs Nat.: Físico Química - Física</b></p>	<p>“...uno viene así, recto, como que ya viene así, y a veces te quiere salir el tradicional, pero no, uno tiene que pensar en la diversificación del aula...”</p>	<p>“...siempre es lindo. Yo creo que como profe nueva parece que obtenés beneficios del lado en que aprendes del otro. Más de los que ya tienen años, digamos, y bueno, cómo manejan el grupo, cómo llevan los contenidos, y te hace</p>	<p>“...hoy eso me parece a mí muy importante que se haya cambiado, ese paradigma. Así, de darle importancia justamente a que lo que ellos piensan o lo que puedan buscar del tema, que es importante para el profe. Porque capaz antes teníamos, o sea, el</p>

	<p>ver: ah, paradigma bueno, tradicional, o tengo que el que el mejorar en profe esto, no impartía puedo toda la hora, hacer lo y hablaba, que hace hablaba, y el ese profe, alumno tenía porque le que retener, resulta....” retener nada “...todos los más. Y eso a días cuando veces salgo, hay decías, hay algo que pero yo no decir!! Si pienso esto; falló: yo lo será que es, pensé, ay, o no es, y fue súper nunca tenías en mi casa, la y llegué oportunidad acá, y no se de decirlo...” coparon los chicos. Entonces uno piensa, ¿qué es lo que hice mal? O, no era el tiempo, o fue muy difícil, o el grupo hoy estaba, no como a uno le gustaría que esté, y no se pudo. Sí, es autocrítica de uno también, porque si uno piensa que siempre da todas las</p>
--	---

		<p>clases súper buenas, no mejoraría nunca, o no vería la falla. Si yo salgo y por ahí a algún profe le comento lo que pasó, y qué pregunto: ¿qué puedo hacer frente a eso?...”</p>	
<p><b>Cs Soc.: Historia</b></p>	<p>“Primaria y secundaria creo que fui formado con un paradigma... Ya en un terciario obviamente mi paradigma cambió, yo tuve profesores que están haciendo especialización en la enseñanza decolonial, que es lo que va a hacer después diferentes los enfoques, que sean muy constructivistas, con mucho feedback, con mucha retroalimentación, siempre enfocándole el tema de la</p>	<p>“Me sirvió mucho la capacitación de este año, me quedo con lo de Aldana <i>(Hace referencia a las Jornadas Pedagógicas que se organizan como institución, puntualmente a la realizada en el 2023, y a la disertación de Hernán Aldana)</i>. Eso sí, me sirvió mucho porque creo que es</p>	<p>“Primaria y secundaria creo que fui formado con un paradigma... Ya en un terciario obviamente mi paradigma cambió...” “Entonces, fui para mí.... <i>(Nombra a una docente conocida del Instituto de Formación de la ciudad)</i>, que es solamente la que se encargada de lo que va a ser la didáctica constructivista...”</p>

	<p>emoción, de cómo se siente el chico. Entonces, cuando yo salgo de ahí, sí, se cambió totalmente el chip, siento que me juega otra cosa...”          “Entonces, fui para mí...  <i>(Nombra a una docente conocida del Instituto de Formación de la ciudad)</i>, que es solamente la que se encargada de lo que va a ser la didáctica constructivista ...”</p>	<p>una vuelta de tuerca, porque es sobre el paradigma que, recién mencionaba. Y que por ahí por cuestión de tiempo, de llegar con el contenido, de llegar con aquello, con lo otro, dejamos de lado. Entonces, no tenemos que olvidarnos que hay chicos del otro lado y que necesitamos también ser un poco más comprensivos.”          “Me resultó todo nuevo. Todo nuevo! El proyecto en el que más involucrado estuve fue con la visita la “Pastoril” con: América, nuestro</p>	<p>“Y la verdad que sí, creo que tengo algunas cosas, si se quiere, conductuales, pero es una cuestión de organización, una cuestión de... de responsabilidad que se debe exigir a los chicos, que debe ir en paralelo a lo que ellos van construyendo en el conocimiento. Entonces, creo que pueden complementarse...”</p>
--	---	--	---

	<p>hogar. <i>(El Pastoril es una comunidad aborigen cercana a la ciudad.</i>          Para mí fue muy bueno, muy bueno.          Fue muy positivo.          Los chicos, ahora no sé bien cuándo tienen la exposición, pero el tema de que ellos elaboren un texto con la profe de lengua, que puedan utilizar herramientas de computación, enriquece mucho.          Enriquece muchísimo.          Y en el aspecto de historia, obviamente ...”</p>
<p><b>Cs Soc: Geografía</b></p>	<p>“...me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso...”</p> <p>“Perfecto. Sí, es necesario además que “te abre” a muchas cosas</p> <p>E: ¿Hay cosas que te cuesta?          P: Sí, sí, sí, sí, sí. Me cuesta, digamos,</p>

	<p>“Yo me refiero, por ejemplo, a que todo sea, a ver, como vos me preguntabas si hacia preguntas y respuestas en las evaluaciones. En que todo sea, que sí o sí el chico necesita saber eso. Y capaz que hay otra cosa que necesito saber más y que esto lo pueda aprender de alguna manera en otro momento....”</p> <p>“...yo me acuerdo que tenía un profesor que era re memorístico, por ejemplo, y si no sabía de memoria, no trabajaba....”</p>	<p>nuevas. Que por ahí encima nosotros, yo, que me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso, digamos, las capacitaciones me ayudaron un montón. Bueno, voy a hablar de estructura.”</p> <p>E: ¿Cuándo decís ahora, es debido a algo puntual? Por qué? P: Porque yo la empecé a entender. O sea, imposible que yo le dé algo a ellos que yo no entiendo. Entonces como que yo también me estoy abriendo a eso para poder ayudarlos a ellos</p>	<p>salir de esa estructura. E: Te cuesta el cambio de paradigma. P: Sí, sí, sí. Además que por ahí yo también lo comparo con otras instituciones. Y no, vos notás que nosotros estamos súper capacitados. <i>(Cuando dice nosotros, se refiere a la institución en la que se realiza esta investigación )</i> E: Vos notas que en otras instituciones está más presente todavía el paradigma del cual vos estas tratando de salir, cambiar? P: Sí, sí, sí, sí, sí! Contenidos conceptuales . Sobre todo que el alumno necesita saber, saber, saber.</p>
--	---	--	---

	<p>también. <i>(Se refiere a ayudar a los estudiantes ).</i></p> <p>E: ¿Y el trabajar con otros profes en proyectos interdiscipli narios por ahí te sirvió para que tuvieras más experiencia ?</p> <p>P: Sí, sí, sí. Por ejemplo, el trabajo que estamos haciendo con la profe de Lengua, que ella también me ayudó un montón. Trabajamos bien, digamos, con eso en cuanto a lo que estamos haciendo. Después el trabajo con ..... también. <i>(Menciona a otra profesora).</i> También que me</p>
--	--

		<p>ayudó trabajar con ella, con el grupo de cuarto año.</p>	
<p><b>Cs Soc: Economía</b></p>	<p>“...O sea, la formación del profesorado fue muy básica...”</p>	<p>“Y es muy importante. Porque muchas de las herramientas que yo estoy aplicando en mi clase hoy, las tuve gracias a la formación continua. O sea, la formación del profesorado fue muy básica. Todo lo demás, gran parte de lo que yo sé ahora, es gracias a la formación continua.”</p>	<p><i>E: ¿Sentís condicionantes de esa formación inicial, que como que te frenan para aplicar lo nuevo?</i>  P: No, por ahí, al principio sí fue así. Sí, al principio era como muy... al modelo que yo lo había aprendido, lo iba reproduciendo, si... Hoy no. Hoy trato de ir cambiando ese parámetro.  <i>E: ¿Qué cosas crees que todavía tenés y que deberías hacer un giro, cambiar?</i>  P: Me costó mucho cambiar el tema de, por ejemplo, la evaluación. Eso fue algo</p>

	que fue progresivo.
--	------------------------

## ANEXO G- ENTREVISTAS

### ENTREVISTA 1- AL PROFESOR DE MATEMÁTICAS.

E: entrevistador P: profesor

Comentario sobre los temas de entrevista.

Estamos con el profesor de Matemáticas, para hacerle algunas preguntas respecto a desarrollo de capacidades, aprender a aprender, evaluación y formación docente.

*E: Respecto al trabajo para el desarrollo de capacidades en los estudiantes, estas capacidades transversales que plantea el diseño: lectura comprensiva, producción de texto... ¿cuál de esas capacidades las trabajas?, ¿cuál te es más factible trabajar desde tu área?*

P: En mi área que es la matemática, por supuesto que la que mejor puedo desarrollar es lo que es resolución de problemas. Por ahí, lo que es lectura comprensiva no es el fuerte, lo uso en algunas situaciones, lo uso porque necesitan para poder entender el tema, entender o comprender el problema que tienen que resolver. Para poder comprenderlo primero tienen que leerlo de manera comprensiva, pero también depende en qué año, porque no es lo mismo a un chico de segundo año, que ahora están en la base de desarrollar los ejercicios, desarrollar los temas, que a un chico de cuarto año, donde si ya tienen que comprender. Por ejemplo en cuarto año, todo lo que es sistema de ecuaciones, se le da primero el enunciado, donde ellos comprendan el significado, no sé, tienen que encontrar cuántos patitos están en la fila de Pablito, tienen que comprender qué se le pide para luego llevarlo a la matemática. Entonces en mi caso, dependiendo el año, eso se va haciendo más complejo, cuando son años menores trato de no ser, que no sea tan complejo, sino más vale hacer hincapié o fortalecer lo que es el desarrollo de los ejercicios, cuando vamos a los años más grandes ahí sí ya empiezo a mezclar los otros temas para que comprendan y luego traerlos a los ejercicios. Entonces lo que es resolución del problema sería el fuerte, lo que es la parte interpretativa es cuando vamos complejizando los años.

*E: ¿Producción de texto?*

P: Producción de texto es muy poco lo que uso, literalmente no uso mucho, muy poco.

*E: ¿y en cuanto a pensamiento crítico?*

P: Bueno, ahí sí, porque necesitan pensar críticamente para poder entender, o sea eso sí, pensamiento crítico es más cuando en las explicaciones del tema trato de hacerle esas preguntas, cosas que los deje pensando un ratito para luego resolver, ahí sí, pero lo que es desarrollar escritura muy poco.

*E: ¿Y en cuanto a bibliografía? Cuando se habla de pensamiento crítico, se plantea el hecho de decirles a los estudiantes: busquen las fuentes, dónde pueden encontrar información sobre esto, traer al aula, hablar de dónde la sacaron, cómo llegaron a esa conclusión?*

P: Cuando comenzamos con segundo o tercer año, yo tengo la bibliografía, ya la elegí, la armé y se las planteo a ellos, cuando vamos a cuarto y a quinto año, ahí sí, además de la que yo les doy, ellos tienen que buscar una bibliografía extra, entonces ahí sí me tienen que citar la bibliografía, me tienen que explicar por qué tomaron esa bibliografía, porque encima hay conceptos en matemática que diferentes autores lo trabajan de diferentes maneras. Entonces explicar por qué tomaron X bibliografía para

explicar X tema, pero en los cursos menores, trato de elegir yo, escoger yo la bibliografía para luego llevársela a ellos.

*E: En cuanto al planteo de los casos que ellos tienen que resolver, las situaciones, ¿siempre se las planteas vos, o a veces las traen ellos, o la armas en función de algún interés de ellos que traigan al aula?*

P: Armar, la mayoría de las veces se la armo yo, sí, muchas veces hay problemas que los saco de X bibliografía y hay muchos otros problemas que se unen al entorno del curso. Las armo, me ha pasado muchísimas veces que uso al mismo curso como ejemplo para desarrollar algo, por ahí más se ve en lo que es estadística, es mejor usarlos a ellos como partícipes, como ejemplo para que ellos lo evidencien rápidamente, entonces en ese sentido sí, pero normalmente busco yo la manera de darle la vuelta, no tanto que ellos lo traigan.

*E: ¿Y en el caso de lo que es el trabajo con otros?*

P: En referencia...

*E: A poder armar, desarrollar la capacidad de aprender a trabajar con otros, trabajar en grupo, con división en roles...*

P: Cuesta más, en segundo año me cuesta más lo que es el rol, decirle listo, sé líder, fijate, sé para que cada uno haga determinadas cosas, voy a encargarte de esto, es como que en segundo todavía no, tercero y cuarto me andan re bien, y con quinto me pasa que no quieren trabajar mucho en grupo, entonces...

*E: ¿Prefieren hacer individual?*

P: Prefieren hacer individual, pero de todas maneras justamente el trabajo que están haciendo ahora es en grupo, y es como que estaban... No, yo ya me acomodé con los que yo conozco, con mis amigos, con los que yo tengo. Romper eso es como que por un lado les hace bien, pero por el otro lado no lo quieren hacer.

*E: ¿Y son de compartir opiniones?*

P: Tratar de escuchar a él, lo que él dice, me sirve lo que él aportó, valoran esto... Eso sí.

*E: En relación a las capacidades, ¿qué notas vos así como herramientas, cuestiones que les sirven a ellos en esto de aprender a aprender? ¿Ves que son autónomos, que planifican su tiempo de estudio?*

P: Bueno, lo que yo trato de buscar es que ellos traten de ser, a ver, de organizarse con sus tiempos. Yo personalmente soy bastante organizado, y cuando uno organiza las cosas más allá de que tiene que dejar una apertura a improvisar. Tiene que dejar esa puerta abierta siempre, porque te surge algo, se te cortó la luz y tenés que improvisar. Pero hasta esa improvisación tiene que estar programada. Entonces busco bajar lo más que puedo esa línea a los alumnos. Que ellos se organicen. Las fecha de los exámenes yo le doy con un mes de anticipación para que se organicen, fijense, van a tener tal día, tal día, vamos a hacer primero esto, después vamos a hacer lo otro, después vamos a hacer lo otro, para luego tratar de unir todo, para luego tratar de cerrar todo y que ustedes tengan la idea final, y que ellos también se vayan organizando a la hora de ir resolviendo. Bueno, hoy vamos a resolver este ejercicio, el día de mañana vamos a resolver este otro que me complementa a este. Pero que ellos entiendan eso,

que es un proceso, que es un paso a paso, y que deben estar organizados en ese proceso. Trato de bajar esa línea para que ellos también puedan organizarse, no solo en matemáticas, sino que les sirva para el resto de las materias. Porque mi personalidad es así.

*E: Entonces los ves de cierta manera autónomos, y bueno, mañana tienen que seguir estudiando una carrera. Están medianamente con una formación como para...*

P: Sí, busco por lo menos, espero, deseo.

*E: Vos mencionaste un poquito, pasamos a otro tema, lo que son evaluaciones. ¿Cómo aplicás las evaluaciones? ¿Qué tipo de evaluaciones haces?*

P: Hay diferentes tipos de evaluaciones, trato en el año de llevarlas a cabo lo mayor que puedo. Hay evaluaciones que son cerradas de ejercicios meramente algebraicos, que necesitan saber lo conceptual, lo básico, necesitan saber cómo se multiplican las fracciones, cómo se dividen las fracciones, por ejemplo, o cómo se simplifican, qué pasa con los signos cuando son positivos. O sea, hay una parte algebraica que ellos, es la base que las deben saber sí o sí. Luego, dependiendo también de los ejercicios, hay otros que trato, como te comentaba anteriormente, de darle una situación y que esa situación me la puedan interpretar y llevar al ejercicio. Entonces, es otro tipo de evaluación, diferente, porque yo estoy buscando que entiendan, que interpreten para luego hacerse la resolución del ejercicio.

Este año involucré mucho lo que es el Multiple Choice, que puedan trabajar con eso en la practicidad, porque por ahí el Multiple Choice tiene eso de que tengo X enunciado, X problema, X ejercicio, y tengo las opciones. Siempre hay dos, tres opciones que son totalmente imposibles. Y después hay dos que pueden ser posibles. Entonces, un segundo año, por ejemplo, trabajé mucho esto de que ellos sepan interpretar cuál es lo que sí o sí es no. Que sean prácticos, que sean rápidos, listos. Esto yo ya sé que la primera lectura no es. Y en la segunda lectura que vuelvo a hacer, que trato de interpretar el ejercicio, ok, esto sí puede ser. ¿Para qué? Para descartar y comenzar a trabajar, ser más eficaz en el tiempo. Entonces también traté de involucrar ese tipo de evaluación.

Y después unas evaluaciones que a mí me encantan mucho, pero que por ahí no las puedo desarrollar como quiero, son las exposiciones orales. Para que el alumno sea seguro en lo que dice. Que realmente tenga esa seguridad, que tenga esa postura, que pueda desarrollar un ejercicio, que pueda exponerlo, y que en esa exposición de ida y vuelta, ellos puedan tener la tranquilidad de llevarlo al pizarrón, llevarlo a la carpeta, pero llevarlo a un ejemplo práctico. Pero que me lo sepan decir con sus palabras. Algo que siempre le digo a los chicos, la teoría va a estar siempre. Yo quiero que me lo digan con sus palabras. Ahí yo también entendí que lo aprendieron. Que lo asimilaron. Cuando lo decís con tus palabras, lo asimilaron. Porque muchas veces le digo, sí, todo bien con la teoría, porque hay chicos que vienen y dicen, sí, así, así, así, así, así, ajá. Ahora, no. Entonces, las exposiciones orales es donde yo les saco mucho. Pero también hay que preparar al alumno para que hiciera exposiciones orales. No se los puede largar de una. Si los largaste de una, es un fracaso.

*E: O sea, ¿se podría decir que tratas de hacer un poco de evaluación formativa?*

P: Sí. El día a día, más la sumativa o las finales, que son esos exámenes puntuales que... Por eso que yo te decía, en eso de que mi personalidad es organizada, trato de organizar para que el alumno pueda ver también. Algunos lo ven muy bien. Llegan a fin de año y dicen, ah, con razón. A otros no tanto, pero trato de que ellos entiendan esa organización, que todo tiene un por qué y un para qué. Más allá que

por ahí en un año se encuentran con dos temas totalmente diferentes. Pero le buscamos el hilo para que ellos vean, ah, pasó esto para esto. Es la idea, es lo que busco.

*E: Y como instrumentos de evaluación, ¿qué sueles implementar? Es decir, ¿en qué cosas yo veo que el chico aprendió? ¿Qué le hago a hacer? ¿Son las actividades? ¿Los prácticos?*

P: Es que depende del año.

*E: ¿O aplicaciones, rubricas, algunas otras herramientas?*

P: Depende del año, depende del ejercicio, depende de la evaluación. Porque con los años, con segundo año, por ejemplo, yo necesito en la resolución escrita de los ejercicios que ellos realmente sean prolijos, sean ordenados. Me pasó que este año tuve que luchar mucho que me hacían todos ordenados, todos juntos, todos juntos. Enseñarles realmente a que no, que sean ordenados. Entonces, una manera de poder evaluar es que mantengan un orden. Por supuesto, explicarles cuál es el orden y por qué uno tiene que limpiar algunas cosas. Entonces, hay una metodología de evaluación es que realmente sean ordenados, que realmente vayan paso a paso, que no quieran, no por querer acelerar un paso cometan un error. Entonces, hacer hincapié en eso.

*E: Con respecto a las evaluaciones escritas. ¿Podés hacer cada sierra de clase alguna evaluación con algún feedback de evoluciones grupales o individuales, o de evolución oral o escrita?*

P: Precisamente en evaluación, en lo que es evaluación oral, se la hago el mismo día. Cuando son exposiciones, es el mismo día. Cuando son escritas, es en la clase siguiente, desarrollando en el pizarrón todo el ejercicio para que ellos vean cuáles fueron los errores que cometieron, para luego en el recuperatorio ellos tengan en cuenta eso. Y si por X motivo, por tiempo, no lo puedo hacer, se lo dejo en plataforma al ejercicio bien desarrollado paso a paso.

*E: Pasamos a otro tema que tiene que ver con la formación inicial, continua. ¿Es importante esta formación continua?*

P: Creo que sí. Uno todos los días tiene que... Así como uno como persona todos los días aprende algo nuevo, y no puede decir que lo que ya aprendí me sirve para toda la vida, porque todos los días necesitas aprender continuamente algo nuevo, creo que en el alumno también es necesario enseñarle de la continuidad de la formación.

*E: ¿Crees que hay alguna diferencia de paradigma en cuanto a cómo fue tu formación inicial y lo que ahora es formación continua?*

P: Sí. Mucho. *(Piensa)*. Sí, mucho. Yo tuve el clásico profesor que me venía y se sentaba... De acuerdo, es anecdótico, pero es la verdad. El clásico del librito amarillo, vamos a la página tal, a copiar este y a desarrollar ese ejercicio. A la clase que viene, listo, damos vuelta a la página, el ejercicio te sigue. Tuve ese profesor. Y hoy hacer eso es matarlo al alumno. Entonces sí hubo un cambio total.

*E: ¿Qué es lo que vos decís que te contó más, cambiar? Algo que puedas decir: a mí me costó esto, que tenía de mi formación inicial, cambiar esto, esto puntualmente. Con lo que hayas luchado más.*

P: A mí me supo costar... Cuando estudié en el nivel superior, yo estaba muy acostumbrado a ser muy... estudiar por parte, todo por parte, y me costó horrores esas todo por parte, hacer un todo. Me costó demasiado. Y trato hoy al alumno de que no le cueste como me costó a mí eso. Más allá de que yo

realizo los ejercicios, las tareas por parte, siempre busco eso de que vamos, vamos y volvemos, vamos y volvemos a relacionar. Porque a mí, cuando estuve en el instituto, me costó horrores. A mí pasaba que en todos los parciales sacaba 9 y 10, 9 y 10, llegaba a la exposición final y tenía un 2. Entonces no quiero que hoy a los alumnos les pase eso. Y trato de ir, listo, vimos un tema, cuando vimos el segundo ya vamos con el primero, cuando vimos el tercero con el segundo y con el primero, para que cuando llegue a fin de año puedan tener más o menos el porqué del todo y no que los temas están así por estar.

*E: Tratas de cambiar la forma de enseñar y la forma de evaluar tratas de hacerlo...*

P: Sí, porque si no, no tiene sentido. En relación a eso. Si no, no tiene sentido decirle que yo te digo una cosa y después te tomé otra. Al principio lo hice, no lo voy a negar. Al principio te decía una cosa, después iba y quería, pretendía otra y digo no. Nunca lo enseñé como tenía que ser. Al principio sí, pero ahora no.

*E: Te pregunto, en relación al tipo de capacitaciones institucionales que se hacen, en esto de modelo ABP, ¿te sirvió? ¿te sumó?, ¿te ayuda a trabajar con otros docentes, a hacer trabajo interdisciplinar?...*

P: Sí ayuda un montón. El trabajo interdisciplinar con otros docentes creo que es bueno. Eso, cuando entre los dos docentes, tres, cuatro, la cantidad de docentes que participemos, existe esa responsabilidad, lo vamos a hacer, y no esa descoordinación. Cuando realmente está la responsabilidad de, ok, queremos llegar a este punto, que cada uno desde su parte va uniendo, creo que sí ayudó un montón.

*E: Esta manera de trabajar junto con el otro ayuda mucho. Te ayuda en el sentido de decir, bueno, quizás el aporte de otras disciplinas me ayudan a plantear situaciones, que los chicos puedan ver la matemática, aplicar la matemática.*

P: En eso sí, porque uno usa, ok, lo que ustedes dieron acá, fíjense que les va a servir para esto acá. Apoyarse en otra disciplina en muchos momentos me sirvió un poco. ¿Qué es lo que pasa? Que por ahí uno desconoce todas las disciplinas. Uno desconoce todas las disciplinas. Entonces, con las pocas que uno conoce, yo trato de agarrarme de eso.

*E: Bueno, profe, te pregunto esto para cerrar. ¿Tratás vos de hacer reflexiones sobre tu propia práctica? Cómo ser, si esta clase la di así, la podría haber cambiado de otra manera. Esta evaluación incapaz que podría haber hecho otra, no ésta.*

P: Hago de las dos maneras. Me la hago a mí mismo y le pido a mis propios alumnos que me la hagan. Porque por ahí yo puedo decir, sí, yo creo que estoy haciendo bien, y capaz no lo estoy haciendo bien. Necesito que el otro me lo diga. Entonces pido de los dos, lo pido a mitad de año y a fin de año. Porque por ahí a mitad de año los alumnos conocen una cosa y a fin de año conocen otra cosa. Entonces necesito las dos cosas. Y aprendí a hacerme lo mismo. Lo aprendí durante los años, aprendí que es necesario que me lo tenga que hacer.

*E: Bueno profe, muchas gracias por tu tiempo, muy valioso el aporte.*

## **ENTREVISTA 2- A PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA (DE 2DO AÑO DEL CICLO BÁSICO).**

E: Entrevistador; P: Profesora

Se realiza presentación de los temas en relación a los que se harán las preguntas.

*E: La primera, tiene que ver con las cinco capacidades que menciona el diseño curricular, planteadas para ser abordadas de forma transversal. ¿Si puede trabajar todas, algunas, cuáles son las que más trabajas?*

P: Como profe de lengua y literatura, por ahí hago más foco en lo que es la parte de comprensión, comprensión lectora; apuntamos a eso, hacia el análisis de los textos. Muchas veces los chicos se encuentran con, leo pero no comprendo. Entonces, hacemos una lectura de barrido y ahí, bueno, tratamos de ver los temas y ahí te das cuenta de que es uno de los grandes errores, la comprensión. Entonces, poder trabajar la lectura como proceso. ¿Qué implica esto? Por ejemplo, comenzamos con inferencias de lectura, leemos el título, bueno, ¿qué les sugiere a ustedes este texto? ¿Qué tema? ¿De qué puede abordar? Miramos los paratextos, si hay una imagen, si hay un gráfico, también todos los elementos que acompañan al texto. Entonces, todo ese trabajo previo de lectura, después la lectura detenida, de poder ir leyendo párrafo por párrafo, ver si hay algún término que ellos no conocen, hacerle preguntas al texto muchas veces. Otra es, por ejemplo, a partir de la lectura del texto, que ellos puedan volcar esa información en un gráfico o en algún... o en otro tipo de actividad, otro tipo de traducción. Entonces se trabaja la lectura como proceso.

Otra de las capacidades es la escritura. También abordamos la escritura como proceso. Por ahí creo que fue uno de los grandes errores, o por lo menos dentro de mi formación, era, elaborar un texto. Pero no se trabajaba la escritura como proceso. Esto de la preescritura, escritura y la revisión y mejora. Entonces, esto de trabajar la escritura como proceso, implica, bueno, primero, definir el tema. ¿Cuál es el tema? El que tienen que escribir. Ahí, como estamos con la búsqueda bibliográfica, en diferentes fuentes, siempre que vayan, a medida que van buscando información, que vayan sacando la bibliografía. Después, jerarquizamos la información, vemos lo más relevante. ¿Qué podría ir, por ejemplo, en el primer párrafo, en el segundo, en el tercero, para que haya una progresión temática? ¿Sí? Después, viene la escritura propiamente dicha, ir elaborando, ir corrigiendo ahí sobre la marcha. Y después, el proceso de corrección, revisión y mejora. ¿Qué ahí implementamos? A veces, ellos prestan los textos. Entonces, un compañero mira el texto de otro, le hace algunas sugerencias. Otras veces, yo nomás hago ese proceso de corrección, de acompañarlos en ese proceso de escritura, le hago una devolución. Primer borrador, segundo borrador, hasta llegar a la versión final. Y eso implica, por ahí, que los ritmos sean muy diferentes, porque hay chicos que, bueno, tienen mucha agilidad en la escritura. Entonces, quizás uno o dos borradores ya llegan a la versión final y hay otros, a los que les cuesta un montón. Entonces, tenés que acompañarlos más en ese proceso, darles más oportunidades. Y el objetivo siempre es que lleguen a esa versión final. Y, a su vez, ir trabajando el tema también de la ortografía, los anacolutos, frases inconclusas, todas esas cuestiones que uno apunta en la escritura. Entonces, se trabaja la escritura como proceso, ya sea de textos positivos, textos argumentativos o cualquier tipo de producción. Siempre para que puedan mejorar, la escritura, los textos.

*E: ¿Y el trabajo con otros?*

El trabajo con otros, bueno, implementamos. Por ahí hay momentos que trabajan bien dentro del proceso de escritura, que hacen textos compartidos o individuales. Entonces, en ese trabajo con otros, la escritura, ahí, en algunas oportunidades, vemos más el trabajo es más de uno que de otro. Entonces, es bastante difícil trabajar en la escritura propiamente dicha. Pero sí, bueno, acompañarlo desde otro lugar. Entonces como asignar roles. Uno que busque la información sobre, vamos a poner un tema.

Vamos a elaborar un texto argumentativo sobre Argentina. Bueno, pueden buscar información acerca de la ubicación geográfica, pueden buscar información acerca de la población, pueden buscar información acerca del clima, relieve. Entonces, como asignar diferentes temas para que no busquen todos lo mismo, y cada uno tenga una responsabilidad. Y en función a eso, sí, la escritura. Y hoy el drive vino a darnos un poquito de apoyo en ese aspecto, entonces cada uno puede ir colaborando en la producción del texto. Lo mismo el proceso de corrección, bueno, todos juntos. En caso de exposiciones orales, que bueno, también es la producción de textos, los textos orales también. Cómo llegar a una buena exposición oral. Entonces, trabajamos todas las pautas. ¿Qué pautas tenemos que tener en cuenta para concretar una buena exposición oral? Y ahí antes, por ejemplo, nosotros le dábamos los criterios que tenían que tener en cuenta para una buena exposición. Y hoy está la indicación, la postura, de que ellos cooperen en ese proceso de acordar juntos los criterios. Entonces, ahí sale, bueno, el volumen de voz, la dicción, el conocimiento del tema, que la exposición se desarrolle en los tres momentos: introducción, desarrollo, conclusión, contacto visual. O sea, juntos vamos acordando los criterios, que tienen que tener en cuenta para el momento de la exposición propiamente dicha, ¿sí? A veces exponen para los compañeros y en los últimos años hemos implementado esto de que ellos vayan y expongan para otro grupo de alumnos. Por ejemplo, los chicos de primero que expongan para séptimo, los de segundo para tercero. ¿Sí? Para primero. Entonces, también el mirar al compañero, mirar a alguien que está en un grado más avanzado que ellos, también les ayuda para aprender.

*E: ¿Y el pensamiento crítico? ¿Podes trabajar?*

P: Sí, sí, el pensamiento crítico, sí. Bueno, nuestra área, nuestra disciplina tiene esa herramienta que a partir de los textos se puede trabajar el pensamiento crítico. Ahí aprovechamos mucho lo que son las obras literarias. En todos los años hacemos algo que sea en una obra literaria, con más detenimiento, o cuento y se apunta a eso la reflexión y siempre pensando en temas que sean cercanos a ellos. Temáticas que les lleguen, que les impacten, que sean parte de su realidad cotidiana. Por ejemplo, ahora en tercer año que estábamos trabajando la novela: La lluvia sabe por qué. Es una novela en donde vemos situaciones de acoso, de abuso, y ahí puedo llevarlos a ellos a reflexionar acerca de eso. Que, ¿qué harías de esto? ¿Qué harías vos sin una compañera? Un compañero que está viviendo situaciones de abuso, de violencia. ¿Cómo la acompañarías vos? ¿Qué te parece? ¿Cómo te parece que tendría que haber actuado la escuela? ¿Cómo la escuela acompaña a una persona que está sufriendo? Hay problemas intrafamiliares también. ¿Hasta dónde nosotros podemos acompañar a esa persona? ¿Qué nos compete a nosotros hacer? Entonces buscamos mucho por el área de la literatura, abordar temas actuales.

*E: ¿Pueden escucharse ellos, valorar la opinión del otro o cuesta esa parte de lo que es el pensamiento crítico?*

P: Depende del grupo, yo creo que siempre depende del grupo, pero se escuchan. Porque valoran mucho la opinión del compañero. Incluso a veces hacen su aporte, sí, porque como dijo tal, hay un trabajo en conjunto. Se respetan y a veces obviamente difieren las opiniones, no por esto. También sirve para el área de la argumentación. Y presentar su postura, bueno, pero tiene una razón de ser fundamental, para todo lo que es la literatura.

*E: ¿Y resolución de problemas?*

La resolución de problemas poco, por ahí que la asignamos más al área de matemática. Pero de vez en cuando presentar en situaciones problemáticas, pero por ahí es poco. Quizás teniendo en cuenta las obras literarias, para ponerlos en situación. Pero creo que es una de las áreas que nos falta pulir.

*E: En relación a la capacidad de aprender, de la que se habla mucho hoy en día, que los chicos tienen que aprenden a aprender, que estén autónomos, que puedan estar en el propio tiempo, espacio para estudiar, que estén conscientes de su proceso de aprendizaje. ¿Ves que tienen incorporado algo o les cuesta?*

P: Les Cuesta. Es como que el docente siempre es el que tiene que estar ahí fijando las fechas. Diciendo, bueno, tienen que llegar hasta acá. En la próxima clase tienen que llegar hasta acá. Entonces, es como que el docente es el que más tiene que pautar con ellos el tema de las entregas, las fechas, la presentación, buscando esa autonomía. Obviamente, hay alumnos que por ahí sobresalen y que por ahí son mucho más aplicados y toman más conciencia de eso. Y hay otros que tenés que acompañarlos o que estudian para aprobar nomás. No buscan eso de, estoy estudiando para mí porque sé que me va a servir a mí, de que el aprendizaje es mío. Les cuesta el tema de la autonomía. Pero sí, se trabaja. Se trata de que todo el tiempo ellos tomen conciencia de que el aprendizaje es para ellos. Que todo lo que adquieren les va a servir.

E: Llegado a eso, el tema de evaluación. ¿Cómo realizás las evaluaciones? ¿Cómo hacés los seguimientos?

P: La evaluación ha cambiado mucho respecto a lo que eran las tradicionales. Hoy se apunta mucho a eso de la evaluación auténtica. Salimos del formato pregunta-respuesta, para que ellos hagan producciones. Por ejemplo, de acuerdo al tema que se está trabajando, un producto final. Nos viene bien el hecho de que las secuencias didácticas nos proponen que la finalización de todo ese proceso sea con un producto final. Entonces, por ejemplo, si estamos trabajando los textos periodísticos, el producto final es que ellos elaboren un noticiero. O sea, ahí ellos están poniendo en práctica todo lo que estuvimos trabajando. En el caso de la noticia, las características de la noticia, cómo tiene que ser, crónica periodística, también cada uno con su estructura, con su formato. En el proceso ellos realizan. Aprenden qué es una noticia, aprenden a producir, miramos noticieros para que ellos tomen modelos, ejemplos de cómo debe conducirse en sus programas televisivos. Entonces, lo acompañamos en todo el proceso y el producto final es, bueno, ahora el desafío es que ustedes elaboren su noticiero. Lo mismo, por ejemplo, en otro tema, o sea, el aspecto publicitario. Ellos están continuamente siendo bombardeados por las publicidades. Entonces, trabajar, bueno, cómo se construye una publicidad, cuál es el aspecto que se prefiere generar. Antes, por ejemplo, se decía, bueno, que traigan, no sé, un afiche. Entonces, afiches, cartulinas que elaboraban de manera gráfica. Hoy no, hoy tenemos todo el acompañamiento de la tecnología, entonces eso ya quedó de lado; es decir, tenemos que hacer una publicidad digitalizada, ¿sí? Y sabemos que hoy el público, tenemos que pensar en el público, de acuerdo al público, bueno, cuál es el mayor impacto y dónde llega más rápido en las redes sociales. Entonces, trabajar todas estas cuestiones, incorporar la tecnología, las TIC en el aula. A ellos les gusta, les gusta el tema de la producción, la ilusión, los vendidos. Entonces, hoy la evaluación ya no es el pregunta-respuesta, sino que ellos puedan producir, que ellos puedan mostrar un trabajo elaborado con bastante anticipación.

*E: ¿Y qué instrumentos utilizas vos para registrar ese avance, ese proceso?*

Bueno, trabajamos el tema de la rúbrica, la rúbrica para, mayormente casi para el producto final. Pero en el proceso de las entregas, o sea, clase a clase, ellos tienen que avanzar con algo. Por ejemplo, de acuerdo al tema que se está trabajando, decíamos, en el caso de los textos periodísticos, elaborar un noticiero, requiere mucho trabajo. En primer lugar, arrancan armando las noticias, tienen que armar ellos, construir ellos las noticias. Pueden buscar imágenes, pueden incorporar una noticia ya, quizás extraída de internet, pero ellos tienen que armar la introducción. Entonces, clase a clase, tienen diferentes actividades que realizar, que hacen al producto final. Eso se va registrando, mayormente en mi cuadernillo, en mi lista de cotejo.

Las formas de evaluaciones actuales, además de noticiero: entrevistas, obras de teatro, informes de lectura, infografía, publicidades digitales, entre otras.

*E: ¿Y las devoluciones, cómo haces? ¿Solamente pones en una calificación? ¿O vos haces una devolución oral? ¿O escrita? Esos momentos de feedback, cómo los haces con los chicos?*

P: También depende del tema, porque por ahí, si los errores son generales, entonces puedo hacer una observación general, al grupo completo. O cuestiones generales que tienen que tener en cuenta todos. Pero después, ya es una evaluación mucho más individualizada, más personalizada. Porque de acuerdo, quizás, a los errores o a las virtudes del grupo, entonces hago esas sugerencias, observaciones más personalizadas. De acuerdo a la temática, de acuerdo a cómo se va desarrollando el grupo. De acuerdo a cómo está trabajando, entonces ya más individualizado.

*E: En relación a lo que es metacognición, ¿vos planteabas que cuesta que los chicos por ellos mismos, digamos, aprendan para sí? ¿Se dan cuenta de sus errores, de lo que tienen que mejorar, o de sus avances? ¿O cuesta eso, digamos, hacerles notar?*

P: Cuando registran, es más fácil que ellos puedan notar el cambio, la evolución. Porque entonces, en el caso de los borradores, cuando trabajamos textos, por ejemplo, tienen el primero, el segundo, la versión definitiva. Entonces, ahí ellos ven cuánto han avanzado. Pero por ahí, si no queda el registro, se pierde esa riqueza de la metacognición. De decir, bueno, todo lo que hemos aprendido. Por ahí, o mediante preguntas, por ahí es en el feedback. Uno le va mostrando, ¿se acuerdan cómo habían hecho? ¿Se acuerdan cómo llegamos hasta acá? Entonces, esas cosas sirven. Pero siempre tiene que estar el docente acompañándolo en ese proceso de metacognición.

*E: Entonces se podría decir que tu forma de evaluar, hoy se habla mucho así de Anijovich por ejemplo, se habla de hacer esa diferencia entre: evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. El primero tiene que conque del aprendizaje, es el más tradicional, ¿no? Haber ver cuánta información incorporó, algo más memorístico. O te inclinas por lo otro, digamos, que es como más reflexivo, que va tomando en cuenta ese proceso.*

P: Totalmente. Porque el tema es que la evaluación tradicional era poder obtener un resultado, ¿sí? Por ejemplo, lo que es, no sé, un examen que sea meramente conceptual. Ellos estudian para ese momento y después se olvidan. Entonces es animarlos o desafiarlos a que ellos puedan producir. En ese producir, ponen en juego todas las competencias de las que estamos hablando. Y además con cuestiones que les quedan a ellos fijados, ¿sí? Hoy el tema de todo lo conceptual, ellos lo tienen a un clic de distancia. Todo lo que es contenido conceptual lo tienen de manera rápida. Entonces, ¿qué necesitan ellos? Ellos necesitan el trabajo, eso de acompañamiento en lo que es la escritura, la oralidad, la reflexión y el

pensamiento crítico. Ellos necesitan de nosotros que los acompañemos en ese proceso de desarrollar realmente capacidades que ellos van a poner en práctica en su cotidianidad.

*E: Hablando de la formación docente, ¿cómo consideras que fue esa formación inicial? En función de lo que hoy se demanda o de todo ese cambio. ¿Ves que te cuesta lidiar quizás con alguna cuestión paradigma de esa formación inicial? ¿O hay una cierta diferencia?*

P: Bueno, en los primeros años de mi formación, fue bastante tradicionalista. Después tuve una profe ahí que me marcó. Ella ya estaba haciendo la maestría. Entonces vino con todas las novedades, con una innovación. Y fue la que me acompañó para poder comprender todos esos cambios que después se venían. El hecho de trabajar por competencias. Es decir, no pensábamos en lo que se llevaba en busca de desarrollar capacidades. Entonces fue esa docente que fue en el espacio de las residencias. Ahí, en residencias. Y vino con todo lo nuevo, la innovación. Y fue la que me acompañó para poder salir, creo que preparada para lo que se venía. Pero creo que si no tenía esta profe posiblemente iba a salir con la formación bastante tradicionalista. Porque de hecho tenía profes que venían y hablaban los 80 minutos, los 120 minutos. Era todo mera exposición. Y con ella era el trabajar, el constante corregir, hacer borrador, borrador. ¿Sí? Y esto de decir, bueno, ¿qué actividades podemos proponer para hacerlo pensar a los chicos? Que ellos produzcan. Y eso creo que me sirvió en los últimos años. En los últimos años de formación, cuando eran las residencias, ella vino con eso de las nuevas capacidades, o sea, todo. Las normas APA, Fue bastante... Y ella, como ella se estaba preparando, o sea, en maestría, entonces vino con esto de acompañar todo el tiempo.

*E: Bueno, yo noto que de lo que fue mi paso por el secundario, primaria, secundaria, aparte esa formación inicial, con esto todavía lucho que es el paradigma anterior. ¿Notás cosas así? O es si no, yo la verdad que medianamente pude implementar todo lo nuevo.*

P: Yo creo que todo lo nuevo no... No sé creo que sería muy fuerte decirlo. Pero creo que me ajusté bastante a las demandas de la actualidad. Sí. Todavía me queda seguir formando mucho en lo digital. En lo digital, los chicos saben muchísimo más que nosotros. Entonces, por ahí estamos en desventaja en eso. Adquirir más competencia digital para proponer a los estudiantes porque ellos saben y lo manejan. Por ahí nosotras quedamos bastante obsoletos en esas cuestiones.

*E: Y en lo que es la formación continua, ¿crees que es importante? ¿Te sirvieron esas capacitaciones que se hicieron a nivel institucional? ¿Todo lo de ABP?*

P: Sí, todas las capacitaciones que viene proponiendo Eben Ezer son buenas en el sentido de eso, que nos aportan herramientas para las demandas del siglo XXI. Entonces, esto de poder incorporar los aprendizajes por proyectos, que también vienen a solucionar un poco un conflicto de decir no son materias aisladas, sino cómo podemos lograr ponernos de acuerdo, unificar criterios, ver cómo los temas también se pueden relacionar e incluso utilizamos para los estudiantes también en tiempo. Sí, cuando tengo que presentar un trabajo, pero es evaluado por diferentes disciplinas. Entonces, eso también viene a aliviar un poco la tarea de los estudiantes. Y ellos se comprometen a trabajar porque saben que están en juego cinco materias. Sí, incluso todo lo que son los trabajos por proyectos, ellos tomen esa responsabilidad de decir tenemos que hacer, tenemos que hacer como grupo, como equipo. Y muchos de los estudiantes que por ahí son inconstantes, aquellos estudiantes que no entregan los trabajos, en estos proyectos interdisciplinarios se comprometen y aportan al grupo. Entonces, no está ese estudiante que si fuese una exposición oral, individual, ese estudiante no pasa. Pero ahora como es

en equipo sabe que no les puede defraudar, sabe que tiene que hacer su aporte, entonces participa, se involucra. Trae muchas soluciones. Está bueno, está bueno.

*E: Y lo que es la reflexión sobre la propia práctica, ¿tratás de implementarlo constantemente?*

P: Sí, estamos, o sea, año a año uno cuando uno está planificando, incluso piensa en lo del año anterior, qué funcionó, qué sirve, qué podemos seguir implementando, qué tenemos que sacar. Y en el clase a clase también porque depende del grupo de estudiantes. A veces uno planifica una cosa, pero se da cuenta que los estudiantes necesitan más tiempo. Si uno compara siempre con el curso, como tenemos dos divisiones, bueno, ¿cómo van en una división y cómo van en la otra? Y ven que algunos estudiantes o algunos grupos están sumamente involucrados y a otros hay que acompañarlos, que hay que ayudarlos más porque les cuesta más. Entonces, esos cambios continuos uno va haciendo sobre la práctica. Y también incluso en función a los tiempos, porque a veces tenemos capacitación o feriados y todas esas cuestiones que también hacen que los tiempos se vayan acotando y uno tiene que hacer modificaciones continuamente. Así que eso es en cuanto a los saberes, en cuanto al ritmo de aprendizaje en un estudiante. Y ver también si a los alumnos les gusta, si están motivados o si eso lo tenemos que pasar rápido para ir a otra cosa porque te das cuenta que los está aburriendo a los chicos. Así que hay que hacer continuamente esa reflexión, pensando en mejorar.

E: Bueno Profesora, muchas gracias. Esas eran las preguntas. Gracias, muy productiva.

### **ENTREVISTA 3- A LA PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA DE 4TO Y 5TO AÑO- CICLO ORIENTADO.**

E: Entrevistador; P: Profesora.

Se realiza introducción respecto a temas de entrevista.

*E: La primera pregunta tiene que ver con el desarrollo de capacidades transversales ¿cuál de esas capacidades trabajas? ¿Trabajas todas o trabajas alguna? ¿Alguna te cuesta más trabajarla desde tu área?*

P: Bueno, es según el nivel, sería ciclo básico o ciclo orientado. En el ciclo básico se trabaja un poco más la producción escrita u oral. Lo que se trabaja más en el ciclo orientado es el juicio crítico. El trabajo en equipo, no está como trabajo en equipo, pero está como... (Pausa). Bueno, no me acuerdo como es así, como tiene el título...

*E: ¿El trabajo colaborativo?*

P: Sí, el colaborativo. Se trata de empezar desde los primeros años, pero es todo un proceso. Es como una capacidad que se tiene que empezar a trabajar el primer año y de a poquito ir hasta quinto, porque les cuesta a los chicos trabajar en equipo, el trabajo colaborativo. Son muy individualistas, muchas veces los chicos hacen trabajo solos. Porque no quieren renegar, entonces no quieren salir mal o que no lo evalúen mal. Y los roles... Es una capacidad que hay que afianzar mucho. Y bueno, eso, las básicas más se trabajan, todo se trabaja hasta quinto, pero en el ciclo básico se trabaja más la escritura, la oralidad.

*E: La resolución de problemas, ¿logras trabajarlas desde tu área?*

P: Sí, eso un poco me cuesta todavía. Viste que ahora proponen el estudio de casos. En el ciclo orientado se trabaja un poco más, pero no mucho. Para mí en ese caso es algo nuevo, que de a poquito se va, es como que uno lo va, primero uno se va posicionando a ver de qué se trata y después lo va llevando al alumno, porque si no es como que, si vos no entendés lo que estás haciendo, menos el alumno te va a entender lo que le querés hacerle trabajar.

*E: Y el pensamiento crítico, ¿en qué sentido lo trabajas? ¿Que ellos aprendan a leer distintas bibliografías, manejar las fuentes, reconocer qué aporta cada fuente, los enfoques?*

P: En realidad siempre se trata, en mi caso, yo trato de darle, por ejemplo, una definición básica. Pero que de ahí, que entiendan de qué se trata el tema desde esa definición básica. Y después abrir el abanico, que hay otros autores que hablan de esos temas, por ejemplo, de la tipología textual, por ejemplo, que es algo, discursos sociales, que se ocupa, eso es transversal en lengua, por ejemplo. Entonces es como que, bueno, este autor dice esto, pero hay otros que dicen esto, esto, esto. Pero para que ellos puedan ser críticos, tienen que tener una base. Este autor dice esto, bueno, a ver, ¿qué dicen los demás? Es como una base, y los otros serían como intertextos. Es decir, bueno, a ver, este se toma de este, este se toma de este, como lo argumenta, lo contra-argumenta este. Pero siempre dándole un tema, una definición base, para que ellos tengan... Dicen, bueno, esto tenemos fuerte, de base. Bueno, después, ¿qué dicen los demás autores? Y entonces, y que ellos de ahí hagan su propia definición, y que digan, bueno, yo pienso... Porque yo siempre le digo a los chicos, que no porque esté en el manual, o porque esté en el libro, no quiere decir que es tan cual. Porque ellos pueden ir haciendo otras definiciones desde su experiencia. Y ahí está el crítico, es decir, bueno, a ver, este dice esto, este dice esto, este dice esto. Pero yo ¿qué pienso?, es así como de acuerdo a la experiencia que van teniendo, con los textos.

*E: Y en relación a la capacidad de aprender, esto que hoy se habla mucho, y que tiene que ver con la autonomía de los chicos, el que puedan tomar decisiones sobre su aprendizaje, su ritmo de aprendizaje. ¿Ves esas capacidades desarrolladas en los chicos? ¿De quinto? ¿O te parece que eso les falta?*

P: Sí, es como que ellos venían con una idea de un aprendizaje, no desde un acompañamiento. Y ahora es como que esto nuevo que se viene, es decir, darle más libertad a tomar decisiones a ellos, de, por ejemplo, de crear un objetivo, de crear los criterios de evaluación, de que puedan ser evaluados de otra manera, o que ellos puedan ser más libres en el aprendizaje. Construir su propio aprendizaje, es como que todavía no se dan cuenta, es decir, es como que ellos lo ven como facilísimo, a veces. Es como que, ¿de qué se trata eso? Porque siempre antes era, bueno, le dábamos la teoría, y tenían que estudiar una evaluación. Y ¿cuándo toman la evaluación? Es decir, están esperando la evaluación, “¿y así va a evaluar?”, te preguntan, por ejemplo. Bueno, desde un trabajo, los proyectos, por ejemplo, el proceso de los proyectos, y bueno, acá evaluamos esto, acá evaluamos... “y si salimos mal, ¿ya desaprobamos la materia?”, todo eso te cuestionan, ¿no? Como que van entendiendo de a poco el proceso, es decir, ¿de qué se trata esto? De: tomar una evaluación de cierre y con eso ya desaprobaba el espacio...y ahora no. Como que están en proceso de entender esa manera de aprender a aprender.

*E: Y ya que salió el tema de evaluación, ¿cómo evaluás vos? ¿Qué tipo de evaluaciones aplicás?*

P: Bueno, de acuerdo, según el nivel también, ¿no? Lo que se trabaja mucho con las rúbricas, pero yo no, por ahí, bueno, ahora es como que nos dieron un pantallazo de cómo hacer más rápido las rúbricas, porque eso te lleva mucho tiempo. Tenemos una, por ejemplo, la exposición oral que se hizo en la

escuela, y está bueno eso que la afiancemos entre todos y que ya tengamos la herramienta, es decir, bueno, se evalúa transversalmente así. Pero hay otras cosas que se trabajan propias en los espacios nosotros.

Yo me trabajo mucho con la lista de control y cotejo. Por ejemplo, en lengua, a mí me cuesta evaluar, por ejemplo, a mí, yo soy más de puntualizar en el alumno, por ejemplo, yo me hago un cuadernito y tengo la lista, bueno, plataforma por un lado, presencialidad por el otro. Y voy evaluando cosa por cosa, es decir, bueno, a ver, en ortografía, ¿cómo les fue? Oralidad, ¿cómo les fue? Por alumno, es decir, porque si no es como que se pierde y entonces vos decís, no está tan bien en esta área y en esta área sí. Hay alumnos que son 10 en algunas cosas, pero en otras cosas les falta. Entonces, como que en la lista de control y cotejo te vas dando cuenta, bueno, acá sí, acá no, acá sí, acá no.

Pero también están las rúbricas, por ejemplo, en teatro, por ejemplo. Le das, bueno, ¿qué se va a evaluar? La escenografía y le pones los tres puntos de la rúbrica. Cómo se crearon el guion, los diálogos de los actores, si hubo cambio de escena, todo el puntual, así el contenido, y ahí vas. Le entregás la rúbrica tanto para mí, para ellos, y que ellos mismos se vayan evaluando también. Si cumplieron o no cumplieron con lo que se les pidió. Y bueno, esa es una manera, después, bueno, la oralidad con la rúbrica que tenemos, que ellos evalúen también entre ellos. No siempre, porque no es que siempre se trabaja así, el evaluarse de compañero a compañero y decir, bueno, a ver, yo en la oralidad, por ejemplo, bueno, lo hice en cuarto, por ejemplo, y dimos la tipología textual. Entonces ellos expusieron los grupos, cada uno, pero mientras uno exponía todos los otros grupos, los estaban evaluando, pero con una lista de control y cotejo. Estaban evaluando a ver cómo ellos, según lo que tenían de conocimiento de oralidad, si cumplieron o no cumplieron. Y después se hacían las devoluciones. Y está bueno porque ellos también se ponen en situación de evaluar y ven también las falencias de ellos y se van corrigiendo.

*E: Así que podés decir que aplicas evaluación formativa, más que nada.*

*P: sí. (Asiente con su cabeza)*

*E: Algunas evaluaciones puntuales, exámenes, a lo que era más el estilo tradicional, ¿soles hacer, o ya las erradicaste?*

*P: No, no, hasta ahora no hice. En un primer año hice, pero de otros medios alternativos que son otro tipo de contenido que no es puro, no es lengua, es como más teoría. (Se refiere a una materia y curso de otra institución educativa).*

*E: Lo que es feedback, devolución, ¿tratás de hacerla? Me decías vos que se hacen entre compañeros... Tratás de hacerla vos misma, ¿te tomás ese tiempo de hacer devoluciones orales o escritas?*

*P: Lo que hago con la plataforma, por ejemplo, corrijo y lo que yo hago, yo me bajo los textos, por ejemplo, de ellos, porque ahí en la plataforma hice retroalimentación, pero vos le pones la retroalimentación, pero ellos no corrigen, ellos miran y no corrigen porque lo veo. Entonces, yo le imprimo su texto y yo le pongo en la hoja y lo hablo con ellos en el aula, y les doy, ya les llevo impreso, porque si no, no lo hacen en la plataforma. Les llevo el texto y que ellos corrijan en el aula y que me los entreguen ahí en la hoja, porque si no es como que se pierden, o sea, a mí la retroalimentación en la plataforma, no es que no todos hacen, pero los que más necesito que hagan, no lo hacen. Entonces, como que les llevo, por ejemplo, y les digo: bueno, en la coherencia, en la cohesión, ¿qué te falta? Le*

voy escribiendo en el pizarrón una oración, qué pasó acá, el referente, le explico ahí y que ellos vayan corrigiendo el texto ahí, y que lo rehagan después en la plataforma, pero que lo mejoren ya, pero con esa mejora escrita ahí en el aula. Eso es con el tema de la plataforma. Porque ahí lo que pasa también, que eso es lo bueno de la plataforma, porque lo que se hace en la presencialidad es dar el contenido y explicar, hacer el feedback, ¿entendieron o no entendieron?, ¿qué no entendieron?, a ver ¿qué les faltó?, y después en la plataforma la práctica, porque no nos alcanza el tiempo, es muy corto el tiempo, y la plataforma ayuda mucho en eso.

*E: ¿Y las instancias de metacognición de llevarlos a ellos a reflexionar sobre el proceso que hicieron para aprender, tratas de aplicar eso?*

P: En eso estoy, lo aplico en la secuencia, lo programo, muy pocas veces pude hacerlo, muy pocas veces, porque no me da el cierre de clases, a veces lo hago, no te digo que siempre. Pero a veces lo hago cuando volvemos en el otro encuentro, no hago la metacognición en el cierre, porque toca timbre y ya, pero en la clase que viene, por ahí comenzamos, ¿se acuerdan lo que hicimos?, ¿qué hicimos?, y ahí empiezan a, se les pregunta a dos o tres chicos, según el tema qué cantidad, y van reflexionando y recordando, cómo hicimos para llegar acá, cómo hicimos. Pero es una cosa que yo estoy, ahora, recién comenzando a aplicar.

A organizar los tiempos, es como que te cuesta eso, a mí me cuesta. A mí en cuarto, por ejemplo, son demasiado chicos y se te vuelan el tiempo. Pero de alguna u otra manera, pero sí, hay que buscarle la manera, de haber hay, pero uno se tiene que organizar, y bueno, a ver, cómo me manejo esto.

*E: Bueno, algunas cositas por ahí venías hablando en relación a lo que es la formación, hablás de ciertos cambios. Entonces de esa formación inicial, ¿vos creés que tenés condicionantes?, ¿crees que fue desde un paradigma y que ahora tenés que trabajar con otro paradigma?*

P: Desde mi estudio, sería.

*E: Sí, de tu formación.*

P: Sí, sí, sí, se nota. Es como que, si bien en el instituto (*Se refiere al Instituto de formación docente de la ciudad*) nos abrió bastante el abanico, muchas cosas, muchas herramientas del constructivismo sería, pero ahora hay otros paradigmas. Es decir, se abrió mucho el abanico, y que vas, es como que creés que vos estás acá, pero, ah, mirá acá, no lo tenía, y sí, te vas. Y cuesta romper esas estructuras, pero uno va, lo vaaa... por eso te digo, es como que recibís el contenido, recibís los nuevos paradigmas, pero hasta que los masticás, hasta que los adaptás, cuesta; no es que de un día para el otro cambiás, te vas dando cuenta de cómo vas rompiendo en la propia práctica.

*E: ¿Qué cosas por ahí decís, “bueno, yo me doy cuenta que, de mi formación inicial, desde un paradigma, o por la propia experiencia formativa, de la trayectoria escolar... yo me doy cuenta que esto, esto, esto fue lo que más me costó o me cuesta romper o cambiar los paradigmas?”.*

P: Sí, un poco la gramática, por ejemplo, que es muy estructuralista. Siempre esto de dar las clases de palabras, las oraciones; siempre se nos dio así a nosotros, es decir, y eso ya no, o sea, tenemos que empezar del texto, a desglosar el texto. Entonces es como que eso cuesta un poco, a ver, bueno, lo llevo al texto y que de ahí el alumno vaya desglosando y de ahí, de qué se trata la coherencia, la cohesión

desde la gramática, es decir, las clases de palabras, las oraciones, para qué estilo, ¿no? Eso cuesta, la gramática, por ejemplo, cuesta cambiar ese paradigma, esa manera, esa visión de dar desde el texto.

*E: Y en las formas de evaluar, ¿te costó cambiar o no tanto?*

P: No, cuesta, pero sí, o sea, a uno le gusta la manera de evaluar. Pero el contenido, es decir, bueno, a ver, bueno, lo afianzamos, es como que nosotros lo tenemos que poner primero en práctica. Es decir, aprenderlo, es decir, nosotros, porque vos no le podés llegar al alumno y decirle, bueno, hagan así, si vos no lo manejas, no lo entendés. Yo creo que en lo nuevo, es como que vos buscas una actividad y agarrás y la tenés que resolver vos medianamente, mejor vos, y después darle al alumno, porque así sabés más o menos lo que puede el alumno responder. Entonces en la evaluación pasa lo mismo, bueno, a ver, ¿de qué se trata esto? Lo mastico, lo entiendo, incluso a veces cuando lo encontramos y lo leemos, a veces encontramos otra vueltita que le agregamos, pero es eso, es lo nuevo, masticarlo, entenderlo, apropiarnos nosotros y ahí ponerlo en práctica. Y a veces se aprende junto a los alumnos, porque ellos, vos les das una evaluación y vos decís, wow, no esperaba esto, por ejemplo, en lo que ellos te ponen, o le agregan algo más, y eso te abre el abanico más, también, tu visión de lo que están haciendo.

*E: En relación a la formación continua, las diferentes capacitaciones, por ejemplo, esto que se hizo con Esteve López sobre ABP, ¿sumó, sirvió?*

P: Sí.

*E: ¿Sirve trabajar con otros profes en proyectos interdisciplinarios?*

P: Sí, sumó, sumó, para mí. Aunque por eso ya te decía hoy, es como que cuesta masticar la información, es como sacar lo viejo, las viejas estructuras y poner las nuevas, se van moviendo, pero bueno, es un tiempito que lleva una organización, es mental, ¿no? Pero, por ejemplo, cuando nos observamos con.... *(Menciona a la profesora de Lengua del Ciclo Básico en relación a una co-observación realizada)*, por ejemplo, estuvo muy bueno, porque bueno, a ver, ella me observó a mí, yo lo observé a ella, y bueno, hablábamos después con ella. Estábamos en estas capacitaciones sin saber qué hace una y qué hace la otra, pero estábamos alineadas a lo que se hace, y eso quiere decir que vamos bien, porque la verdad, yo no sé, no conozco su secuencia, no conozco su manera de trabajar, y ella tampoco la mía, pero al observarnos, nos reíamos porque decíamos, vamos encaminadas, estamos bien.

*E: Y esto de reflexionar sobre tu propia práctica, ¿tratas de hacerlo seguido?*

P: Sí, a mí, por ejemplo, las devoluciones que me hacen, el año pasado las que me hizo la vice, para este año yo traté de cambiar. Por ejemplo el trabajo en la plataforma, que uno va afianzando, es decir, así... Mirá que uno se resistía por ahí como los alumnos, y después le debí encontrar la vuelta y decir: "mira, todo lo que me estaba perdiendo de lo que me decían, cómo me sirve para continuar la clase, las cosas que te va marcando, no sé, no me acuerdo qué otras cosas me había, pero la tuve muy en cuenta en mi secuencia". Lo que me costó, sí, te digo, es lo de la España, ¿cómo es?... De Estévez López. Todas las estrategias que él dio, todavía las estoy masticando, algunas puse, ahora la última me gustó esta de poner las cuatro habilidades, ¿no? Y de organizar el aula porque justo me sirvió para una actividad de cierre, bueno, eso, pero eso lo estoy masticando y eso creo que lo voy a aplicar el año que viene.

*E: Bueno, profe, gracias. Muchas gracias por su aporte.*

#### **ENTREVISTA 4- A LA PROFESORA DE CONSTRUCCIÓN CIUDADANA.**

E: entrevistador P: profesor

Comentario sobre los temas de entrevista.

Estamos con la profe de Construcción Ciudadana, para hacerle algunas preguntas.

*E: La primera pregunta tiene que ver con el desarrollo de capacidades, las capacidades transversales que plantea el diseño curricular, lectura comprensiva, producción de texto...todas esas. ¿Cuáles trabajas con los estudiantes y cuáles te cuesta más abordar desde tu espacio curricular?*

P: Bueno, en mi caso, por ejemplo, con los cursos desde el primer año al quinto año, todos los cursos, trabajo las cinco competencias, he, mucha producción de texto, trabajo en grupo, seguro, pero el que me cuesta por ahí es el pensamiento crítico. Como venimos de una escuela tradicional, y por ahí a los alumnos le cuesta romper un poco he, la idea de ser estructurada: pregunta-respuesta, pregunta-respuesta y que esté en el material. Cuando le damos preguntas que por ahí llevan al pensamiento, a la creación propia de una respuesta, los chicos se traban ahí y les cuesta un montón. Pero en general, trabajo todas las competencias. Lo que sí, es un trabajo día a día en que se va creciendo, pero es a medida de que uno vaya trabajando de a poco. Hoy vamos a producir textos, mañana vamos a hacer pensamiento crítico y así.

*E: Cuando aplicas, por ejemplo, lectura comprensiva, ¿lo haces con el desarrollo de los pasos?*

P: Generalmente sí, hacemos una lectura global, que busquen las palabras desconocidas y después que ellos vayan sacando ideas principales, marcando los párrafos; pero eso depende, le damos una idea y que ellos cada uno haga de su manera. Otra de las cosas, lo que por ahí hacen, es construir esquemas, también a partir de lecturas construyen mapas conceptuales, esquemas.

*E: En cuanto al pensamiento crítico, además de lo que me decías, en cuanto al manejo en la bibliografía, ¿siempre se la das vos, o permitís que ellos busquen?*

P: Sí, en cuanto a bibliografía lo que hacemos, o lo que hago en este caso yo en mi materia, es brindarles a ellos el material, siempre citando. Por ahí les cuenta, cuando saco por ejemplo de internet, textos adaptados también, o si no del libro de Santillana que es el que usamos generalmente. Si no les pido que busquen ellos, pero siempre citando las fuentes. Por ejemplo, cuando hacemos un trabajo práctico, una exposición oral o lo que sea, lo mismo con las imágenes que ellos buscan, tienen que tener una referencia.

*E: ¿Y logran ellos hacer una diferencia en lo que aporta cada autor? o ¿cuesta con los más chicos?*

P: Sí, aún incluso en los grados más altos también cuesta un montón, poder hacer el cruce de autores, porque les cuesta construir a ellos el conocimiento, construir ellos una respuesta. Poner en debate el propio material también. Lo que ellos dicen es lo que está ahí, está bien, pero ellos no cuestionan, por ahí falta un poco trabajar desde ese lado como docente, esa parte.

*E: Y en cuanto al trabajo con otros ¿Vos los dividís en roles? ¿Que cada uno tenga una función, un rol para trabajar? ¿Qué cuestiones de lo que implica esa competencia podes trabajar?*

P: En el trabajo en grupo, por ejemplo, lo que hago es, no me gusta poner, por ejemplo, un líder en el grupo, porque considero como queee desmerezco al otro compañero, y sí les doy la posibilidad de que ellos elijan, por ejemplo, ¿quién quieren que sea el que maneje el grupo o el líder?, el que esté ahí todo el tiempo mirando que hacen y retándolos para que hagan en grupo pero si no, no. En cuanto a roles, no me gusta, en mi caso, pero sí que ellos elijan, ellos que lo hagan solos.

*E: ¿Y ves que les cuesta esto de construir en conjunto, con el aporte de todos, valorar las opiniones de los otros?*

P: Al venir a tratar de romper esta forma tradicional de enseñar como docentes, también pasa en el ámbito de los alumnos, porque a ellos les cuesta trabajar en grupo, un montón. Vemos siempre que uno es el que hace, y el otro o los otros miran, o yo hago esta parte, vos haces la otra, y ahí se dividen las tareas. Pero no, es una construcción en conjunto. Eso es algo a trabajar mucho también, a mejorar sobre todo, y bueno, generar en ellos que cada respuesta está bien, o es adecuada.

*E: En cuanto a lo que es el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender que implica la autonomía del alumno, la responsabilidad, el que pueda él mismo ir definiendo su ritmo de aprendizaje, el ser consciente de eso, ¿lo trabajas?, ¿ves si los chicos tienen algo incorporado de eso?*

P: Sí, sí, sobre todo darles a ellos la posibilidad de elegir. Por ejemplo, a la hora de dar una actividad, ¿cómo quieren trabajar? A la hora de evaluar, ¿cómo quieren que lo evaluemos? A la hora de... ¿Quieren exponer? ¿Un trabajo escrito?, ¿algún dibujo?, depende del trabajo. Siempre aprender con el docente y con ellos también, entre ellos. Y a ellos les cuesta un montón aceptar y decir, ¡guau, yo puedo tener esto de elegir de cómo yo puedo aprender también! He, es como que hasta el día de hoy ellos no creen en eso, porque no creen en el valor que ellos tienen, que hoy en día el alumno está primero. He, Romper esa idea tradicional que veníamos de años, hasta el día de hoy en la actualidad cuesta un montón.

*E: Y en cuanto a las evaluaciones, ya mencionaste que les das participación a los alumnos... ¿Cómo tomás evaluaciones? ¿Qué tipo de evaluaciones?*

P: Generalmente cuando presento, no me gusta que sea el típico examen escrito, pregunta-respuesta. Generalmente he, trato de hacer las producciones finales, por ejemplo un programa de radio, un programa televisivo, un video de los métodos actuales, por ejemplo, que lo trabajo en primer año, en los primeros años. A través, por ejemplo, de aplicar la teoría en la práctica, por ejemplo en el tema de política, cuando hacemos la representación de lo que es el sufragio también. Y siempre tratar de que ellos elijan la forma. Exposiciones orales... Escritas muy poco utilizo, generalmente cuando veo que les falta mucho estudiar o reforzar algo, lo hago. Y si no, trabajos prácticos, representaciones, esquemas integradores, que estén bien elaborados, pero siempre acompañándonos a veces en la práctica, o sea en el día a día.

*E: ¿Y qué instrumentos utilizas para ir viendo este proceso de los estudiantes, este proceso de aprendizaje?*

P: Y siempre lo hacemos en clase, siempre utilizo un seguimiento, pero lo hago yo nomás en una planilla, he, que pongo el día y la clase que están haciendo; el avance por ahí lo escribo, pero muy rápido, porque por ahí no tengo tiempo de sentarme a escribir, pero así por ahí, cuando si avanzó o no avanzó, sí. Y siempre utilizo, más que nada, que esclarece el esquema, o mapas conceptuales para que ellos vayan viendo cómo ellos en la teoría lo pueden resumir en un esquema. Y a ellos les sirve más, porque les queda más incluso a la hora de estudiar, es una guía.

*E: ¿Y rúbricas, dianas, portafolios?*

P: Portafolios utilizamos mucho cuando trabajamos en grupo con otros profes, por ejemplo, la carpeta portafolio. *(Se refiere a cuando trabajan con proyectos ABP)* Por ahí lo que yo les pido a los chicos en mi materia es que ellos armen una carpeta aparte, y que, por ejemplo, el título de la materia esté escrito en varios idiomas. Es como para relacionar también un poco lo que ellos dan en otras materias. Y siempre retomando un poquito de cada materia. Cuando yo trabajo mi área, siempre tomo un poco de todo. Y rúbricas, lo hago clase a clase, pero depende el tema. Eso es algo que tengo que reforzar por ahí y aplicar más rúbricas.

*E: Y las devoluciones a los alumnos, los feedbacks, las retroalimentaciones, ¿las podés hacer, las implementás? ¿De manera individual, grupal?*

P: El feedback lo que hago, por ahí es hacerlo en forma grupal o en la clase, en general que todos aporten.

Siempre les doy una rúbrica base, que algunos copian, algunos no, por ejemplo. Hacen en algunos y algunos no. O si no subo la plataforma, que lo hago muy poco, también un modelo. Y ahí ellos lo copian. Pero eso es algo que sí tengo que trabajarlo más.

*E: ¿Haces las evaluaciones como algo esporádico, o lograste incluirlo, por ejemplo, en cada clase, o al menos cerrando cada tema?*

P: Sí, en cuanto a la evaluación, siempre cerrando ya cada tema. Es como que yo hago algo final. Por ejemplo, hago que ellos vean cómo pueden aplicar lo que vimos, en un caso puntual. Por ejemplo, crear situaciones donde veamos la teoría. Siempre hago desde ese lado.

*E: Mencionabas varias veces la cuestión de los paradigmas, o esas cuestiones que hay que cambiar. Respecto a tu formación inicial, ¿sentís que fuiste formada en un paradigma, que ahora tenés que trabajar con otro?*

P: Sí, totalmente. Siempre en mi carrera, en mi ámbito de formación, siempre fue heee, tratar de romper con la estructura tradicional de la escuela. Porque es el alumno el que debe ser partícipe principal del aprendizaje, y el enseñante sobre todo. Creo que nosotros somos un guía sobre todo, pero nosotros no tenemos el rol principal porque estamos ahí, como ellos piensan hasta el día de hoy. Que ellos sepan el valor que tienen como alumnos, porque ellos nos enseñan a nosotros. Todos los días. Fui formada desde la pedagogía del amor, por ejemplo, de escuchar al alumno, de tratar, de ver qué le pasa, cómo podemos solucionar. Y que eso por ahí influye a la hora de enseñar en mis prácticas, por ejemplo, un montón. Pero siempre tratar de romper eso de la escuela tradicional. Siempre.

*E: ¿Y te parece importante la formación continua? ¿Qué opinas de estas capacitaciones, cómo ves esto que hacemos a nivel institucional?*

P: Sí, los temas que se traen ahora me parecen muy interesantes, porque son temas actuales. Si bien estamos por ahí como un poco cargados, por ahí nuestra agenda, pero sabemos que para nuestra formación es primordial. Tenemos que seguir formándonos para poder ser docentes que pueden innovar. Porque si yo no estudio, si yo no me capacito, no puedo tener técnicas o habilidades. Bueno, puedo aplicar esto, puedo aplicar aquello, tengo esa idea. No venir y tirar un texto y que los chicos hagan algo. Pregunto, responden. Creo que hoy en día tenemos que avanzar porque hay nuevos desafíos, nuevas realidades. Hay una gran diversidad en cuanto a lo que es el aula. Y en el aula encontramos un sinnúmero de situaciones queeee, que hay que seguir ajustando día a día. Incluso hay alumnos que por ahí silencian muchas cosas que les pasan y nosotros no nos damos cuenta, de tantas cosas que tenemos por ahí tenemos en mente o porque estamos trabajando, que por ahí pasan, por ahí... Así que yo creo que es mejorar eso, como docentes, no verlo como algo tedioso. El capacitarse lo tenemos que hacer, con todo el amor del mundo, porque creo que estamos acá, porque queremos estar acá. Y desde mi ámbito lo hablo, porque yo hablo desde la vocación que es lo que yo siempre hablo, que es lo que Dios me regaló a mí para poder enseñar. Fui becada para estudiar ingenierías o ciencias exactas y rechacé la beca porque yo quería estudiar docencia. Así que no me arrepiento nunca de lo que elegí.

*E: Respecto a lo que es el trabajo en ABP, ¿pudiste trabajar en algunos proyectos interdisciplinarios?*

P: Sí, este año trabajé en tres proyectos. El primero es sobre educación vial, trabajé con dos profesores más. Me pareció muy interesante la propuesta, porque es un tema actual, que vimos también como es una problemática en los adolescentes. Más también, no solo en la sociedad, sino también en las escuelas; vemos alumnos que por ahí necesitan reforzar esa parte.

También trabajé en un proyecto de ESI que, generalmente nos basamos en lo que es proyecto de vida y de familia; que lo estamos trabajando ahora. Cómo los alumnos de quinto año, por ejemplo, se proyectan a futuro. Estamos trabajando desde las emociones, desde la psicología, desde la filosofía y desde las leyes básicamente en mi área.

También estoy trabajando con lo que son investigaciones en cuarto año, ayudándole a la profesora que es la que se encarga de la materia, ayudándole a los chicos en cuanto a investigar temas actuales y que son vistos como problemáticos. Pero que ellos vean eso. Así que hasta ahora estamos en eso.

*E: ¿Qué te aportó este trabajo con otros profes en relación a cosas a implementar? Puede ser, en cuanto al desarrollo de clases o a la forma de evaluar.*

E: En cuanto a los proyectos nos parece algo fundamental, porque es como lo que yo vengo diciendo de hoy, hay que romper con las estructuras tradicionales. El trabajo con otro profesor es un desafío, siempre, porque tenemos que ver que el docente piensa diferente, tiene otra postura, otra forma de enseñar, diferente a la mía. Y por ahí, trabajar juntos y en equipo, creo que es una construcción diaria. Y el proyecto de ABP es una excelente manera de poder mejorar y también sacar un lindo fruto, porque vemos excelentes trabajos, excelentes proyectos, que lo estuvimos viendo no solamente en mi área, sino en otras áreas también, en otras clases que trabajaron; que la verdad que los alumnos se portaron muy bien, se interesaron por los proyectos y se motivaron, se coparon y se prendieron al instante. Creo que hay que seguir trabajando sobre eso y mejorar, porque hay cosas que por ahí tenemos que ajustar, cambiar, siempre en equipo. Y como vemos que en los alumnos que hay, que cuesta trabajo en equipo, en los docentes aún más, porque cada uno piensa diferente.

*E: La reflexión de la propia práctica, ¿la implementas constantemente?, ¿en vos, en analizar tus clases, tus formas de trabajar?*

P: Sí, todo el tiempo. Siempre me hago una evaluación propia de cada clase. Cada clase que doy, siempre tengo algo por mejorar. Me cuesta mucho el manejo del grupo; es por ahí, siempre lo que me juega en contra, a veces por mi forma de ser, mi carácter, por ahí me influye y desde donde me formé también. Pero yo creo que podemos mejorar, creo que ningún docente es perfecto, cada uno tiene algo siempre que mejorar. Pero sí, todo el tiempo trato de ver qué puedo cambiar, qué puedo agregar, qué puedo seguir implementando y le veo fruto, por ejemplo, y así.

*E: Retomando la cuestión de los paradigmas, notas que en tus clases algo sigue siendo del paradigma anterior y lo debería cambiar? ¿Hay algo que modificar?*

E: Sí, una de las cosas por ahí es cómo se ubican los alumnos. Yo todo el tiempo trato de romper con eso, porque no es sentarse uno detrás del otro. Siempre es en ronda, en círculo, vamos afuera. Trato de hacer algo diferente, pero por ahí cuando estoy cansada, por ejemplo, quiero decir: lean esto chicos, la página tal y tal, y respondan estas preguntas. Cuando estoy cansada, y luego digo, no; pero si yo quiero luchar con esto, no puedo hacer esto. Pero sí, hay algunas situaciones o algunas clases puntuales que sí, sigo reproduciendo eso.

*E: Bueno profe, muchas gracias por tu aporte. Fueron muy valiosas tus respuestas. Gracias.*

## **ENTREVISTA 5- A LA PROFESORA DE CIENCIAS NATURALES: BIOLOGÍA.**

E: Entrevistador P: Profesora

Se realiza una presentación de los temas a tratar.

E: Estamos con vos esta mañana para hacerte una entrevista. Los temas en los que va a rondar las preguntas tienen que ver con el desarrollo de capacidades, la capacidad de aprender a aprender y evaluación.

*La primera pregunta fue qué tiene que ver con el desarrollo de capacidades, de las capacidades transversales. ¿Qué capacidades lográs trabajar con los estudiantes? ¿Cuál o cuáles te cuestan un poco más?*

P: Creo que la que mayormente estoy desarrollando ahora con los chicos es el pensamiento crítico, porqueeee, si bien nosotros últimamente estamos utilizando bibliografía, los chicos tienen mucha información, pero no saben qué hacer con la información que tienen. Entonces, a partir de esa información es queeee, se crean actividades más para que ellos puedan desarrollar el pensamiento crítico y qué utilidad tiene con esa información. Porque la idea ahora es que los chicos dicen, ¿por qué tengo tal materia? ¿En tal momento qué voy a hacer con esta materia? Y entonces buscarle la vuelta de que ellos entiendan la utilidad del contenido que se desarrolla en la educación básica y en la educación orientada, porque obviamente hay una carrera a la que ellos aspiran (*Se refiere a la continuidad de estudios superiores*). Entonces, que sea información útil, porque desde mi área, por ejemplo, de biología, me parece fundamental que los chicos entiendan que aprender biología, le abre un campo he... multidisciplinario, de entender cómo funciona su cuerpo y a partir del funcionamiento de su cuerpo, por

ejemplo, cuándo una alimentación es adecuada, por qué una alimentación tiene que ser adecuada, qué es lo que me conviene, cómo funciona el ambiente, qué me ofrece a mí el ambiente, cómo me relaciono. O sea, que ellos tengan un pensamiento más amplificado del hecho de que, ellos puedan entender justamente que el contenido que se desarrolla es útil para su vida diaria.

También, el que me cuesta desarrollar dentro del aula es que los chicos tengan una escritura fluida y que eso que piensan lo puedan llevar a la escritura, porque a veces ellos lo hablan muy fluido en un discurso, está espectacular, pero cuando tienen que volcar la información no se logra entender la idea que quieren transmitir.

Lo que estoy trabajando también muy fuerte es el trabajo con otros, porque entendí que en la vida cotidiana... (ríe)... el trabajo en equipo es fundamental y no somos llaneros solitarios. Que lo que yo sé, no me alcanza para la vida común, yo necesito trabajar en equipo, necesito que alguien me guíe, necesito ver alguna problemática desde otra perspectiva, no solamente mi propia perspectiva. Primero lo tuve que entender yo, para hacer entender al alumno que no es un trabajo de que, yo hago el trabajo y reparto las obligaciones a lo demás, sino que tengo que entender que el trabajo colaborativo, en equipo, es cómo buscar en un equipo un fin a desarrollar como grupo y que yo tengo que mirar las diferentes visiones que yo tengo, porque he.... hay veces que yo construí mi propia idea y el otro tiene una idea más fundamentada que la mía, y eso justamente me ayuda a ver, a través de otra perspectiva, el desarrollo de esta capacidad. El trabajar en equipo, entender qué es trabajar en equipo, porque no es armar un grupo; armar un grupo no es trabajo en equipo. Armar un grupo es que yo tengo que salir de mi egocentrismo, de mi idea focal y decir no, el otro también me aporta a mí, y a partir de varias ideas podemos lograr un cometido.

Entonces las capacidades que más yo desarrollo hoy es el trabajo en equipo, esto que es el pensamiento crítico que lleva al trabajo en equipo; lo que hoy me está costando un poco es esto, de la lectura comprensiva y la escritura, porque uno al comprender puede manifestar lo que entendió, pero si no practica la escritura no puede manifestar eso que entendió.

*E: Cuando trabajas pensamiento crítico, decías que los chicos tienen mucha información, ¿vos les dejás libre, que ellos busquen en diferentes fuentes y traigan o siempre les direccionas?*

P: Depende del contenido que desarrollamos, hay veces que yo traigo la información, ellos tienen la información o ellos buscan la información. El otro día les di por ejemplo una actividad que para mí era simple. Me pareció que era simple, en el sentido de que les dije que busquen características del reino animal. Características generales era que comparten todos los animales. Pareció una actividad simple y sencilla, los chicos trajeron mucha información y lo que hicimos fue que cada uno tenía que leer una característica que el otro compañero no haya traído y las íbamos a anotar todas en la pizarra, y después de esa información nosotros íbamos a hacer una en general todos juntos.

El buceo bibliográfico ellos mismos se dieron cuenta que trajeron tanta información que no reunían, por ejemplo, como características generales de los seres vivos. Eran características del reino animal, pero era específico de un grupo y no de otro. Entonces era como que fuimos limpiando esa información, y solamente dejamos lo que nos sirvió. Después armamos entre todos las características generales, como las que yo había dado anteriormente, y los chicos se dieron cuenta que no es quien trae más información sino quien trae la información pertinente a la actividad. Entonces eso también hace que el chico, he... tenga mucha información pero ¿qué es la información que se solicita? ¿Cómo tenemos que

filtrar esa información? ¿Qué es lo que me pide el docente? No es todo y no es mucho. Es, qué características generales comparten todos los animales, de ese reino. Parecía una actividad que si vos lo pones, por ejemplo, en “san Google, le digo yo,” (ríe)... vos lo pones en el buscador y te tira un montón. Ahora, no todas corresponden a las características generales, porque el reino animal se divide en dos grupos y dentro de ese grupo en subgrupos y ellos mismos se dieron cuenta, que había algunos que tenían sistemas de organización, por ejemplo, sistemas de la nutrición y otros no tenían sistemas, eran tejidos nada más. Entonces esa característica no correspondía. Eso fue un tipo de actividad que lo fui usando, o sea, voy cambiando las actividades. Cuando ellos traen la información, les digo que lo lean entre todos, porque no es justo de decir, ah, trajiste la información, ponemos un tipo y no, no porque es como que estoy haciendo lo mismo, es un copie y pegue de internet, y no hay ningún tipo de trabajo.

Entonces, es información que ellos tienen en el libro, la pueden traer desde la casa o le puedo aportar yo la información. Si yo no le aporto la información, aporto las actividades. Por ejemplo, a la inversa, si yo traigo la información que ellos saquen las características generales. Por ejemplo, en primero, porque justamente en primer año es donde más cuesta que los chicos entiendan que no es una totalidad, sino que entiendan qué es lo que realmente les pido, que lo comprendan, o sea, ahí va la parte de comprensión, ¿qué es lo que el docente quiere en la actividad?, y no una generalidad, porque si no dice, es re larga la actividad, y no es larga, no lo entendiste cómo lo tenías que hacer. Entonces eso también pasa cuando uno le aporta la información.

*E: Cuando ellos tienen que traer la información, ¿suelen tener en cuenta la bibliografía, las fuentes, de dónde sacaron? ¿Traen y mencionar las fuentes?*

P: Muy poco, muy poco. Creo que en los cursos, por ejemplo, tercer año son los que mayormente ponen a veces y encima te ponen “páginas de internet”, ni siquiera... (ríe) ni siquiera consultan el autor porque es como que nosotros, creo que más cuando es algo académico, universitario, terciario, nosotros citamos más autores o, por ejemplo, cuando nosotros vamos a hacer una actividad de producción propia. En mi materia comúnmente no hacemos, excepto que sea reflexivo. Ahora el segundo año, que fue muy reflexivo lo de la planificación de vida, nosotros trabajamos procreación responsable, ESI, método anticonceptivo y con esos tres temas cerramos en planificación de vida. Los chicos tenían que reflexionar por qué era importante esta planificación de vida. De todos los autores que trabajamos, ¿por qué era importante esta planificación? Ahí recién ellos tuvieron una autoría propia y trataron de citar otras, por ejemplo, porque en la iglesia me enseñan, porque, no sé, un autor me dice, porque entonces eso ahí recién tomaron (*se refiere al registro de autor/res*). Digo, ¿y de dónde? ¿Quién te dijo que esto es así? Pero recién ahí. Pero si no, no citan al autor, o sea, más cortan y pegan de internet y traen eso.

*E: Y en cuanto a producción de texto, decías que por ahí te cuesta trabajarlo, vos ¿le das como el formato, si uno trabaja con un texto positivo, uno de descriptivo?*

P: Es dependiendo... Con los profes, nosotros nos guiamos del cuadernillo que se armó. (*Se refiere a un acuerdo institucional respecto a producción de texto y tramas textuales*); lo que trabajan en cada año en lengua, de manera transversal. Hay una producción no muy extensa, porque en biología se tendría que trabajar el texto científico. El texto científico es un texto académico, para mí, de un nivel superior para trabajar en primer, en segundo y tercer año. El texto científico tiene muchos contenidos de vocabulario técnico. El chico tiene que manejar el vocabulario, primero entender el vocabulario técnico que maneja, para introducirlo en el texto y después armar ese texto.

Entonces, lo que hacen de escritura, por ejemplo, es más reflexivo que algo que puedan hacer como un texto, por ejemplo, positivo, narrativo, explicativo. Es más el explicativo al que nos abocamos a que otros textos, porque según el nivel. No digo que los chicos no lo puedan hacer, pero va a llevar más tiempo para la profe de lengua y para mí, desarrollar el texto científico. Porque en una capacitación que hicimos, hablaba justamente de que los profes de lengua no trabajan textos científicos que necesitamos desde las áreas naturales, tanto química como naturales. En esa capacitación nos decían, ¿qué profesor de lengua trabaja un texto científico? Ninguno. Si uno agarra un texto científico, por ejemplo, el proceso de la fotosíntesis y cómo se realiza. Tenemos el paso a paso, pero empieza hablando desde que la planta comienza absorbiendo el nutriente desde la tierra. Sumamente contenido, encima altamente vocabulario técnico. Y no podemos cambiar una palabra por la otra. Sí podemos modificarla, pero no podemos cambiar los órdenes en que se producen. Para que nosotros trabajemos escritura, para que trabajemos textos científicos, hay que trabajar desde la base, desdeee, no hablo desde primer año, hablo desde mucho más bajo, primario, y los profes de lengua no trabajan textos científicos. El texto científico, yyy, yo recién me di cuenta cuando me fui a capacitar, de que el docente de lengua trabaja, o sea, tipologías textuales trabaja, pero el texto científico recién lo vemos cuando hacemos investigación científica. Y lo vemos, en este caso, en cuarto año (*Se refiere a una investigación que realizan los estudiantes de 4to año en otro espacio curricular*). Por eso, la investigación cuesta tanto allá en cuarto, porque no empezamos desde primero. Investigación científica, si nosotros hablamos de investigación científica, de planteamientos de un problema, de las hipótesis, las variables, y si se trabaja en el primer año, allá en cuarto es distinto. Pero es otraaaa, es otra estructura la que se tendría que llevar para el trabajo.

*E: Y en cuanto a la capacidad de aprender a aprender, ¿Se habla hoy mucho en relación a si el chico tiene autonomía, si sabe planificar sus estudios, si es consciente de su aprendizaje, ¿lo notas a eso?, ¿lo podes trabajar en el aula?*

P: La autonomía el chico lo toma dentro del aula desde el primer momento que está, yo creo. El otro día yo planteaba el despegue que hay de primaria a secundaria, y que el chico siente esa ausencia, creo que en primaria el padre está muy presente en la escuela, es protagonista junto con el hijo, y es protagonista del hijo con el aprendizaje. Entonces el chico ahí no tiene una autonomía total, sino una autonomía parcial. Cuando viene al nivel secundario, lo que hace el chico es tener una autonomía de su aprendizaje, porque bueno, ya creció, ya lo dejamos, y no hay un acompañamiento. Entonces es como que ese despegue fue muy brusco, entonces él entiende, bueno, tengo que hacerme cargo de mi propio aprendizaje. Y el padre le carga la responsabilidad al hijo, ya sos grande, vos sos responsable de tu propio aprendizaje, o sea, tienes que hacer tu tarea, o sea, dan por sabido lo que el chico tiene que hacer. Y el chico trata de entender que en primaria el papá estaba presente, en secundaria ya no está, ahora yo soy responsable de hacer mis actividades. Hay algunos que tienen esta autonomía de decir, tengo que cumplir con mis tareas, tengo que cumplir con todas las obligaciones extra que tengo, y hay otros que dicen, ¿por qué lo tengo que hacer? Entonces al chico en el aula, en primer año, se va como que allanando el camino para que en un futuro él entienda que él es pionero de su propio aprendizaje.

Cada uno tiene su manera de aprender, su manera de entender la escuela en sí, en su transición por tanto el nivel secundario como al universitario, que él (*se refiere al estudiante*) tiene que entender que esta autonomía se va a ir creando, porque ya el padre lo dejó a él, en primaria sabemos el padre es el que acompaña, en secundaria el padre lo deja y el siente la ausencia, y dice, o lo hago o no lo hago, y cuando lo hace entiende que es el único responsable de aprobar las materias, de cumplir su ciclo lectivo

de ese año, pero va tomando autonomía en el aula, todos los alumnos tienen autonomía. De decisión, si lo hago o no lo hago, porque el chico viene a la escuela sabiendo que lo tiene que hacer, ahora la autonomía es, lo hago o no lo hago. De que aprende, cada uno aprende a su ritmo, el gran problema es que si no hace las actividades planificadas, si no lleva el ritmo que llevan los compañeros, no es que no va a aprender, simplemente le va a costar un poquito más; pero la autonomía la tiene, porque desde que vos le digas copia lo que está en la pizarra, y decide lo copio o no lo copio, desde que le decís que pusiste en la respuesta, lo digo o no lo digo, hay una autonomía.

El tema es que, si aprendes otra cosa, la autonomía está, el poder de decisión, lo hago o no lo hago, aprendo o no aprendo. Ahí está, está la autonomía del chico, el gran problema es ese, no sabemos si el chico está haciendo a conciencia, o viene por obligación, como todos, hasta que él entiende que es su cursada, o en la casa le hacen entender que la cursada es obligatoria, que para aprobar tiene que hacer lo que se le solicita.

*E: Hablando de evaluación, ¿qué modelos de evaluación, qué tipo de evaluación aplicas?*

P: Hoy la evaluación que estoy aplicando, justamente, es la evaluación formativa en el estudiante, no sumativa, pero, o sea, son un implemento de varias. Porque el chico tiene que entender, como yo le digo: desde que yo ingreso al aula, yo evalúo. No estoy evaluando solamente un contenido, también evaluamos valores, también evaluamos la predisposición del alumno frente a las actividades, también evaluamos si el alumno realiza o no las actividades planteadas, evaluamos también cómo se comporta con los compañeros, o sea, tiene un plus, porque la idea es que nosotros, el chico termina quinto año y tiene que salir con la idea de que se está formando para una vida laboral. Y en la vida laboral tenemos obligaciones, y esas obligaciones deben cumplirse, ya sea desde los valores de que llego temprano, saludo, o sea, una parte más formal, hasta que tengo mis obligaciones en el trabajo, qué es lo que realmente tengo que hacer y cumplir.

Entonces, como es un sumativo, el alumno tiene que entender que la evaluación es un complejo, o sea, que es un acompañamiento, no es que yo lo tengo que hacer por una nota, la nota es porque a nosotros nos piden que volquemos en números, como muy tradicionalista, usando a un número, porque nosotros tendríamos que, si evaluamos por capacidades, tendríamos que evaluar de otra manera, no tendríamos que evaluar a una escala numérica, porque es muy tradicional. Yo lo había dicho el otro día, queremos un cambio de paradigma, pero ponemos una nota numérica, sabemos que si el chico saca 5 es aprobado, si saca 10 es aprobado. Pero entre el 5 y el 10 hay capacidades que se desarrollan, unas con mayor potencia, otras con menor potencia, y como que el número nos reduce, o sea, como que me reduce a algunas capacidades, porque yo puedo decir, este chico tiene una capacidad lingüística extraordinaria, no en escritura, en comportamiento, pero no evaluamos la capacidad, o sea, enseñamos capacidades, pero no evaluamos capacidades, damos un número. No decimos, bueno, la capacidad de lectoescritura: nosotros notamos que en esta capacidad... o sea no narramos por qué ponemos ese número. Entonces, yo también creo que acá hay una controversia, nosotros evaluamos capacidades, pero caemos en números, entonces como que también el estudiante sabe, yo soy evaluable para ganar un número, nosotros obviamente hacemos el sumativo, de hecho, nosotros sabemos que es un complemento de todo, que el chico tiene que entender que desde el comportamiento, las normativas institucionales, hasta las indicaciones que se dan dentro del aula, él las tiene que cumplir, pero caemos en números, es así. Trabajamos por capacidades, pero evaluamos por números, es muy tradicional.

*E: Es que Títulos y Equivalencias exige que haya calificación numérica para los títulos de los chicos.*

P: Sí, pero por eso yo digo, no es que estamos mal, nosotros como que nos encontramos en esto, hay un cambio de paradigma, pero sigo con la escuela tradicional. ¿Por qué el número? Si evaluamos capacidades. Es más, cuando nosotros vamos a una empresa, lo que nos piden es, en los currículums: en qué capacidades nos destacamos más. Eso me sonó nuevo ahora, en los nuevos currículums, ¿en qué yo me destaco más? Si en la parte de oratoria, si en la parte, por ejemplo, las capacidades. Hoy las empresas piden por capacidades y nosotros seguimos con números. Entonces eso también.

Pero la evaluación, la evaluación es formativa en sí, porque justamente formamos personas para desempeñarse en el mundo social.

*E: ¿Qué instrumentos soles utilizar para evaluar?*

P: Tenemos rubricas.... las rubricas, y bueno, las rubricas son las que nos ayudan, porque ahí caracterizan justamente todos esos caracteres que nosotros vamos a tener en cuenta, o nosotros pretendemos que el chico alcance. Por ejemplo, las rubricas de trabajo en equipo, qué es lo que queremos lograr; las rubricas de, por ejemplo, de un dispositivo que ellos utilizan, qué es lo que tiene que tener; de una rúbrica de lo que, cómo tiene que presentarse para dar una exposición oral. Entonces las rubricas focalizan al estudiante en, qué el docente va a tener en cuenta para evaluar. O sea, le da los parámetros, y todos los chicos están bajo el mismo parámetro. Entonces en los chicos, ah, el profesor evalúa la postura, ¿y por qué tiene que evaluar la postura? Porque no puede estar colgado en la pizarra, mientras otro compañero está bostezando o está mirando, sino que tiene que tener una presencia. Entonces las rubricas nos delimitan y delimitan al estudiante en qué es lo que realmente quiere el docente.

Porque si no tenemos parámetros, es como que nosotros decimos, ¿pero qué quiere? ¿Por qué me puso esta nota? Porque si yo lo hice bien, pero en mi parámetro no le dejé clarificado qué era lo que yo quería... Es más, yo hice una rúbrica general que la colgué en plataforma, donde habla todo. Desde el trabajo grupal, desde el tono de voz, desde todo. Habla todo el conjunto. Entonces, con esa rúbrica, los chicos saben la rúbrica, y yo voy marcando qué es y qué es lo que falta mejorar.

*E: Vos decías recién, generalmente se pone una nota, ¿no? Pero esa nota, ¿la acompaña de un feedback, una devolución?*

P: Siempre.

*E: Oral, escrita.*

P: Siempre. Si no es oral, es escrita; donde en todas las exposiciones, en todos los trabajos, dice observaciones. Es más, hasta cuando corrijo las carpetas, pongo observaciones. En las observaciones se destaca, por ejemplo, si cumple con los objetivos que se plantean o no. Se le da antes el objetivo para que el chico sepa. Por ejemplo, para la presentación de una carpeta, ¿qué voy a decir? Una carpeta. Sí, una carpeta que sí tiene prolijidad, sí tiene coherencia, sí tiene correlaciones con los trabajos, o sea, continuidad con los trabajos, tanto presenciales como abiertos. Hay un objetivo que el chico sabe que es, se establece, y después hay una devolución, una observación, falta tal trabajo, no entrega, no cumple, o sea, que el chico sepa qué está mal, por qué desaprobó. No es que hay un desaprobado en el aire, es decir, “me pusiste desaprobado, pero no sé por qué, si yo tengo todo”. No, no tenés, o sea, hay que aclararle porque el docente siempre tiene todo. Entonces, es como que, no hay que dejar poco aclarado, porque nosotros tampoco podemos estar en la duda de decir, ¿por qué lo desaprobé? Si yo

creo que hizo todo bien. Entonces, no me marcamos ningún error. Yo le digo muy bien, después desaprobado, pero me dijiste muy bien, estoy desaprobado, y es como que crea esa incertidumbre en el estudiante.

*E: ¿Implementás instancias de metacognición con los chicos, que ellos sean cada uno consciente de qué hizo para aprender, cómo llegó hasta ahí?*

P: Sí, hoy justamente trabajamos con los chicos, esto con lo que es la procreación responsable, planificación de vida, y la verdad, nos sorprendieron mucho porque nosotros no sabíamos qué estaba pasando. La verdad, nos sorprendieron mucho los chicos cuando yo pregunté por qué la planificación de vida era importante para ellos. Y ellos decían, para que nosotros, en un futuro. Porque la planificación de vida se divide en tres momentos, mediano, largo, y corto plazo, y son objetivos que ellos puedan lograr. Entonces, ellos reflexionan sobre el contenido trabajado, por qué trabajamos métodos anticonceptivos, por qué trabajamos infecciones de transmisión sexual, por qué trabajamos procreación responsable, por qué trabajamos embarazo adolescente. ¿Cuál es la funcionalidad de todos estos temas en este periodo? Lo mismo que en primer año, ¿por qué trabajo niveles de organización en el ser vivo?, para después trabajar un sistema de órganos. Ellos van hacia, no digo que todas las clases, pero hay, hay metacognición. En las actividades, por ejemplo, siempre en el cierre de clases hacemos esta retroalimentación para que los chicos vayan entendiendo, vayan entendiendo lo que se está desarrollando en las clases, o vayan encadenando los temas, para que no queden contenidos por ejemplo, un tema célula por un lado, niveles de organización por otro, sistemas por otro. Sino que ellos entiendan el total y que siempre vamos trayendo contenido, entonces ellos van entendiendo la relación. Y otra cosa, como dije, tienen que entender qué utilidad tienen los contenidos que trabajan, porque si no, en la escuela secundaria pasa de que, ah, no, dí tal contenido, pero la verdad no sé para qué me sirve. Así que es bueno que ellos vayan encontrando el sentido de que aprendan a tener una buena oralidad que es fluida, en su discurso aprendan a utilizar, no sé, la matemática desde ir a un supermercado y ver la diferencia de precios, sacar una... Que ellos le encuentren la utilidad del contenido que trabajan en secundaria. Por eso, es necesaria la retroalimentación continuamente.

*E: Respecto a la formación continua, te pregunto, ¿crees que es importante constantemente estar formándose? ¿Crees que condiciona esa formación inicial para poder justamente ir implementando todos esos cambios que vos decís, de los nuevos paradigmas?*

P: Yo creo que la formación constante y continua para el docente es fundamental. Así como nosotros decimos, las ciencias biológicas son ciencias que no son exactas, van cambiando. Son exactas en el sentido de que los sistemas no van a cambiar, aparecen nuevas enfermedades y bueno, hay nuevos tratamientos y en eso nosotros tenemos que formar una nueva parte de contenido. Pero en esto, cambios de capacidades, cambios de paradigmas, modos de evaluación, de una escuela tradicional a una escuela que cambia con todos los paradigmas de decir, no, no se evalúa de esta manera, se evalúa de otra. Primero al docente le cuesta, aprender del paradigma anterior y transformar al paradigma actual, sí. Pero si no nos capacitamos, eso lo que hace es rentilizarnos a nosotros, y cuando viene el nuevo docente con las nuevas ideas, para nosotros es distinto. Cuando fue mi formación, es más, yo tuve una formación, en el instituto, una formación súper tradicional donde era trabajo por matrices, planificación clase a clase, la clase no era que nosotros podíamos, no era tan flexible, no la podíamos adaptar al grupo clase, era seguir esa planificación a rajatabla.

Hoy sabemos que nosotros planificamos un plan de clase pero lo podemos modificar y adaptar al tipo de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes. Entonces, al diagnosticar podemos planificar y a esa planificación podemos amoldarles a nuestro contenido. Entonces, sí, la formación de los docentes es importante, pero importante en el sentido de que yo me capacite y lo puedo aplicar en el aula, porque si yo me capacito y no lo puedo aplicar en el aula, es como que caemos de vuelta en esto que yo digo. Trabajamos en clase por capacidades pero evaluamos y caemos en notas numéricas.

*E: Si vos mirás hacia atrás y decís bueno, ¿qué es lo que más te costó cambiar o te está costando cambiar? ¿Qué cosas de esa formación inicial?*

P: Lo que más me está costando cambiar de la formación inicial a la actual es heee... que los chicos entiendan que la educación no es memorística repetitiva, porque en todos los exámenes orales recaemos en memorístico repetitivo, y ese pensamiento crítico es un poco ausente, porque nosotros decimos: bueno, voy a evaluar no sé, se me ocurre biotecnología. Y los chicos te aprenden: biotecnología es, se divide en, todo es repetitivo y ellos no entienden, a veces, qué concluir; la importancia, ¿por qué es importante la biotecnología hoy actualmente? Por qué si estoy viendo todos los días, porque si estoy viendo cómo se hace un pan, estoy viendo biotecnología. Que el chico entienda que la teoría, que va de la mano de la práctica, que va de la mano con lo cotidiano.

Eso me cuesta. Me cuesta por ejemplo he...cuando hago las guías de las actividades, porque también el mismo curso me lleva, o la misma presión del estudiante hasta que él entienda que el pensamiento tiene que ser crítico y reflexivo. Hacer preguntas cerradas, para que sea guiado el texto, o sino el texto no es guiado. Porque que ellos hacen la pregunta: ¿cómo? “no sé profe, no entiendo”. Entonces cuesta cambiar la estrategia, a mí hoy me está costando cambiar esa clase invertida que decimos, que el chico venga leído y yo le explico; el chico viene leído pero hay que explicarle igual; el soporte del docente es fundamental, porque el chico no entiende solo. Entonces, venimos de una clase tradicional de un docente enfrente, que yo creo hasta hoy en día se está, porque al chico le cuesta, porque venimos de una cultura... encima estamos en una ciudad de una cultura familiar, en la que el docente es el que te transmite el contenido, a que vos solamente tenes un contenido escaso. Yo le digo a los chicos: biología se trabaja desde primaria a secundaria, únicamente complejizamos la idea, nada más. Si vos decís célula, lo trabajas desde primaria. Vos ves célula desde primaria, y vos decís, repetí tanto! Pero es que se va complejizando, porque el chico va complejizando el aprendizaje nada más, pero cuesta, cuesta.

*E: Vos decís que el chico ya viene formado tradicionalmente...*

P: ...Tradicionalmente, desde el seno familiar, y a nosotros también nos cuesta romper con los niveles anteriores, también romper con esa estructura, cuesta.

*E: ¿Haces habitualmente vos reflexión sobre tu clase, tu formación, tu enfoque pedagógico?*

P: Si todos los años, es más desde que comencé a trabajar, hasta lo actual, veo cambios. En todos mis años como profesora, como profesional, como persona, también con el trato con los estudiantes, y cambiar las estrategias, continuamente, porqueeee así como evoluciona la tecnología y decimos que un video en tiktok tiene que durar segundos para entretener a un adolescente, también tiene que cambiar la estrategia. Porque entonces vos te das cuenta que el nivel de atención del chico no puede ser 80 minutos; entonces las estrategias tienen que ser variadas. En mi clase por ejemplo implementé mucho lo que sea el trabajo experimental, salida, contacto con la realidad, porque la biología es contacto, o sea

que no es un libro, él tiene que entender que lo que aprenden en el aula, lo puede, o sea, que se puede trascender a la vida real, entonces fui cambiando mucho las estrategias. Porque tuve una formación muy estructurada, que era muy teórica, la biología muy teórica, muy aburrida. Si hoy se pregunta a los chicos, todos los chicos odian la biología, porque es mucho contenido. Pero hay que buscarle la vuelta, entonces yo busqué esa vuelta, deee... Creo que muy pocas veces los experimentos se repiten, pero las... las secuencias cambiaron, desde un principio actual todas, todas, constantemente. Busco estrategias constantemente, busco cosas innovadoras para que a ellos les llamen la atención, para que mi clase también sea innovadora y para que también a mí me motive, como docente la motivación de mí mismo, la motivación del alumno en el aula, o sea, su motivación es mi motivación, porque se nota el cambio, se nota la necesidad del chico de decir me gusta estar en tu clase, porque algo hiciste, que me gusta estar en tu clase, por más que la materia sea pesada. Entonces yo me replanteo también constantemente, constantemente, y se nota. Yo he notado los cambios, desde cuando comencé a trabajar a actualmente, vi un cambio muy muy muy radical, como docente. Pero eso tiene que ver justamente con meditar en esto ¿qué es lo que me funcionó? ¿Y qué es lo que no me funcionó? ¿Qué es lo que me podría funcionar?

*E: Te pregunto, como para ir cerrando, esto de trabajar por ABP con el acompañamiento de Esteve López ¿Te sirvió? ¿Te aportó algo?*

P: Sí. Trabajar de esta manera, basado justamente en proyectos sirve, entender justamente esto. Porque nosotros decimos interdisciplinaridad, pero no es interdisciplinaridad lo que hacemos es yuxtaposición. Porque interdisciplinaridad es otra cosa, es como cuando nosotros decimos vamos a hacer una reunión interdisciplinaria, pero es una reunión yuxtapuesta, donde vamos a trabajar diferente. La parte interdisciplinaria es otra cosa, es decir voy trabajar yuxtapuestas diferentes materias, que los chicos... digo ¿cómo se puede relacionar biología con la matemática? Uno recién lo entiende cuando va a estudiar en un nivel académico terciario, universitario, decir ah para saber la población, la alimentación, la mortandad, todo eso necesita de la matemática ¿por qué antes no me lo dijeron? Porque la matemática la dábamos como que separada, como desarticulada de biología y matemática es súper amiga de biología, porque necesita ¿cómo sabemos cuántas especies hay en peligro de extinción? ¿Quién se puso a contar? Entonces entender que las materias coordinan entre sí, entender que, por ejemplo, esta parte de valores ¿cómo valores se va a relacionar con biología? ¿Cómo yo me puedo sensibilizar que hoy nuestro planeta está altamente contaminado, deforestado, y que hay especies que realmente la están padeciendo, que yo mismo como hombre la voy a padecer? Entonces, decir: hay una relación, el tema es que la tengo que buscar, pero para que el chico aprenda, el aprendizaje basado en proyectos es fundamental. Por ejemplo entender, trabajar la matemática desde la teoría evolutiva y hacer un museo. Mis expectativas eran ¿será que los chicos van a poder hacer un museo virtual? ¿Crear desde la base, su propio museo? Porque ellos crearon como arquitectos desde la base ¿será posible esto? Y, superaron mis expectativas, de entender que la matemática es necesaria para armar una recta histórica, desde la historia armar esa recta histórica, desde que ellos entiendan que con programas aplicaciones desde la parte informática yo la puedo trabajar en biología completamente, entonces todo lo que se parecía desarticulado hoy tiene relación para los chicos, entienden. Este es del pensamiento: todo lo que aprendo en secundaria me sirve para la vida, que no tengo que trabajar fragmentado, obviamente cada materia tiene su especificidad que la tiene que dar. Pero nosotros como docentes buscarle esa relación para que el chico salga entendiendo que esto: cuando termine su quinto año, va a trabajar con grupos de personas, no somos ya los solitarios, eso hoy

me cuesta a mí, porque yo también como estudiante ahora me cuesta trabajar en grupo y entender que mi grupo se tiene que consolidar, que tenemos que ir continuamente los dos juntos, los tres juntos, que la idea del otro también es importante, que no es solamente estudiar a un solo pintor. Entonces sí, ABP hoy a mí me sirvió para entender y para aplicarlo en el aula, para buscarle la relación que también los chicos necesitan, de que no es todo fragmentado, no venimos a estudiar parcelas, venimos a estudiar un todo, que a mí me tiene que servir para la vida laboral.

E: Bueno profe, muchas gracias por tu tiempo, muy interesante tus respuestas.

## **ENTREVISTA 6- A PROFESORA DE CCIAS NAT. FÍSICO QUÍMICA – FÍSICA**

E: Entrevistador P: Profesora

Se realiza comentario de los temas de entrevista.

*E: La primera pregunta tiene que ver con el desarrollo de capacidades. De las cinco capacidades transversales que plantea el diseño curricular, ¿cuál logras trabajar? Sobre todo pensándolo en relación a segundo año y quinto año. ¿Podes trabajar todas las capacidades o cuál de esas?*

P: Estoy trabajando la comprensión de textos, porque al momento de analizar la bibliografía, también junto con .... (*Menciona a otra profesora*) que dio varias pautas a los chicos, entonces con esas mismas cada vez que tenemos que trabajar las retomo. El trabajo con otros también, porque ellos necesitan trabajar con otros, como que no logran autonomía. Entonces el trabajo con otros siempre está presente. Además les ayuda, a veces lo que uno ve, el otro no, entonces hacen producciones un poco más complejas también, siempre trabajando con otros.

*E: ¿Resolución de problemas?*

P: Resolución de problemas, obvio! Físico-química y también Física, resolución de problemas siempre! Porque cada tema tiene su aplicación. Y las aplicaciones son problemas tanto física, matemática y bueno, y físico-química también, alguna situación cotidiana que tengan que resolver con el tema que están trabajando. Por ahí no hay tanto cálculo, pero sí de acuerdo al tema, se aplica.

*E: ¿Y producción de texto?*

P: Producción de texto trabajamos en el primer cuatrimestre también; he, donde ellos tenían que hacer la parte escrita, sobre la experimentación que habíamos hecho. Entonces textos expositivos trabajamos, junto con la profesora de metodología; trabajamos, sí.

*E: ¿Y el pensamiento crítico? ¿Logras trabajar algo con ellos o le cuesta?*

P: Segundo año le cuesta, le cuesta como que no logran todavía. Y si por ahí lo puede hacer es muy poquito, yo creo que es, justamente, yo creo que es el tema de este, de que todavía el desarrollo de ellos, tanto cuando sería... su edad, entonces como que por ahí es un poco limitado, entonces... entonces ellos si tienen herramientas que les puedan beneficiar en la parte de no hacer tanto de ellos, le viene bien, digamos. Pero si lo logran hacer, pero muy poco, muy acotado es su pensamiento crítico. Así uno le tiene que estar insistiendo, como guiando, pero yo creo que es por su edad también...

*E: Y tratás que ese pensamiento crítico sea en el sentido de dar su opinión, su punto de vista, ¿en ese sentido?*

P: Sí, en ese sentido, porque al inicio de alguna unidad primero tienen idea a ver de qué se trata, o sea, por ahí ellos saben más o menos de qué se trata, pero como que no logran volcar todo eso que ellos piensan, a la hoja. Y entonces, ¿cómo yo puedo decir esto? Que tatatatata te lo dicen y... Y entonces ahí uno va, bueno, a ver, comienzan haciendo la primera oración, sobre todo primer año, pero por ahí en el primer y segundo año estaaán...pensando y les cuesta empezar.

*E: Y el trabajo con bibliografías distintas, ¿soles hacer? ¿o darles la libertad que ellos busquen, elijan, que puedan reconocer, es decir, bueno, tal autor aporta esto, este otro autor aporta esto, otro?*

P: No, eso no.

*E: Eso no?*

P: No, porque si yo empiezo otra bibliografía, les doy yo, les subo a la plataforma, no, no les doy. No, todavía eso no hice, que ellos puedan buscar bibliografía...

E: Volviendo a lo que es el trabajo con otros, ¿trabajas división de roles, de tareas, o es más que nada, dejar que se organicen como ellos pueden y...

P: YYY, depende de cómo va surgiendo, a veces hay cursos que es más fácil trabajar y hay otros que cuesta un poco más o que se dispersan rápido, entonces cuando trabajamos con el proyecto, sí, trabajamos roles. Después lo que estoy trabajando es, por ejemplo, que hay uno, uno que utilice una tarjeta que es: "preguntame a mí", entonces el que ya sabe el tema, tiene la facilidad de enseñarles a sus compañeros, entonces cada clase voy tratando de que sea otro, que sea distinto el que va enseñando. Entonces a veces ellos como que, bueno, listo, listo, le hicieron el clic; le enganchó y ya, sigue ya. Y también es bueno para ellos darse cuenta de que "lo que yo sé", "había sido que yo sabía sobre el tema", muchas veces se da cuenta que es más fácil explicarle al compañero y ahí ellos también... Ese está bueno, me gustó el recurso ese de "preguntame a mí", porque también le da participación a ellos, a ver lo importante que son.

*E: Bueno, un poquito hacia ello se inclina la otra pregunta: Se habla de la capacidad esa de aprender a aprender, que el chico tiene que ser autónomo, saber organizar sus tiempos de estudio, ser consciente de si va aprendiendo o no va aprendiendo, cómo aprende. Eso ¿podes trabajarlo? o ¿ves que ellos tienen ya incorporadas cuestiones que tienen que ver con esa competencia?*

P: Y... (Piensa)... Yo creo que sí, pero ellos no lo tienen tan en claro; es como que si vos empezas a indagar, ellos van conversando sobre eso, pero en fin, esa claridad que uno espera que el que tengan, no sé ¿cómo no te das cuenta?, les falta a ellos. Pero sí, lo tienen, a veces cuando cerramos la clase.... El otro día le hice un cuadrito de: ¿qué es lo que aprendí?, ¿qué dudas tengo?, entonces les dije que ellos escriban ahí, que piensen, cinco minutos... Piensen si realmente lo sé o no... y marquen los temas, que tilden y marquen ahí: ¿qué conozco?, ¿qué no conozco?

*E: ¿Les cuesta hacer ese proceso de metacognición?*

P: Sí, sí. Por ahí es más, ellos quieren ver... he, analizar el libro y que esté ahí la respuesta; que esté ahí nomás la respuesta. Hacer un pasito más de pensar o si lo sacas de ahí, para ver qué relación tiene esto

con esto y dicen: “¿cuál es la opción? ¿Dónde está en el libro?”. Entonces, también les hago eso, de sacarles de ahí, que no esté en el libro, y decirles, pero con lo que ya leíste te tiene que ayudar a resolver. Entonces ellos van formando también esto, porque es como cada cosa, uno tiene que ir adaptándose, formándolos, no siempre va a estar todo así de claro. *(Se refiere a que no siempre estará todo elaborado en un libro).*

*E: Y cambiando un poquito de tema: las formas de evaluar, ¿qué tipo de evaluaciones aplicas?, ¿cada cuánto aplicas evaluaciones?, ¿cómo haces?*

P: Y, en los cursos en los que trabajo mucho cálculo, todos los ejercicios se hacen en el aula y el producto final de la secuencia, trato de que sea alguna creación. Hicimos memes, hicimos juegos, o sea el producto final, porque ya todo, tanto teórico como práctico, lo hacemos en el aula, entonces uno va teniendo registro de quién hace, quién no hace, quién está medio flojo; entonces ya se me hace que no, sé hace mucho la evaluación, porque otra vez de ejercicios! ya es mucho. Si yo ya veo su proceso de aprendizaje...

Y también para los otros cursos donde no es tanto cálculo, sí he buscado; hicimos un perfil de Instagram, también con los chicos que trabajamos mezclas homogéneas y heterogéneas con primer año, y hacíamos obviamente los de simplificación y todo eso en el aula, y después ellos llevaron a una creación de un perfil, no virtual, porque son chiquitos, entonces algunos no manejaban la red social, pero lo hicimos en un afiche, y cada uno creó su propio logo, creó el contenido, algunos eran educación desde casa, y ahí ponían todas las imágenes que ellos habían traído, otros hicieron un perfil comercial, que por ejemplo... un restaurante hicieron, y ponían las fotos de todas las comidas, y ahí las inscripciones eran llevadas al tema de físico química que estábamos trabajando. Entonces también fue lindas maneras de evaluarlos, y ellos también se quedaron sorprendidos de lo que podían hacer, porque era volcar todo el conocimiento y también ponerle la creatividad, de que tenía que tener un perfil de Instagram, con todas las condiciones, porque no habíamos trabajado en el aula, qué condiciones debían mantener.

*E: Así que las evaluaciones típicas, las tradicionales, no soles aplicar.*

P: No, no, no.

*E: Más que nada formativa.*

P: Sí, porque todo ese trabajo que se tomaba en la evaluación tradicional, la hacemos en el aula, el trabajo áulico.

*E: Y ¿devoluciones a los estudiantes?, lo que es el feedback, o retroalimentación, ¿la soles hacer? ¿Individual, grupal?, ¿cómo hacen?*

P: Y cuando trabajamos, proyecto, que era todo el grupo de clase fue grupal, o sea, fue hacia todos. Después sí, cada actividad va teniendo su devolución individual, porque cada uno, o sea, también a ellos no les gusta que todo el mundo sepa que no viste tan bien, entonces también hay que cuidar ese aspecto del alumno. Entonces cada uno se acerca y pregunta ¿a mí cómo me fue? Salvo que haya sido, en el caso del juego que hicimos con cuarto año, era grupal, entonces sí era la devolución y era exposición frente a todo el grupo de clases, entonces cada uno sí tenía su devolución. Va variando, depende de la actividad que hagamos en el aula también.

*E: ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar, o donde reflejas la devolución?*

P: Con la rúbrica, con criterios y notas. Entonces a mí eso me da mi manera de controlar, o la lista, una lista de cotejo para el trabajo áulico, donde voy por cada uno marcando: la participación, la socialización, el cumplimiento de la tarea.

*E: ¿Las devoluciones suelen ser más que nada orales a los estudiantes, o también a veces las haces por escrita?*

P: Lo me está pasando como con los niños desde los más pequeños hasta los de cuarto año, me pasa que les gusta que les ponga súper o que les ponga caritas, cuando hacen su trabajo bien. (Ríe) Entonces les dije que me iba a comprar un sello porque tengo que escribir 40 hojas, y entonces sí, cuando hace la actividad, le pongo muy bueno, o cuando el otro día trabajamos con analogías, y cada uno debía crear su propia analogía, y decirle como que era creativo en la hoja, y esas cosas. Les gusta, sí, les gusta. (Sonríe) Yo me... me sorprendió que a los altos, como los de cuarto año, les guste! ¿Y a mí no me puso carita?, entonces me sorprende (Sonríe).

*E: Respecto a tu formación como docente, tu formación inicial, o incluso lo de tu trayectoria educativa, ¿ves que hay diferencia entre cómo fue tu formación con la forma en que hoy tenés que trabajar, brindar...? Digo, en relación a paradigmas? ¿Crees que hay cambios? ¿Hay cosas que te cuesta implementar?*

P: ¿De que existen cambios? Sí existen, porque obviamente que el alumnado que yo tengo hoy no se asemeja en nada a lo que yo era como alumna, ¿no es cierto? O al formato. Y que antes, hoy eso me parece a mí muy importante que se haya cambiado, ese paradigma. Así, de darle importancia justamente a que lo que ellos piensan o lo que puedan buscar del tema, que es importante para el profe. Porque capaz antes teníamos, o sea, el paradigma tradicional, o el que el profe impartía toda la hora, y hablaba, hablaba, y el alumno tenía que retener, retener nada más. Y eso a veces decías, hay pero yo no pienso esto; será que es, o no es, y nunca tenías la oportunidad de decirlo. Para el profe, no era importante lo que ibas a decirle, lo que pensabas, o si se te ocurrió una pregunta sobre ese tema... Y entonces hoy eso a mí como profe me parece importante, y me gusta que mis alumnos hablen, y que ellos se sientan con la confianza de que me puedan transmitir lo que ellos sepan también.

Porque a veces me dicen: profe, pero tal cosa..., y si ellos me explican, y sí, viste que se relaciona con esto que estamos dando. O sea, a no toda la ciencia, por ejemplo, física, es compleja, no tiene que ser siempre compleja. O sea, se manifiestan en cosas sencillas, y es lo que yo también les quiero transmitir a ellos, lo que intento, lo que se refleje en el aula, que ellos son participantes del aprendizaje, y que me parece que es la forma más conveniente, más linda, sobre todo de aprender algo. Porque de por sí a mí me toca dar materias que no son amadas por todos, pero que ellos puedan aprenderlas, que es algo también significativo. Y sobre todo en el recuerdo también que les quiero dejar, no que se acuerden de mí como la profe amarga, la profe que nunca traía nada interesante para hacer, sino que ellos vean también el lado lindo de la ciencia, que es la parte que a mí me toca darles a ellos.

*E: ¿Hay cosas que te hayan costado implementar, cambiar de esa clase tradicional?*

P: Síiii, siempre cuesta, porque uno viene así, recto, como que ya viene así, y a veces te quiere salir el tradicional, pero no, uno tiene que pensar en la diversificación del aula. El que capaz este aprenda así, el otro aprende dibujando, y que no está mal. Me llamó mucho la atención otro día, una nena en el aula,

estaba dibujando, era una reflexión en la red social, y dice, el maestro, se acerca y dice, creo que ya no tenés hoja. Y dice, sí, profe, ya voy a guardar el cuaderno. No, no, le dice el profe, la clase que viene trae de nuevo para que sigas dibujando. Y así pasó, no me acuerdo del nombre de alguien, de un niño que en la escuela siempre dibujaba, y que ahora lo contrató Nike, creo que era, para que haga zapatillas edición limitada. Entonces, si yo tengo esos alumnos así, ¿por qué voy a aplacar lo que ellos son? ¿Porque mi forma no es así? Entonces también creo que el paradigma nuevo, la diversificación del aula que tanto se habla, es valorar eso, cómo ellos aprenden. Capaz no es la manera más tradicional, o no es la manera que a mí me gustaría, o sea, a todos nos gustaría que la clase sea ideal, pero no tenemos alumnos ideales. Tenemos alumnos reales que así aprenden, y hay que también aceptar eso, aceptarlo y ayudarlo, que bueno, voy a hacer eso, pero bueno, a ver, ¿cómo puedo yo hacer para que el alumno aprenda eso? Y eso cambia, a como nosotros éramos.

*E: ¿Cómo te acordabas de tus clases de química, de física?*

P: No, bueno, a mí me encantaba, y a mí parecía buenísimo lo que nos daba el profe en la secundaria! Pero había otras materias que yo, o sea, siempre fui buena alumna, pero había otras materias que yo no podía, no podía dar el máximo porque no las entendía, y tampoco había esa colaboración del profe. Me marcó mucho a mí una situación con el profe, y que me marcó toda mi secundaria, que me hizo cambiarme de escuela, todo eso.... porque, pero bueno, esas cosas también, después cuando uno crece, y dice: ¿Por qué no se hizo nada?, o ¿Por qué yo no hablé a tiempo?, y por ahí uno se cayó, todo eso. Entonces yo recuerdo y digo: yo no quiero ser así con mis alumnos, que nadie tenga que tomar algo, una decisión tan grande así por mí, digamos.

*E: Te pregunto, ¿Esto que se estuvo trabajando, los proyectos interdisciplinarios, sirvió para implementar estrategias nuevas? Esto de trabajar con otros profes...*

P: Sí, sí, siempre es lindo. Yo creo que como profe nueva parece que obtenés beneficios del lado en que aprendes del otro. Más de los que ya tienen años, digamos, y bueno, cómo manejan el grupo, cómo llevan los contenidos, y te hace ver: ah, bueno, tengo que mejorar en esto, no puedo hacer lo que hace ese profe, porque le resulta.

Bueno, del lado de los chicos me parece también que encuentran la relación, haciendo las clases así, compartidos, viendo que un contenido se refleja en el otro, porque a veces como salimos y entramos cada ochenta minutos cada uno, y cortan ahí, y bueno, viene otro, y da otra cosa diferente. También, un tiempo trabajar así también es bueno, y no tener todo compartimentado.

*E: Última pregunta, ¿haces reflexión de tu práctica? Bueno, me pongo a pensar ¿cómo de hoy la clase?, ¿cómo evalué?, lo que podría cambiar, ¿es algo constante en vos?*

P: (Sonríe). Síiiii, todos los días cuando salgo, hay algo que decir!! Si falló: yo lo pensé, ay, fue súper en mi casa, y llegué acá, y no se coparon los chicos. Entonces uno piensa, ¿qué es lo que hice mal? O, no era el tiempo, o fue muy difícil, o el grupo hoy estaba, no como a uno le gustaría que esté, y no se pudo. Sí, es autocrítica de uno también, porque si uno piensa que siempre da todas las clases súper buenas, no mejoraría nunca, o no vería la falla. Si yo salgo y por ahí a algún profe le comento lo que pasó, y qué pregunto: ¿qué puedo hacer frente a eso?

Sí, sí, eso es igual que con el crecimiento de cada uno, igual en el área laboral como en lo personal, siempre uno tiene que preguntarse por lo que hace.

*E: Bueno, profe, muchas gracias por tus respuestas, muy productivo.*

## **ENTREVISTA 7- AL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA**

E: Entrevistador P: Profesor

Se realiza comentario sobre temas a tratar en la entrevista.

*E: La primera pregunta tiene que ver con ¿cuál de las capacidades puedes trabajar desde tu espacio curricular? ¿Todas, algunas? ¿Cuáles podés trabajar mejor?*

P: La que trabajo mejor es el pensamiento crítico. Historia te da mucho margen para el pensamiento crítico. Se da el contenido de los chicos y se busca que, a través de la producción del texto, de lectura comprensiva, que es la base para después desarrollar el pensamiento crítico, los chicos puedan ya, con su idea, con una base de bibliografía, puedan emitir ya su propio juicio de los diferentes hechos incluso. Y es algo que veo mucho en el segundo año, más que nada, como ellos lo están llevando todo. Y todo el tiempo a temas actuales; hechos que han pasado bastantes años, ellos lo están relacionando directamente con política, más que nada creo que en este año electoral, siempre lo llevan a la política.

Pero si eso es lo principal, debería ser el pensamiento crítico. Todas las clases siempre van a estar la producción de texto, siempre va a estar la lectura comprensiva como base, pero son las tres que más hincapié se hace.

*E: ¿Resolución de problema? ¿Te cuesta? ¿Por el espacio?*

P: Y sí, es un poco más difícil, porque por ahí, lo que se ve es: hacer análisis del texto. Se lo lee, se lo plantea, y los chicos, una vez que ya conocen el contexto histórico, ya emiten el juicio. Entonces como que no hay una reflexión de cómo resolver esa situación. Por ahí en la historia como que ya está dado el hecho, ya está dado el resultado, entonces se complica esa resolución. Sí, por ahí se podría trabajar un poquito más de plantear situaciones, previas, para que ellos resuelvan, y después analizar el hecho.

*E: ¿Y lo que es el trabajo con otros?*

Todas las clases trabajamos en grupos. Los grupos, por lo general, los armamos en afinidad, pero después cuando hay diferentes trabajos, ya sea por proyectos, si los desarmo, los rearmo. Entonces, en acuerdo a la conveniencia del grupo, también se los pone a los referentes de cada grupo para que ellos estén más organizados. Y cuesta, cuesta trabajar de otra manera, porque los chicos siempre van a preferir por afinidad, y siempre que se los arma en grupos va a haber conflicto, porque ahí sí, al no estar en afinidad, van a decir que tienen problemas con que uno no trabaja, con que el otro hizo todo, con que no quiso compartir el trabajo. Entonces, ahí sí, noto dificultad en ese aspecto.

*E: ¿Cuesta designarles roles puntuales y que cumplan esos roles o no trabajas designando roles?*

P: Por lo general, lo que hacen los chicos, yo les doy la libertad, ellos van rotando o hacen una lectura global entre todos y van repartiéndose qué consigna. Pero todos hacen la lectura, que es lo que yo les pido siempre. Que todos lean primero y después, bueno, sí, porque al no tener todos la copia, siempre quiere redactar uno. Pero se van girando la hoja al momento de ver la siguiente respuesta. Pero, en sí, no, no hay un rol definido. Sí, cuando hay exposición, ya sí asigno quién va a ser el representante de cada grupo, quién va a ser el que se va a encargar del power, del recurso visual, para que se repartan un poco las tareas.

*E: ¿Crees que les cuesta esto de escuchar al otro, la opinión del otro, valoro el aporte del otro?*

P: Y hay grupos y grupos. Hay grupos que trabajan muy bien, en los que se valoran entre todos el aporte, y hay otros que es una competencia constante. Entonces, en los grupos, incluso hay grupos en los que trabajan muy bien, pero siempre están... como compitiendo entre ellos. Entonces, por ahí es un aspecto positivo porque buscan mejorar, buscan siempre estar a la altura del grupo, pero a la vez también por ahí como que desacreditan cuando hay alguna idea errónea. Entonces, ahí se complica un poco. Pero lo bueno es que, como digo, al estar armado por la afinidad, no se busca avergonzar al compañero. Que sí se da, cuando por ahí se arma en algún grupo.

*E: También se habla mucho de la capacidad de aprender, que tiene que ver con que el chico tenga una mayor autonomía, que tenga herramientas, estrategias de organizar su propio aprendizaje, de que sea consciente de su proceso de aprendizaje. ¿Ves eso?*

P: Lo noto. Recién lo estoy notando en segundo año, por el segundo cuatrimestre, y en tercero, sí. Ya primero, al ser tan chicos como que todavía... no, no superan esa etapa de transición, de ser más autónomos. Sí en algunos estudiantes, pero sí lo veo más reflejado ahora en segundo, y más que nada en tercero. Ellos sí, con diferentes recursos... Por ejemplo, en tercer año hicieron la exposición. Yo les dije, bueno, vamos a empezar a incrementar el nivel. La exigencia antes era, pongámoslo en 50, ahora va a pasar a un 80. De esa manera, para que los chicos sepan, que se va a complicar si se quiere, pero es para mejorar su producción. Y hubo un grupo que tuvo que reelaborar, reelaboró para la otra clase, lo hizo muy bien, se notó, y le hacemos las devoluciones entre el grupo, y también entre ellos, qué opinan, cómo se sintieron. Y dijeron que se sintieron mejor, más seguros, que estudiaron mejor, se prepararon mejor. Entonces, esas devoluciones creo que son significativas, que les sirven a los chicos.

*E: En relación a eso, las formas de evaluar. ¿Cómo evaluas vos? ¿Tomás exámenes?*

P: Yo en lo que más me centro es en la defensa oral. En que los chicos pasen, realicen las exposiciones, porque me gusta que manejen bien los conceptos, que se puedan desenvolver, porque es importante la oralidad. Y no, no me centro en lo que son fechas puntuales, obviamente que hay fechas, serían cruciales, como que no pueden pasar por alto. Pero después solamente me enfoco en los procesos, en los cambios y continuidades, los quiebres, que son los factores importantes de la historia; que eso sí, no se pueden dejar de ver, porque son los cambios que se van a producir, que son las rupturas, que creo que es más fácil estudiar así a la historia, porque se evidencia más. Los cambios, las continuidades...

*E: ¿O sea que evaluás el proceso de ellos?*

P: Sí, obviamente. Yo tengo una planilla en la que voy clase a clase. No es con más y menos la planilla, sino que anoto individualmente a cada uno si trabajó o no trabajó, cuántas consignas hizo, si pudo producir un texto, cuál era la calidad del texto que produjo al principio del año, cómo fue evolucionando su redacción. Esa es la manera que... que voy evaluando.

*E: ¿Como instrumentos, aparte de tu planilla de registro, usas por ejemplo, rúbricas, dianas...?*

P: Para las exposiciones uso rúbricas, las elaboramos con los chicos, para que ellos solos se auto exijan entre todos y después cuando hacemos la devolución grupal. Lo hago más en tercer año, porque noto que hay más compañerismo. En cambio, ya en segundo año, en una división, creo que no me conviene permitir la devolución de los compañeros porque no es positiva, entonces prefiero reservar eso y hago

yo la devolución. Pero sí, utilizamos las rúbricas, los chicos ponen los parámetros. Incluso en el primer año con el que es el proyecto, *(se refiere a un proyecto interdisciplinar ABP)* hicimos la rúbrica entre todos y cuando empezamos la rúbrica del Power o de la presentación que ellos elegían, los chicos agarraban, pasaban diapositiva por diapositiva y los demás iban comentando: bueno, le falta esto, le falta aquello, está bueno esto, está bueno aquello y bien, una devolución muy positiva por parte del primer año, porque hay un compromiso, más allá de ser compañeros, hay un compromiso de que tenían que hacerlo para sexto. Entonces ya hay esa identificación que queda todavía de sexto y séptimo del año pasado. *(Se refiere a que la tarea final implicaba una visita a 7mo grado para comentarles sobre el proyecto realizado).*

*E: Los feedbacks, devoluciones generalmente, son al grupo, digamos, o hay veces que...*

P: Cuando tenemos la lista de los estudiantes en riesgo pedagógico yo agarro y me acerco. Me acerco o no, no me acerco. Dependiendo si están en pareja o está un poco más aislado, si me acerco y le comento cómo es su situación, dependiendo de cómo está el chico. En caso que no, lo llamo uno por uno a la mesa *(Se refiere al escritorio del docente)* cuando todos los otros están haciendo una actividad, para que sea más reservado el tema. Y siempre buscando ser positivo, no queriendo desgarrar al chico, no diciendo que está complicado, sino lo que le falta fortalecer este aspecto aquel y para que él preste atención y que aproveche el tiempo que tiene. Siempre resaltando eso y obviamente resaltando los aspectos positivos, que no se quede solamente con lo negativo.

*E: ¿Y experiencias que son de metacognición para hacer reflexionar al chico sobre su proceso de aprendizaje, cómo hizo para aprender? ¿Implementas algo de eso?*

P: Eso lo implemento más que nada en la exposición. Cuando los chicos ya, si bien tienen que realizar la exposición del tema que les toca, tienen que realizar una exposición: ¿cómo se sintieron?, ¿cómo trabajaron?, ¿cómo se vieron en ese proceso de aprendizaje, si sintieron que aprendieron algo, si les quedó algo significativo?

También lo utilizo por ahí con el aula virtual, cuando no hay algunas ideas complementarias. Para cerrar un tema les digo, bueno, en alguna frase escriban algo referente al tema, para que ellos puedan sacar su propia conclusión del tema y cómo se sintieron al respecto. Por ahí los llevo mucho al aspecto crítico y es donde los chicos más responden, donde las respuestas no son acotadas. Por ejemplo, en tercer año, que si bien es ciclo orientado, los llevo al aspecto social porque con las guerras mundiales y la revolución, los chicos tuvieron muy buenas producciones donde ellos se vuelven muy críticos y en cuanto a lo que a ellos les quedó, es muy significativo al aprendizaje. No es cuestión de fechas, por eso, por ejemplo, en tercer año, si se quedan con algo se van a quedar con una película que vieron porque no dimensionaban lo trágico que fue una guerra mundial. Entonces, lo llevo por ese lado a la retroalimentación para que vean el aspecto social, por ese lado en general.

*E: En cuanto a tu formación, tu formación inicial o incluso cuestiones quizás de formación de primaria, secundaria, vos sentís que estás formado en un paradigma y que hoy tenés que trabajar con otro, o no?*

P: Primaria y secundaria creo que fui formado con un paradigma, la verdad no fui nunca muy consciente de qué paradigma, no presté atención nunca, pero sí era un poco más contextual, estructurado, sí, pero con lo que fue secundaria yo era una autoexigencia más que nada. Ya en un terciario obviamente mi paradigma cambió, yo tuve profesores que están haciendo especialización en la enseñanza decolonial,

que es lo que va a hacer después diferentes los enfoques, que sean muy constructivistas, con mucho feedback, con mucha retroalimentación, siempre enfocándole el tema de la emoción, de cómo se siente el chico. Entonces, cuando yo salgo de ahí, sí, se cambió totalmente el chip, siento que me juega otra cosa.

Entonces, fui para mí... *(Nombra a una docente conocida del Instituto de Formación de la ciudad)*, que es solamente la que se encargada de lo que va a ser la didáctica constructivista, con amor, con paciencia, entonces es totalmente distinto a lo que yo estaba acostumbrado a hacer.

*E: Así que no sentís que, de lo que fue tu formación inicial, te quedó algo del paradigma anterior, que lo tengas que erradicar.*

P: Yo siento... *(Piensa)* Una vez hice una entrevista a una profe que trabajaba acá, en una práctica, y me dijo: yo soy un poco de todo. Porque creo que cuando hay que ajustar, hay que ajustar, cuando hay que escuchar, hay que escuchar. Eso no lo entendí en ese momento, y lo entiendo ahora en este año.

*E: ¿Con la práctica?*

P: Sí. Y la verdad que sí, creo que tengo algunas cosas, si se quiere, conductuales, pero es una cuestión de organización, una cuestión de... de responsabilidad que se debe exigir a los chicos, que debe ir en paralelo a lo que ellos van construyendo en el conocimiento. Entonces, creo que pueden complementarse. Estoy tratando, y como es mi primer año, estoy tratando de equilibrar eso. Pero sí, creo que tengo algunas cuestiones, si se quiere, algunas cuestiones, obviamente, que por ahí uno queda en lo más sencillo, por una cuestión de tiempo, de no poder organizar una clase más didáctica. Si uno quiere pasar a una clase más didáctica, entonces sí, creo que algunas cosas hay que cambiar. Por ejemplo, hoy, la clase, si se quiere, no tenía una presentación como tal, porque ya fue presentada, entonces hubo juego. Todos los chicos interactuaron, todos los chicos participaron, y entonces es más significativa una exposición, si se quiere. Entonces, son cosas que voy a tener que modificar.

*E: Respecto a la formación continua, esto que se hace como escuela, las capacitaciones, ¿te han servido?*

P: Me sirvió mucho la capacitación de este año, me quedo con lo de Aldana *(Hace referencia a las Jornadas Pedagógicas que se organiza como institución, puntualmente a la realizada en el 2023, y a la disertación de Hernán Aldana)*. Eso sí, me sirvió mucho porque creo que es una vuelta de tuerca, porque es sobre el paradigma que, recién mencionaba. Y que por ahí por cuestión de tiempo, de llegar con el contenido, de llegar con aquello, con lo otro, dejamos de lado. Entonces, no tenemos que olvidarnos que hay chicos del otro lado y que necesitamos también ser un poco más comprensivos.

*E: Y lo del trabajo con ABP, el trabajar con otras profes, ¿te costo?...*

P: Me resultó todo nuevo. Todo nuevo! El proyecto en el que más involucrado estuve fue con la visita la "Pastoril" con: América, nuestro hogar. *(El Pastoril es una comunidad aborigen cercana a la ciudad)*. Para mí fue muy bueno, muy bueno. Fue muy positivo. Los chicos, ahora no sé bien cuándo tienen la exposición, pero el tema de que ellos elaboren un texto con la profe de lengua, que puedan utilizar herramientas de computación, enriquece mucho. Enriquece muchísimo. Y en el aspecto de historia, obviamente. El proyecto a mí me gustó muchísimo, porque desde la disciplina se enfoca este aspecto de la reivindicación cultural. Y la vivencia, lo que se compartió con los chicos fue muy significativo e incluso simbólico. Entonces, para mí fue algo muy positivo.

*E: La última pregunta tiene que ver con algo que un poco ya lo dijiste, esto de la reflexión sobre la propia práctica. ¿Estás habituado a hacer constantemente?*

P: Sí, sí, sí. (Sonríe). Sí, siempre estoy reflexionando. Desde el primer día entré con un paradigma, entré con una mirada. Después dije, no, no es así. Tengo que modificar, ajustar acá. Después me di cuenta que me estoy yendo mucho en el ajuste. Entonces, soltar un poquito la pinza, la tenaza del ajuste y darles un poco de aire a los chicos para que ellos puedan desenvolverse. Entonces es un constante tire y afloje. Todavía estoy en la búsqueda de cómo lograrlo. Ya vengo pensando, cuando doy un tema, digo, ¿por qué no lo hice de otra forma? El año que viene lo voy a plantear de esta manera. Va a ser más productivo, más lindo y más divertido para los chicos. Eso sí, estoy constantemente modificando.

*E: Bueno, profe, muchas gracias por su tiempo y sus respuestas.*

## **ENTREVISTA 8- A LA PROFESORA DE CCIAS SOC. GEOGRAFÍA.**

*E: Entrevistador; P: Profesora.*

*E: Buen día. Estoy con la profesora de Ccias. Soc. Geografía, para hacerle algunas preguntas.*

*El primer tema tiene que ver con el desarrollo de capacidades. Podrías comentar, ¿qué capacidades trabajas con los chicos?*

P: ¿En cuanto a qué capacidades?

*E: Las capacidades transversales a las que hace referencia el diseño curricular, como lectura comprensiva,*

*Producción de textos, pensamiento crítico...*

P: Bueno, la primera capacidad que se trabaja es la comprensión de texto, más que nada en primero y segundo, y cuarto año también. También se trabaja para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico con los chicos. Más que nada para que piensen en cuanto a las diferentes problemáticas que se presentan en la sociedad, las que se pueden relacionar en el espacio de geografía. Y también el trabajar con otros, pero eso por ahí cuesta un montón. Así que esas serían las capacidades que se trabaja.

*E: ¿Y cuáles son las que más te cuestan trabajar?*

Trabajar con el otro, el grupo de alumnos.

¿Trabajar con el otro?

Sí, sí. Trabajo todo lo que implica o que tiene que ver con división de roles. Sí, sí, porque por ahí uno distribuye los roles, pero la persona que tiene ese rol no lo hace cumplir con el grupo, sino que lo quiere hacer esa persona sola. Eso por ahí cuesta, digamos, entender a los chicos que cada uno tiene una actividad que realizar. Así que eso es lo que más cuesta. Pero en cuanto a las otras capacidades, no, inclusive como vienen con un manejo, digamos, de comprensión lectora de febrero, de primer año, entonces como que esa técnica ya la tienen instalada. El tema de acompañar y el trabajar con otro es lo que más cuesta.

*E: lectura comprensiva ¿trabajaste con los pasos que implica?*

P: No, no, ya lo tienen automatizado. Las primeras veces, por ejemplo, a veces se le da una orientación, pero todos los chicos solo ya tienen esa técnica automática.

E: Respecto a la habilidad de pensamiento crítico, si bien ya mencionaste algo, pero en cuanto a que los chicos sepan buscar información por ellos mismos, saber seleccionarla, saber realmente cuál es una buena fuente, ¿Cómo trabajas esas cuestiones, o le das la bibliografía?

P: Generalmente yo les traigo la bibliografía. Lo que ellos hacen es leer, trabajar con la problemática que se presente. Es decir se les presenta una problemática y a partir de ahí se trabaja conceptos, es la forma en que entienden mejor. Por ahí sí se lo hace investigar, pero se le da una guía de a donde ellos tienen que ir. Porque si no, tienen tanta información que por ahí no saben seleccionar.

*E: ¿Y el dar su punto de vista, sus opiniones?*

P: Sí, sí, a los chicos les gusta, digamos, dar su punto de vista... (Hace pausa).

*E: Respecto al aprendizaje colaborativo ya me dijiste algo, sobre todo que por ahí les cuesta. Y en lo que respecta la discusión de ideas entre ellos, el intercambio de ideas, lograr que se escuchen al otro, que estén...*

P: Sí, sí, sí, porque son chicos bastante más... (Reformula su idea) son comprometidos a la hora de estudio, porque ellos son chicos competitivos, quieren la nota, quieren participar y se escuchan. Sí, sí, tienen esa habilidad de escucharse con el otro.

*E: Bueno, ahora pasamos al tema de evaluación. ¿Qué tipos de evaluación soles realizar?*

P: Y yo... yo evaluo el día a día. Por ejemplo, llevando una planilla, haciendo, por ejemplo, ahora el seguimiento del pensamiento o proceso cognitivo, a través de, digamos, de ese estilo de evaluación. Pero generalmente antes, antes de que vengan todos estos cambios, era pedir respuesta, hacer un trabajo práctico. Pero evaluar el día a día ayuda un montón, porque vos llegás a ese proceso final y ya decís: a ese chico le estaría faltando eso, eso. (Señala con su mano) Entonces vos ya tenés una idea. O sea, ahora aplica lo que se le llama la evaluación formativa. Día a día. (Señala como etapas, pasos, con su mano)

*E: ¿Y podés aplicar retroalimentación con ellos? ¿Qué tipo de devoluciones o retroalimentaciones le haces?*

P: Digamos, hacen una actividad, se le pone una nota. También a veces le acompañan con comentarios. Cuando hacemos una retroalimentación oral, les dejo que hable cada uno y entonces a partir de ahí los corrijo y les digo, está bien, o te falta eso, mejorá en eso para que puedas tener, digamos, para que puedas cambiar esa parte... Pero, sí, hacemos devoluciones...

E: Hoy se habla mucho de lo que es la metacognición, ¿no?

P: Sí, sí, claro. En el ¿para qué me sirve? Bueno, yo siempre le digo a los chicos por ahí, conocer el caso de primero, segundo, que se aborda la parte física de América y de Argentina, ¿para qué me sirve conocer el medio?, ¿para qué? se preguntan. Y bueno, la mayoría de los chicos hicieron o quieren hacer un viaje, y para ello saber cómo es el clima, qué ropa podemos llevar para ese momento. Entonces ellos

tienen ese conocimiento de saber el para qué me sirve. Las preguntas van en relación a eso. Todo lo que se da, se trata de dar esa utilidad, ¿para qué me sirve? Para que ellos quieran saber qué es el clima o qué diferencia hay entre clima y tiempo.

*E: Y pregunto, ¿Notás que ellos logran ser conscientes de su aprendizaje? ¿De cómo van aprendiendo? ¿Qué pasos hicieron?*

P: Sí, sí, se dan cuenta. Inclusive ellos van y dicen, no sé por qué me cuesta esto y no estaría entendiendo esto. ¿Será que usted me puede explicar? Ellos saben qué es lo que no saben y qué es lo que ellos les estarían impidiendo entender. “Ah, porque no estudié, profe, por eso no sé”. *(Menciona una expresión que suele escuchar reiteradas veces)* Pero sí, ellos se dan cuenta.

E: ¿Y qué tipo de instrumentos? Me hablaste de una planilla donde llevas el registro. ¿Y qué otro tipo de instrumentos utilizas para darte cuenta vos si el alumno está aprendiendo, si está haciendo el proceso?

P: Y utilizamos la plataforma.

*E: La plataforma...* Sí, sí, les dejo trabajo, actividades, ya sea a través de video, u otro recurso, donde eso también me facilita entender, digamos. Después el trabajo con mapas, también es otra herramienta que me ayuda, digamos, a que ellos entiendan. Que apliquen ahí el contenido.

*E: ¿Y evaluaciones puntuales, escritas?*

P: Sí, suelo hacer. Suelo hacer. Pero no muchas. No muchas. Y exposiciones orales.

E: Y en esas evaluaciones que solicitas?

P: Por ahí las preguntas son para que sepan el contenido, que afiancen. Sí, sí, por ejemplo, algunos conceptos que por ahí son específicos, que necesitan saber ellos, no confundir, digamos, por ejemplo, qué es tiempo y qué es clima, porque mayormente confunden el mismo concepto. Entonces ahí yo les doy los conceptos, los que son de relieve también, más allá de que lo pueden explicar con un ejemplo, pero necesitan saber el concepto, lo que es.

E: ¿Y haces uso de dianas, rúbrica, algunos de esos instrumentos para evaluar cada clase o cada tema, cada vez que se cierra?

P: Sí, utilizo. Pero ahora comencé más a utilizar... *(Hace una pausa)*

E: ¿Cuándo decís ahora, es debido a algo puntual? Por qué?

P: Porque yo la empecé a entender. O sea, imposible que yo le dé algo a ellos que yo no entiendo. Entonces como que yo también me estoy abriendo a eso para poder ayudarlos a ellos también. *(Se refiere a ayudar a los estudiantes).*

*E: ¿Te ayudaron las capacitaciones realizadas? Es decir, ¿te sirvieron las explicaciones, las sugerencias, los instrumentos?*

P: Inclusive lo entendí más leyendo recorriendo los Power que él le explica, sí. *(Se refiere a los PPT utilizados en las capacitaciones en ABP)* Por ahí es un trabajo muy, así, muy minucioso, es muy... Pero sí, sí, sí.

E: ¿Y el trabajar con otros profes en proyectos interdisciplinarios por ahí te sirvió para que tuvieras más experiencia?

P: Sí, sí, sí. Por ejemplo, el trabajo que estamos haciendo con la profe de Lengua, que ella también me ayudó un montón. Trabajamos bien, digamos, con eso en cuanto a lo que estamos haciendo. Después el trabajo con ..... también. *(Menciona a otra profesora)*. También que me ayudó trabajar con ella, con el grupo de cuarto año.

E: *¿Qué pensas respecto a las capacitaciones y la formación permanente?*

P: Perfecto. Sí, es necesario además que “te abre” a muchas cosas nuevas. Que por ahí encima nosotros, yo, que me confronta con esa estructura que me cuesta todavía salir de eso, digamos, las capacitaciones me ayudaron un montón. Bueno, voy a hablar de estructura.

E: Ahí quería ir, o sea, ¿a qué te referí o qué me podés decir?

P: Yo me refiero, por ejemplo, a que todo sea, a ver, como vos me preguntabas si hacia preguntas y respuestas en las evaluaciones. En que todo sea, que sí o sí el chico necesita saber eso. Y capaz que hay otra cosa que necesito saber más y que esto lo pueda aprender de alguna manera en otro momento. O sea, en ese sentido, digamos, en ese sentido, digamos, yo me acuerdo que tenía un profesor que era re memorístico, por ejemplo, y si no sabía de memoria, no trabajaba. Y está mal, digamos, porque un chico puede saber todo de memoria.

E: Claro. ¿En eso vos notás que estás haciendo avances?

P: Yo estoy haciendo avances, sí, sí.

E: ¿Hay cosas que te cuesta?

P: Sí, sí, sí, sí, sí. Me cuesta, digamos, salir de esa estructura.

E: Te cuesta el cambio de paradigma.

P: Sí, sí, sí. Además que por ahí yo también lo comparo con otras instituciones. Y no, vos notás que nosotros estamos súper capacitados. *(Cuando dice nosotros, se refiere a la institución en la que se realiza esta investigación)*

E: *Vos notas que en otras instituciones está más presente todavía el paradigma del cual vos estas tratando de salir, cambiar?*

P: Sí, sí, sí, sí, sí! Contenidos conceptuales. Sobre todo que el alumno necesita saber, saber, saber.

Y por ahí ya no hay que preguntarle eso al alumno, sino para quién escribe y cómo va a escribir...

E: Bueno profesora, gracias. Muchas gracias por tu tiempo.

Finaliza la entrevista.

## **ENTREVISTA 9- A LA PROFESORA DE CCIAS SOC. ECONOMÍA.**

E: Entrevistador; P: Profesora.

*E: Buen día. Estoy con la profesora de Ccias. Soc. Economía, para hacerle algunas preguntas. Hay preguntas en relación al trabajo para el desarrollo capacidades y evaluación. La primera pregunta tiene que ver con ¿qué capacidades trabajas con los estudiantes? Esas capacidades transversales que el diseño nos pide que incluyamos, ¿con cuáles trabajas?*

*P: ¿De las cinco sería? (Pregunta esperando que asienta). Sobre todo, lo que es el pensamiento crítico, por el área de economía, digamos, para trabajar en relación a la realidad cotidiana, y el trabajo en grupo, el trabajo con otros. Obviamente las otras capacidades también están trabajadas pero no tan puntualmente.*

*E: Esas que no trabajas, ¿cuestan por algún motivo?*

*P: No, por ahí la lectura comprensiva no aplicamos tanto por ahí por el tipo de recurso que utilizamos. Generalmente utilizamos video y otro tipo de herramientas, digamos, de recursos. Por eso por ahí no la ejercitamos tanto. Sí, creo que están presentes pero no se trabajan más que nada por la temática, los temas en sí.*

*E: El pensamiento crítico, me decías, que lo trabajas porque tiene que ver o porque lo relacionas más con tu espacio. ¿También permitís que los chicos busquen información por ellos mismos, que tengan autonomía en esas cuestiones?*

*P: Sí, y eso abre, por ejemplo, en muchas clases, da lugar a debates. A que ellos se expresen cuando uno le plantea ciertas cosas del espacio, o ciertos temas, ellos ya tienen su propia opinión y buscan como refutar lo que uno le dice, pero sosteniendo con su información, digamos.*

*E: ¿Y el trabajo colaborativo?*

*P: Cuesta mucho. Cuesta la división de roles. Noooo, no se acostumbran a trabajar por roles, digamos. Cuesta... cuesta mucho implementarlo en el curso, digamos. Porque siempre hay uno que toma la cabeza y por ahí para no atrasarse, no espera el resto, digamos, o sea, no es trabajo en grupo. O sea, generalmente es uno el que hace y lleva el resto. Que también ahí es como que después cuesta escuchar al otro, la opinión del otro, la participación del otro, la idea del otro. Para evitar que pueda llegar a estar mal, mejor lo hago yo y me aseguro de que va a estar bien. (Ríe...)*

*E: En lo que respecta a evaluación ¿Qué tipos de evaluación, qué tipos de instrumentos de evaluación soles usar?*

*P: Sí, en cuanto a la evaluación, generalmente, al igual que en la clase, no usamos la pregunta-respuesta, sino que la teoría que ellos ven después la aplican en algo práctico. Una historia que yo me invento, una que lo tienen que relacionar con algo que les pasa en su día a día, con alguna noticia. Generalmente la teoría la terminan aplicando, digamos. Pero no es que les enseñé gasto público y se tienen que aprender de memoria. El concepto de gasto público, saber reconocerlo.*

*E: ¿Instrumentos, cuáles sueles usar o cuáles veces son más productivos para ser implementados?*

*Por ejemplo, ahora estoy implementando lo que es el ticket de salida, que también es parte de la evaluación. También me sirve para saber hasta dónde llegamos con eso y que hay que esforzar. Después también otros instrumentos como, por ejemplo, realizar una infografía o realizar una propia noticia. Voy cambiando...*

*P: Otros instrumentos como dianas, rúbricas, ¿llegaste a utilizar?*

P: Diana, sí. Las creo yo. La rúbrica también, pero las realicé yo. Generalmente una sola vez, en quinto año, aplicamos la rúbrica de un solo punto que fue consensuada, entre todos la armamos. Esa fue la única vez que la usé así.

*E: ¿Y en lo que es la retroalimentación a los chicos, digamos, en relación a su saber? ¿Cómo lo soles hacer?*

P: Yo suelo hacer permanente. Generalmente dentro de la clase, yo estoy con los chicos, digamos... Una vez que les doy la actividad, no es que dejo que se arreglen por así decirlo. Si no que voy y les pregunto ¿cómo están? o me siento solo con ellos. Entonces, ahí mismo se da la retroalimentación de decirles, mirá, fijate, reforzá acá, qué bien que hiciste esto, y..... el mismo accionar, digamos, cada día.

*E: Y en esta retroalimentación, ¿ves que los chicos son conscientes de su aprendizaje, de cuándo van avanzando, de sus obstáculos?*

P: Sí, la mayoría sí. Por ahí, algunos chicos que tienen ciertas adecuaciones por ahí, es porque ellos no terminan de entender su propio error digamos. Pero el resto sí. Y usamos mucho también lo que es revisión y mejora. Por ejemplo, yo les doy la tarea en plataforma, y cuando venimos al aula, corregimos para que ellos detecten, autocorrijan y vuelvan a subir la tarea.

*E: Respecto a tu formación en sí, cuando entramos a hablar de la importancia de la formación continua, ¿Crees que es importante, o no?*

P: Y es muy importante. Porque muchas de las herramientas que yo estoy aplicando en mi clase hoy, las tuve gracias a la formación continua. O sea, la formación del profesorado fue muy básica. Todo lo demás, gran parte de lo que yo sé ahora, es gracias a la formación continua.

*E: ¿Sentís condicionantes de esa formación inicial, que como que te frenan para aplicar lo nuevo?*

P: No, por ahí, al principio sí fue así. Sí, al principio era como muy... al modelo que yo lo había aprendido, lo iba reproduciendo, si.... Hoy no. Hoy trato de ir cambiando ese parámetro.

*E: ¿Qué cosas crees que todavía tenés y que deberías hacer un gire, cambiar?*

P: Me costó mucho cambiar el tema de, por ejemplo, la evaluación. Eso fue algo que fue progresivo. El entender que no es que tengo que tomar la prueba al final de los temas, como lo hicieron en mi formación. Y sino que se puede evaluarlo clase a clase. O sea, le tomo un trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo lo que yo he aprendido, lo he aprobado, lo he aprobado, lo he aprobado, lo he aprobado, lo he aprobado, o sea, le tomo un trabajo práctico y no lo aprobó, pero todo el proceso sí lo hizo bien. Valorar el proceso en sí y no el resultado final.

*E: Bueno. Muchas gracias por tu tiempo.*

*Finaliza la entrevista dejando abierta la posibilidad de que si se necesitara profundizar en algo, había disposición.*

## ENTREVISTA 10- REALIZADA A VICEDIRECTORA Y ASESORA PEDAGÓGICA

*E: Entrevistador; VD: Profesora. AP: Asesora Pedagógica.*

*Se realiza introducción para expresar que se realiza una investigación abordado el tema de: Desarrollo de capacidades, aprender a aprender, evaluaciones.*

*E: Respecto a las capacidades, ¿qué notan ustedes que los docentes plantean en sus planificaciones y qué trabajan realmente? ¿Qué tipo de capacidades? Puedo hablar una y después la otra.*

AP: Y tratan de usar todas, creo yo, pueden ser más o menos. En todas las planificaciones vamos viendo dos o tres de una, dos o tres de otra. Pero si tendría que hacer como un ranking, la que menos usan, se me hace que es resolución de problemas, que es la que dejan más vinculado a lo que es matemática. Matemática sí lo pone como resolución de problemas, pero es la que menos. Y después, a ver, bueno, trabajo con otros también. El profe es una de las que menos también. Si bien lo ponen, por ahí, porque arman grupos, no se ve que realmente haya un desarrollo de esa capacidad a lo largo de las clases, porque se ve limitado al trabajo en grupo, una lectura compartida y responder preguntas, y bueno, sabemos que eso no desarrolla esa capacidad, o no del todo. Entonces, como que en esas dos capacidades del profe le faltan por ahí herramientas más sustentadas para hacerlo realmente, entonces lo desarrolla menos. Las otras tres, en cambio, sí un poco más: juicio crítico y producción de texto y lectura. Producción y lectura comprensivas, sí. Como que el profe lo tiene más afianzado, entonces se anima más a desarrollarlo. Y se ve un poco mejor en la planificación que se lleva adelante. La escritura, la revisión, el juicio crítico al plantear el mismo estudiante su opinión fundamentada en los textos. Eso se ve un poco más.

VD: ¿Cómo eran las preguntas?

*E: ¿Cuál de las capacidades crees que se trabaja? Si se trabaja en todos, ¿algunas? Si son algunas, ¿a qué puede deberse?*

VD: Yo creo que tiene que ver un poco con el conocimiento que tenga el docente de las capacidades y cómo desarrollarlas en los alumnos. Y eso me parece que tiene que ver, porque ellos las escriben. Si vos miras las planificaciones, están escritas las cinco. Las ponen, pero cuando vos ves las actividades que hacen, en la pura realidad es que no piensan mucho en el desarrollo de esa capacidad, porque por ahí se concentran más en desarrollar los contenidos de su disciplina. Y son muy pocos los que piensan eso. Voy a trabajar lectura comprensiva. O si no lo ponen, como si lo voy a trabajar a lectura comprensiva y no leen realmente, no muestran los pasos a seguir. Y a lo mejor dicen, bueno, ustedes lo dieron en lengua, ahora aplíquenlo también acá. Y por ahí no es que presten mucha atención en eso. Si hay profes, hay profes que sí se ocupan de trabajar esas cuestiones. Pero así como decía .... (Nombró a la Asesora Pedagógica), me parece que también tiene que ver esto.

*-Hubo una interrupción y se prosigue luego de la misma-*

Bueno, te decía que por ahí, a mí me parece que los profes no trabajan en el desarrollo de algunas capacidades porque no saben cómo trabajarlas. Y a veces, viste que con Esteve López, estuvimos trabajando en equipo, y se lo dio así como, fue como una media hora que se trabajó eso en los últimos minutos de la capacitación, y quedó así como, y vos le decías a los profes, tenés que trabajar esto de trabajo en equipo, pero trabajarlo, porque hay distintas cuestiones que hay que tenerlo en cuenta, y por

ahí, vos lo organizás al trabajo, y eso es trabajo en equipo. No es decir, bueno, trabajen en equipo y dejarlo así. Es como darlo por entendido como si ellos supieran cómo sea. Y a veces los chicos tienen que lidiar con eso de que trabajo en equipo, trabajan uno o dos, y los demás están puestos en el trabajo práctico. Y ese es terrible problema. Pero si los profes organizarían, usarían esa estrategia que les dio Esteves López, por ahí a lo mejor también tiene que ver con el trabajo de la conducción, desde nosotros como directivos, cómo lo manejamos a eso.

Quizás por ahí, a lo mejor en el principio del año, habría que hacer como, miren, para trabajar en equipo podemos usar esta actividad, esta actividad, y tomarnos unas dos horas como para reforzar ahí. Lo mismo con el desarrollo de las otras capacidades, como juicio crítico, por ejemplo. Bueno, ¿cómo podríamos hacer para desarrollar el juicio crítico? Pensemos en esta actividad, hacemos así, así, así. Ustedes pueden tomar este autor, este otro autor, y a ver, sacar una idea, enseñarles, digamos, ser los profesores de los profes.

*E: ¿Creen que los profes se sienten más cómodos trabajando o unas capacidades u otras también por ahí en relación a su formación o al área?*

Obvio, obvio. Si los profes no aprendieron a escribir texto, por ejemplo, ¿cómo le van a enseñar a los chicos a escribir texto? Yo les puedo ni siquiera hacer correcciones ni sugerencias porque no saben bien. Es un trabajito muy tedioso ese de hacer revisión y mejoras. Es un trabajito. Yo me acuerdo cuando lo trabajaba con los alumnos, era llevarme todos los textos, 36 textos del curso, y corregir, y ver a ver qué sugerencias le puedo hacer acá, acá, acá. Después es llamarlo de a uno. Y ese llamarlo de a uno es otro trabajito porque te lleva tiempo de la clase, tiempo de... En algún momento lo tenés que hacer. No es sencillo.

Me acuerdo que una vez me fueron a observar la clase y yo estaba haciendo eso y pensé: ¿Qué es lo que va a ver la Directora acá con lo que yo estoy haciendo? Pero es un trabajito tedioso. Parece mentira que ese trabajito de hormiga, a los chicos les queda, aprenden un montón. Pero sí, tienen que tomarse el trabajo de hacerlo. Y primero tienen que saber cómo se hace.

Por eso el desarrollo de capacidades tiene que ver con que los profes sepan qué es desarrollar esta capacidad y cómo aplicarla en el aula. Si no, pueden decir todo lo que quieran al planificar, pero que lo hagan, es otra cosa.

AP: Yo creo que donde más cómodo se siente el profe es enseñando su disciplina de manera conceptual. Eso es donde más el profe se siente cómodo. De ahí se le suma lo de capacidades, lo siente como una sobrecarga. Algunos tal vez hacen el click de que una cosa acompaña a la otra, pero están muy formateados. Estamos, en enseñar conceptualmente la disciplina. El alumno repita de manera lo más mecánica posible los conceptos centrales de su materia o las relaciones entre los conceptos de su materia.

De ahí vino lo del desarrollo de capacidades. Es como asociar las dos cosas. Desarrollo la escritura a través de los conceptos de mi materia. Los profes por ahí están en el camino. Tampoco es que no lo hacen, pero lo hacen bastante lento. La concientización de que tengo que desarrollar la capacidad, cómo uso mi contenido para hacerlo. Va como lento, porque cae muy fácilmente en la pregunta, la respuesta, la memoria. Y que sea lo mismo. Y lo mío, mi materia. Que sepa el concepto de economía.

VD: Claro, porque si yo me ocupo en desarrollar la escritura, eso me lleva cuatro o cinco clases. ¿Y cuándo termino de desarrollar mi contenido de mi disciplina? Exacto. Lo veo como disociado.

*E: Y ¿creen que se trabaja para que los chicos adquieran la capacidad de aprender a aprender, que puedan ser autónomos, reconocer su propio proceso de aprendizaje, poder evaluarse a sí mismos?*

AP: Yo creo que estamos en el camino. Estamos como hace un tiempo hablando, hasta que a nosotros también, desde acá, (*se refiere al equipo de gestión*) se nos afianza bien la cuestión. Podemos llevar nuestras sugerencias hacia ese lugar, las capacitaciones que acompañan. Y así vamos, entre todos, viendo el uso de las rubricas. El uso de rubricas nos ayudó mucho en eso, en que ellos acuerden los criterios, los objetivos, y que el estudiante pueda ver si se está dando. Nos ayudaron el uso de rubricas y las capacitaciones. Sí, no diría que no lo hacen, pero como que falta. Falta todavía.

VD: Es como que los profesores frente al trabajo o pedido nuestro es que siempre están tratando de decir: yo lo hago. Me acuerdo en la capacitación de Steve López, en la última, que él decía: tienen que hacer esto, tienen que hacer esto otro. Decían: sí, lo hacemos, y buscan en dónde lo están haciendo, intentando ajustar lo que hacen a lo que se les pedía. Pero qué bueno sería si reflexionáramos sobre lo que hacemos y hagamos un cambio. Porque podríamos hacer esto. Podríamos hacer bien con objetividad, para que los chicos desarrollen esa capacidad. Por ahí me llamó la atención eso en la última capacitación, decían: sí, nosotros lo hacemos eso. Y no, o sea, no se si lo hicieron tan así.

AP: Pero yo creo que ahí la falla también está en la planificación. Que al no haberlo plasmado en la planificación, no hay. No sé, si tener más tiempos y espacios institucionales o por ahí lo solucionaríamos el año que viene con un tipo de planificación que venimos trabajando por proyecto. Porque lo hacen, pero al no estar por escrito, no sabemos cómo lo hacen, o si lo hacen. Porque dicen, sí, yo lo hago verbal pero a las palabras se las lleva el viento, entonces no sabemos. Y a los chicos también, no sé si les queda tanto. Entonces, si planificaran esos momentos de metacognición, de evaluación formativa, de evaluación entre pares, si los planificaran, sería para ellos también, para el profe, más organizado y se vería más reflejado el trabajo. Al hacerlo como de manera más improvisada, no se piensa o no se ve bien lo que hace. Tal vez lo hacen, pero al no estar escrito (hace una seña o mueca como para remarcar que no está, no se hace).

*E: Con eso tenía que ver la otra pregunta que iba relacionada a qué formas de evaluar. ¿Ven ustedes modelos de evaluación, tipos de evaluación, instrumentos de evaluación?*

VD: Se ve mucho eso de la evaluación conceptual. Podemos decir que cada vez estamos un poco más lejos de eso, pero cuesta un montón cuando vos te pones a mirar las planificaciones, las carpetas, las evaluaciones que hacen los profes, que les cuesta ponerlo en la secuencia. ¿Por qué les cuesta ponerlo en la secuencia? Porque ellos saben que no condice con lo que nosotros estamos pidiendo. Por eso, insistirles, cuando hago las observaciones, les digo a los profes, las evaluaciones tienen que estar en la secuencia, las rubricas tienen que estar en la secuencia, ponelas ahí. Dicen: si, están en la plataforma, Yo digo: tiene que estar en la secuencia, ponelas ahí. Si las tenés, no te cuesta nada, cortar, pegar, no cuesta nada.

AP: Yo creo que tengo un dilema con eso, porque para mí no están mal los exámenes como exámenes en sí, porque encima cuando los chicos salen del secundario en la universidad, les toman esos exámenes todavía. Entonces, ¿cómo equilibramos para que tampoco queden en el olvido ese tipo de exámenes

conceptuales, pero sí que ingresen a la secuencia de una manera mejor pensada? Que en todo un proceso de evaluación formativa que yo fui haciendo, como profe, que realicé clase a clase, tengo evidencias de lo que van haciendo, de lo que van aprendiendo, en el sentido de rubricas o de preguntas de metacognición y demás, que planifique un examen como una instancia más, que no sea la única, que no sea si no aprueban eso, no aprueban nada, que sea parte de todo el proceso y que aparezcan esos exámenes como de pregunta. Incluso los de META (*Se refiere a los exámenes institucionales que se realizan con la Universidad Austral*) después les toman preguntas medias cerradas o cuestiones así que...

VD: Conceptuales

AP: conceptuales, que si no tienen el hábito, les cuesta mucho también cuando salen a la universidad. Pero que esté como en un proceso de evaluación formativa ese examen, en un conjunto de herramientas e instrumentos que yo usé para evaluar todo el proceso, uno a un examen conceptual. ¿Me explico?

*E: A la hora de evaluar, ¿qué ven ustedes que está más presente? ¿Esas evaluaciones finales se siguen haciendo o está más presente esto del proceso, de lo formativo?*

AP: Yo creo que la plataforma ayudó a que sea más el proceso, el tema de la plataforma, porque ellos tienen que ir viendo semana a semana si suben, si hacen. Los organizó a todos los profes y los obligó a tener su planilla, ir viendo si hacen en la plataforma. Heee, pero también depende de las disciplinas. En lengua capaz no existe el examen conceptual, y la profe que hace este trabajo, de revisión, de mejora, de escritura, de volver a hacer y demás. Tal vez se pasan todo el año con eso, con distintos tipos de textos y demás, con producciones, digamos. Y matemática, físico-química, tenés por ahí sí más esos tipos de exámenes donde ellos quieren ver, medir, llegan a hacer todos esos ejercicios, a resolver esos problemas y demás. Entonces varía de acuerdo a la disciplina. Hay materias también que podrían hacerse cuestiones como geografía, se me ocurre, y que se tiran al conceptual. A que me diga definición de geografía, de relieve, de clima, de manera conceptual. Eso depende de la disciplina para mí.

VD: Sí, pienso lo mismo, que por ahí tienen en cuenta el proceso, pero si los chicos no aprobaron la evaluación, tampoco aprueban. Me parece que no está mal, pero por ahí los tipos de evaluaciones que se hacen lleva a que te quedes pensando, pero bueno, yo le reformaría un poquito. Si fuera yo, iría a hacer una evaluación diferente, y decir qué es geografía, por decirlo, o no sé, en química, qué es una mezcla, cuando en realidad eso lo podrían hacer de manera práctica y hacerle repetir a los chicos ahí, a ver, hace una mezcla, sin que ellos tengan que decir una mezcla es, por decir.

*E: Ya fue apareciendo, pero en lo que hace la formación permanente de los docentes, las capacitaciones, ¿creen que lo que se viene haciendo les ha ayudado a cambiar un poquito entre esa formación inicial y decir, bueno, voy haciendo ciertos cambios?*

VD: Yo creo que sí, obvio. Siempre decirle a los profes las capacitaciones. Las capacitaciones que vienen del Estado, por ahí, no sé, porque en este último tiempo como que venimos trabajando un poquito más con los profes lo institucional, pero obvio que les sirve a los profes.

Lo que sí me parece que nosotros podríamos tener acá, como escuela, si vos me preguntás, de nuestra escuela, decirle, me parece que tendríamos que tener un poquito más de tiempo de reflexión, de juntarnos nosotros y nosotros, como directores, trabajar con los profes así de manera un poco más

cerca, no tan, bueno, fíjense, Esteve dijo que hagan eso. O sea, no, nosotros trabajar. Bueno, Esteve dijo esto, vamos a hacer así, así, así. Nos ponemos de acuerdo. Nosotros direccionar el trabajo.

AP: Sí, yo iba a decir lo mismo que equilibrar las capacitaciones con espacio y tiempos nuestros, institucionales, para ver cómo aplicamos eso. Creo que estos dos años que pasaron fueron muy productivos en cuanto a la capacitación, pero la realidad también es que si el profe no recibe como un acompañamiento, se olvida o cae en la rutina en el día a día, y al caer en el día a día en lo que sabe, o cómo lo sabe, o cómo más fácil le sale, y caen estas cuestiones que hablábamos de la conceptualidad nomás y no del desarrollo y demás, de entrenar las competencias, diría Esteve. Entonces, sí, equilibrar con trabajo nuestro.

Después iba a decir que hay profes, en cambio, que quieren aplicar, y a mí me pasa que se acercan, me preguntan, y ahí miramos en Power, *(Se refiere a los PPT de las capacitaciones realizadas)* y vamos repasando, y como que comprenden más y mejor, porque en la capacitación en sí muchas cosas se le pasaron. Y el otro día ... *(menciona por nombre a la profe de matemática)* me decía, yo tomé un montón de notas, pero ahora me pierdo en mis notas. Le decía yo, imagínate los chicos cuando les pedimos que tomen notas. Entonces, al repasar en un rato, tal vez 20 minutos, media hora, que repasamos, que miramos, que vamos Power por Power, nos vamos acordando lo que decía Esteve, nos quedó claro, a ella y a mí también, porque te refresca las ideas.

Pero hay profes que se acercan y te preguntan, hay otros que no, que van, que siguen como pueden, con lo que entendieron, cómo lo entendieron, y van, y van, y van, y se te pasa el año, y no hay ese refuerzo o acompañamiento más de nuestra parte, es por los tiempos que no tenemos. Yo el año que viene diría eso.

VD: Y el modo tiene también que ver con esto de la especulación, desde nuestro espacio. Eso lo dijo Esteve, pero lo hacemos así, ojo, lo hacemos así. Presten atención, háganlo. Claro, avalamos. Nosotros.

AP: Claro.

*E: Hay una serie de indicadores justamente como para reconocer esta cuestión de si los chicos desarrollan el aprender a aprender, que tiene que ver con: Participación activa, autonomía, pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, tareas desafiantes, uso de recursos diversos, planificación estratégica, evaluación formativa, feedback, preguntas de metacognición. ¿Creen que ven esos indicadores? ¿O se ven poco, o cuál se ve más?*

VD: Yo creo que los chicos aprenden a aprender todo el tiempo, porque en el proceso de aprendizaje desarrollan esa capacidad de aprender. Los profes están enseñando, están dando actividades, ellos las van resolviendo y lógico, van aprendiendo a aprender. Y ellos saben que lectura comprensiva, escribir un texto y todo eso, tiene que ver con ese proceso de aprender a aprender. Pero por ahí hay unas cuestiones que, por ejemplo, las rúbricas son súper interesantes para los chicos, porque ellos se auto-evalúan. Es muy interesante. Pero hay otras cosas que también se podrían ir agregando. Hay otras rúbricas que se podrían hacer, respecto a lo que vos decías de los últimos puntos.

*E: Sí, feedback, evaluación formativa, planificación estratégica que tiene que ver con que el chico aprenda...*

VD:...que el chico aprenda a planificar su proceso de aprendizaje.

AP: Yo creo que ahí iría por el profe, pero también por los grupos. Hay cursos que los chicos se potencian entre sí para ser más autónomos, para tener más participación. Y el clima del curso, vos ves que los lleva a desarrollar más eso. Y hay otros grupos que se conforman y que son como más...un ambiente más negativo, más tóxico, y eso también aplaca. También la importancia de la cuestión emocional dentro de todo. Por ejemplo, en un segundo *(alude a una cuestión de relaciones interpersonales que surgió entre los estudiantes y en las que se están realizando acciones de mediación)*...en el segundo es difícil que los chicos quieran ser participativos, autónomos, están en un ambiente hostil. Y eso influye para mí en algunas cosas. Y bueno, las habilidades que también tenga el profe para...

VD: ...manejar...

AP: para manejar esas cosas. Eso que hablamos *(Se refiere a una charla previa)*, le dan lugar a que ellos se insulten o que... Y después, ¿cómo remontar para un ambiente de aprendizaje cuando pasó eso?

VD: Y bueno, seguramente, yo creo que... *(pausa)*... no sé si tiene que ver con esto *(se refiere a la línea de temas de la entrevista)*, pero que los chicos aprendan a manejar sus emociones.

AP: Claro.

VD: Y los cursos les enseñan cómo manejamos estos conflictos, a ver, resolvámoslos.

AP: Claro, porque tampoco se los puedes neutralizar, decir, no pasa nada, no existe.

VD: Pero sí, a ver, ponerlos sobre la mesa y resolverlos. Y que aprendan ellos a resolver eso, la relación con los compañeros.

AP: Entonces, todos esos puntos me parece que a veces se ven influidos por ese tipo de variables como la cuestión grupal, la cuestión dependiendo del profe si sabe o no gestionar, manejar eso. Pero en general creo que sí, la mayoría de los profes lo piensan en sus clases. El feedback. He...Sí, tareas desafiantes en algún momento, tal vez no todas las clases, todas las semanas, pero en los proyectos se ve mucho eso, que los profes proponen tareas desafiantes, cosas que les lleguen a los chicos. He...Resolución de problemas, más que nada en los proyectos.

*E: ¿En los proyectos interdisciplinarios?*

AP: Sí, sí, ahí es como que los profes se ponen en el papel de hacer todo eso *(Se refiere a los indicadores mencionados)*. Después vuelven un poco a su papel más tradicional, que es nuestro desafío el año que viene, que lleven la misma, el mismo ímpetu del proyecto, lo lleven a su secuencia de clase a clase.

*E: Bueno, la última pregunta tiene que ver, hay una autora, Anijovich, que marca la diferencia entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. ¿A qué creen que se encaminan más los docentes? La primera tiene que ver con verificar aprendizaje, hay una cultura del examen, una homogeneidad en los instrumentos, a todos lo evaluamos de la misma manera, que por ahí no siempre hay criterios de evaluación, que es una evaluación más memorística. En cambio en la otra, los objetivos, los criterios son claros, hay más coherencia entre lo que se evalúa y lo que se aprende, más variación de instrumentos, metacognición, evaluaciones de autorregulación, hay más retroalimentación entre pares.*

AP: Yo si me tendría que tirar sí o sí para una, diría que estamos todavía del aprendizaje, estamos ahí, que por ahí hay algunas cosas que se empiezan a incorporar, que son estas cuestiones que hablábamos

de las rubricas o de la metacognición, que nos ayuda a la plataforma por ahí, pero se me hace que en la mente del profe todavía está en evaluar el aprendizaje, o sea, incluso en las rubricas ver, hasta dónde aprendieron hoy, pero no sé si en base a tomar decisiones y a ver cómo siguen, tal vez un poco porque la rúbrica te lleva a eso, pero sí tendría que tirarme para una, diría que todavía seguimos en del aprendizaje, con vistas o con esperanzas en el horizonte a que sea (rie...), pero...

VD: Sí, capaz que se mezcla bastante, me parece que más es evaluación sumativa, la evaluación final.

AP: No del todo, no pura, pero sí más tendencia.

VD: Pero hay profes que trabajan mucho esto, a ver, quiero ver si, veo que está progresando, veo que progresó. Hay profes que sí, pero los que están un poquito más... y también tiene que ver con la disciplina, que a veces se centran más en los contenidos conceptuales que en si el alumno aprende a aprender.

*E: Bueno, esas eran las preguntas, por ahí nada más para, como la última de cierre, si ustedes ven que la formación inicial, los paradigmas de formación, ¿los condicionan aún a los profes en lo que aplican y trabajan en el aula con los chicos?*

VD: Sí, les condiciona porque después cuando los profes les enseñan a ser constructivistas con métodos conductistas, entonces es lógico, los profes van al aula y termina un profe, por ejemplo de matemático o de química, siendo, dicen que son constructivistas pero son conductistas. Porque así se enseña, esa formación inicial los condiciona.

AP: Exacto, para mí también es clave la formación inicial porque además vemos cada vez más profes nuevos, porque no es que los nuevos vienen diferentes, sino que incluso los más antiguos a veces por la misma experiencia o porque ven qué funciona y qué no, aplican más cosas que los nuevos que vienen como... Sí, la formación inicial...de raíz hay que cambiar. (Ríe...) Para mí sí.

VD: Y empezar por ahí. Lamentablemente, porque encima cuando uno habla parece que no se entiende lo que uno dice. *(Se refiere a que por la posición de algunos en otro paradigma, no entienden lo que se les solicita)*

AP: Exacto.

VD: Y vueeeelven de vuelta... porque cuando vamos a enseñar, tiene como una forma, siiiiiguen haciendo lo mismo de antes, porque cómo vamos y observamos... *(Se refiere a que quieren hacer intentos de cambios cuando se realizan observaciones de clase)*.

AP: Tienen que aprender de cero acá, cuando empiezan a trabajar es todo nuevo, proyecto interdisciplinarios y tal vez en la formación inicial no vieron nada y acá estamos apostando todo a eso y no vieron nada y van a aprender algo de cero, o de uno o dos que pudieron haber visto, un concepto en la formación inicial, pero no lo aplicaron, no tuvieron experiencia, nada. Sí, re desfasado está para nosotros.

*E: Bueno, muchas gracias por su tiempo. Hay surgido cuestiones interesantes. Finaliza la entrevista.*