

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

*La evaluación de los aprendizajes: un  
análisis sobre las modalidades aplicadas en la  
formación de profesores del Instituto de  
Profesores Artigas*

*Entregado como requisito para la obtención del  
título de Master en Educación*

*Diana Beatriz Shablico Varela – 176509*

*Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán*

*2013*

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Diana Shablico declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba “La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas”

En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

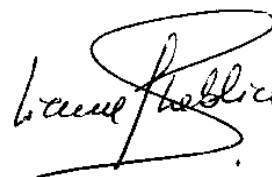
Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía

En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas

Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Montevideo 9 de julio de 2013.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Diana Shablico', with a stylized flourish at the end.

## ABSTACRT

El objetivo de este trabajo fue realizar un estudio sobre las modalidades de evaluación de los aprendizajes en la formación de docentes del Instituto de Profesores Artigas (IPA), en el área de las Ciencias Naturales (Biología, Química y Física), con la finalidad de obtener elementos de análisis que permitan mejorar las prácticas de enseñanza.

La investigación constituyó un Estudio de Caso que se desarrolló mediante una metodología mixta cuantitativa y cualitativa de corte descriptivo y explicativo. Se utilizaron dos muestras integradas por docentes y estudiantes, cuya variedad fue dada por la selección de integrantes Biología, Química y Física, los diferentes niveles de cursos (1° a 4° año) y las distintas dimensiones del saber (materias pedagógicas y disciplinares). La recolección de datos se llevó a cabo mediante análisis documental de los Planes de estudio del IPA, encuestas a los estudiantes y entrevistas semiestructurada a los docentes.

Los datos analizados obtenidos a través del estudio de los planes y programas de formación de profesores de educación media se integraron de acuerdo a su devenir histórico, mientras que los datos de docentes y estudiantes se presentaron bajo la organización de ejes temáticos que fueron considerados en el diseño de los instrumentos para las tareas de campo.

El análisis de los datos a partir de las propuestas curriculares del IPA permitió reflexionar y establecer vínculos directos entre las concepciones de la evaluación y los paradigmas de cada época histórica, y dio lugar a la construcción de categorías teóricas. Por su parte el análisis de las opiniones de los estudiantes constituyó una clara evidencia del predominio de una cultura de la evaluación como acreditación de aprendizajes con énfasis en la medición y la obtención de calificaciones.

El análisis de las perspectivas y pensamientos de los docentes formadores habilitó establecer una asociación entre la formación de grado y sus concepciones sobre la evaluación. La valoración integrada de los datos y categorías construidas constituyeron la base empírica que permitió interpretar que la evaluación de los aprendizajes transita por líneas tradicionales de orientación cuantitativa y constituye un “*agujero negro*” para muchos de los docentes

entrevistados. Los datos examinados, las conclusiones parciales y los hallazgos de esta tesis permiten sostener la idea de que es necesario continuar investigando y profundizar sobre los modelos y las prácticas de evaluación de aprendizaje en educación superior, especialmente en el actual contexto de transición hacia una formación docente con carácter universitario.

## INDICE GENERAL

<b>ABSTACRT.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
OBJETIVOS DE LA TESIS .....	10
ESTRUCTURA DE LA TESIS .....	11
<b>CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
1.1) HISTORIA DE LA EVALUACIÓN.....	13
1.2) EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN .....	17
1.3) MODELOS DE EVALUACIÓN .....	22
1.4) LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN URUGUAY .....	26
<b>CAPITULO 2 DISEÑO METODOLOGICO.....</b>	<b>38</b>
2.1) METODOLOGÍA. ESTUDIO DE CASO .....	38
2.2) ESTRATEGIA CUALITATIVA Y CUANTITATIVA .....	40
2.3) DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA .....	41
2.3.1) Docentes .....	41
2.3.2) Estudiantes .....	43
2.4) TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	45
2.4.1) Entrevista semiestructurada a los docentes .....	45
2.4.2) Encuesta a los alumnos .....	47
2.4.3) Análisis documental.....	48
2.4.4) Diario de campo .....	48
2.5) PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS .....	49
2.6) TRIANGULACIÓN Y VALIDEZ.....	50
2.7) CONTEXTO .....	52
2.7.1) Contexto histórico .....	53
2.7.2) Entorno social y económico .....	55
2.7.3) Cuerpo Docente .....	56
2.8) PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.....	56
<b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS.....</b>	<b>58</b>
3.1) ANÁLISIS DE LOS PLANES DEL INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS.....	59
3.1.1) Plan 1950. La evaluación como amalgama de pensamientos.....	62
3.1.2) Plan 1965. La evaluación pasiva .....	64

3.1.3) Plan 1977. La evaluación mecánica y competitiva.....	66
3.1.4) Plan 1986. La evaluación encriptada .....	69
3.1.5) Plan 2008. La evaluación renovada.....	71
3.1.6) La evaluación pasa y queda. ....	74
3.2) LA MIRADA DEL ESTUDIANTE .....	77
3.2.1) Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA .....	78
3.2.2) Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial.....	80
3.2.3) Tercer eje temático. El examen .....	86
3.2.4) ANÁLISIS ASOCIATIVO.....	88
3.2.5) La evaluación como actividad sobredimensionada y vacía .....	95
3.3) LA MIRADA DEL DOCENTE .....	97
3.3.1) Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA .....	99
3.3.2) Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial.....	110
3.3.3) Tercer eje temático. El examen.....	120
3.3.4) Triangulación.....	128
<b>CAPÍTULO 4 - CONCLUSIONES .....</b>	<b>135</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>
ANEXO N° 1 DISEÑO DE ENTREVISTA A DOCENTES.....	146
ANEXO N° 2 ENCUESTA A ESTUDIANTES .....	148
ANEXO N° 3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	151

## ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

<b>Cuadro N°1</b> Principales premisas del modelo cuantitativo y cualitativo de evaluación.....	23
<b>Cuadro N° 2.</b> Características del contexto institucional y de la evaluación en los distintos planes de estudio del IPA.....	61

<b>Figura N°1.</b> Evolución de los diferentes Planes de Estudio del Instituto de Profesores Artigas en relación a las concepciones sobre evaluación, modelos y paradigma presente en cada uno.....	74
<b>Cuadro N° 3</b> Comparación de los distintos Planes de Estudio del IPA en relación a la concepción, metodología y resultados de sus propuestas de evaluación.....	75
<b>Figura N°2</b> Formas alternativas de evaluación durante los cursos.....	82
<b>Figura N° 3</b> Relaciones posibles de asociación entre variables independientes y variable dependiente.....	93
<b>Figura N° 4</b> Representación del pensamiento docente acerca de la evaluación.....	99
<b>Cuadro N°4</b> Interpretación de la relación existente entre la modalidad de evaluación y la dimensión del trabajo docente .....	108
<b>Figura N° 5</b> Opiniones de los docentes acerca de la resolución de la nota final del examen.....	124
<b>Cuadro N° 5</b> Opiniones de docentes y estudiantes acerca de la evaluación.....	130

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

<b>Tabla N° 1.</b> Relevamiento sobre artículos relacionados al tema de la evaluación de aprendizajes en la publicación Anales del Instituto de Profesores Artigas.....	27
<b>Tabla N° 2.</b> Número de docentes en actividad en las especialidades de Biología, Física y Química diferenciados por tipo de asignatura y nivel de curso en el IPA para el año 2012.....	42
<b>Tabla N° 3.</b> Número de docentes que conforman la muestra intencional.....	42
<b>Tabla N° 4.</b> Perfil de estudiantes encuestados y conformación de muestra.....	44
<b>Tabla N° 5.</b> Concepciones de los estudiantes de Biología, Química y Física de 3° y 4° año, acerca del papel que desempeña la evaluación de aprendizajes en el IPA .....	78
<b>Gráfico N° 1.</b> Porcentaje de exoneración de asignaturas del tronco común y específicas.....	80
<b>Gráfico N° 2.</b> Valoración de los estudiantes sobre la incidencia de las notas parciales en la nota final del curso.....	81
<b>Gráfico N° 3.</b> Estimación de los estudiantes acerca de la presencia de otras formas de evaluación alternativa durante el curso.....	82

<b>Tabla N° 6.</b> Estimación de los estudiantes sobre el grado de correspondencia entre el nivel de las clases y las propuestas parciales.....	83
<b>Gráfico N° 4.</b> Conformación de las propuestas parciales a través de valoraciones de los estudiantes.....	84
<b>Gráfico N° 5.</b> Grado de exposición del docente de los criterios de evaluación que utiliza en clase.....	85
<b>Gráfico N° 6.</b> Distribución de las apreciaciones de los estudiantes sobre la devolución de la evaluación y la ocurrencia de actividades que atiendan los bajos resultados.....	86
<b>Tabla N° 7.</b> Resultados de la consulta sobre el examen .....	87
<b>Gráfico N° 7.</b> Grado de intercambio entre estudiantes acerca del tema evaluación en la transición hacia la formación docente universitaria .....	88
<b>Tabla N° 8.</b> Concepciones de evaluación en los estudiantes según de la incidencia de las notas de parciales en la calificación final del curso (%).....	89
<b>Tabla N° 9.</b> Concepciones de evaluación en los estudiantes de acuerdo a la exposición de los docentes sobre los criterios de evaluación.....	90
<b>Tabla N° 10.</b> Concepciones sobre evaluación en los estudiantes según si la calificación final del examen tiene presente la calificación anual.....	91
<b>Gráfico N° 8.</b> Opiniones de los estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, de las especialidades Biología, Química y Física, sobre diversos aspectos de la evaluación.....	94
<b>Tabla N° 11</b> Formación de los docentes que se desempeñan en materias del tronco común y en materias específicas.....	109
<b>Tabla N° 12.</b> Formas alternativas de evaluación de los docentes entrevistados.....	111

## INTRODUCCIÓN

El interés particular por investigar la evaluación de los aprendizajes en el entorno de la actividad de los docentes y estudiantes del Instituto de Profesores Artigas (IPA), se relaciona con mi experiencia personal como profesora en esta institución, la reflexión sobre mi práctica como docente formador y la observación de actividades conjuntas con colegas del Instituto dentro del marco de innovaciones acerca de la evaluación que proponen las reformas curriculares.

Una segunda perspectiva que justifica esta investigación es la escasa producción de información que a nivel nacional existe en torno al tema. Esta situación demanda la necesidad de generar nuevos conocimientos y evidencia empírica que permitan comprender en profundidad las prácticas de evaluación académica, con la finalidad de poder transformar y mejorar la calidad de la enseñanza en la formación de docentes. Asimismo, el surgimiento de la institucionalidad universitaria en la formación de los profesores y las nuevas políticas sobre evaluación que serán propuestas dentro de este marco, constituye otra razón de peso que orienta el estudio.

Tal como lo expresa Álvarez Méndez (2001), evaluar con intención de formar no es sinónimo de medir, ni calificar como tampoco, de clasificar, examinar o aplicar pruebas. Contrariamente la evaluación de los aprendizajes, en ocasiones, forma parte de estas actividades y da cuenta de un campo semántico compartido en el cual la diferencia radica en los recursos que se utilizan, los usos asignados y los fines a los que se sirve.

Desde esta perspectiva la evaluación es entendida como una actividad crítica de aprendizaje a través de la cual se adquiere conocimiento. El profesor aprende desde la complejidad de sus prácticas a conocer, mejorar su labor y a colaborar en el aprendizaje de sus alumnos por interpretar sus dificultades y facilitar su resolución. El alumno también aprende de y por medio de la evaluación con sentido formativo, que lo retroalimenta en función de la apropiación de estrategias para salvar los obstáculos (Álvarez Méndez, 2001).

En virtud de lo expuesto, la evaluación resulta ser una actividad compleja, por sustentarse en una diversidad de supuestos teóricos y de situaciones en la práctica diaria del aula que determinan diferentes modalidades a seguir.

Ante estos aspectos, la presente investigación se planteó mediante la metodología de Estudio de Caso, indagar y reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes que en la actualidad se lleva a cabo en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en el área de las Ciencias de la Naturaleza que involucra los profesorados de Biología, Química y Física.

Algunas de las principales preguntas que guiaron este estudio fueron las siguientes: ¿Cómo evalúan actualmente los docentes del IPA los aprendizajes académicos? ¿Qué concepciones poseen los estudiantes y docentes de los profesorados de Biología, Física y Química, sobre la evaluación? ¿Qué factores inciden en la toma de decisiones de estos docentes al momento de planificar su evaluación? ¿Cuáles son las perspectivas de estudiantes y profesores en torno a la evaluación de los aprendizajes frente al nuevo marco institucional universitario?

## **Objetivos de la tesis**

La investigación tuvo como propósito generar conocimiento y producir evidencias que permitan realizar una reflexión profunda sobre las distintas dimensiones de la evaluación, las cuales se abordaron con la finalidad de brindar aportes orientados a la transformación y mejora de la práctica docente. Para dar cuenta de ello, se construyeron categorías de análisis que permitieron conocer con mayor profundidad la cultura evaluativa de los docentes formadores.

En tal sentido el objetivo general del trabajo planteó:

- Analizar la evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores de Formación Docente con el propósito de aportar nuevos elementos para la interpretación de su proceso.

El cumplimiento del mismo se viabilizó a través de la formulación de los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer desde una perspectiva histórica, las diferentes modalidades y concepciones sobre evaluación de aprendizajes en la formación de docentes del Instituto de Profesores Artigas.
- Comparar las distintas opiniones y concepciones sobre las modalidades de evaluación de aprendizaje según el significado que le atribuyen los docentes y los estudiantes.
- Identificar los factores que intervienen en la planificación de la evaluación de aprendizajes realizada por los docentes del área de Ciencias Naturales.
- Analizar las perspectivas de los profesores y alumnos sobre la evaluación de aprendizajes en un nuevo contexto de formación docente universitaria en el marco de la creación del Instituto Universitario De Educación.

Investigar sobre aspectos definidos de la evaluación permitió identificar obstáculos y fortalezas actuales que representaron algunas situaciones de inicio para interpretar y proponer nuevos hallazgos, que permitan mejorar la evaluación de la enseñanza de manera tal que pueda adaptarse a nuevas necesidades sociales de la educación.

## **Estructura de la tesis**

El presente trabajo de investigación se estructuró en cuatro capítulos, a partir de los cuales se dispuso de un anexo en donde se encuentran los documentos utilizados durante el trabajo de campo como también materiales utilizados durante el análisis de los datos.

La introducción relata las ideas y reflexiones iniciales que orientaron la elección del tema, la elección del lugar, una breve justificación de la investigación y por último el objetivo general y los específicos a investigar.

El capítulo destinado al marco teórico de la investigación propone un análisis reflexivo sobre la evaluación de los aprendizajes, sus modalidades y características a través de la visión

de distintos autores que han profundizado sobre aspectos de la evaluación y su relación con la didáctica. Su disposición se organizó en los siguientes apartados:

- Historia de la evaluación
- El sentido de la evaluación
- Modelos de evaluación
- La evaluación de aprendizajes en Uruguay

El capítulo dos refiere al diseño metodológico adoptado en el trabajo de investigación. Se presentan los criterios del abordaje cuantitativo y cualitativo, el diseño para la determinación de la muestra de docentes y alumnos e incluye la descripción del contexto del IPA como estudio de caso, lugar en donde se realizaron las tareas de campo. Se integra a su vez, las técnicas requeridas para la recolección de datos y los procedimientos a través de los cuales se efectuó el procesamiento y análisis de datos obtenidos en el trabajo de campo.

Los resultados del estudio constituyeron el tercer capítulo, el cual se organizó en tres apartados que se corresponden con las técnicas empleadas. El primero de ellos refiere al análisis documental de los diferentes Planes curriculares de enseñanza del IPA, desde su creación hasta nuestros días. En el segundo, se presenta la información relevada mediante la encuesta a los estudiantes, que fue analizada desde una perspectiva cuantitativa y el tercer apartado refiere a las entrevistas docentes con un abordaje cualitativo. Estos dos últimos se exhiben a su vez agrupados en tres ejes temáticos.

Las conclusiones que se presentan en el capítulo cuatro consisten en un análisis integrador a partir del estudio de la información empírica, las interpretaciones y las inferencias realizadas a través de la articulación de los datos cuantitativos y cualitativos analizados.

Por último, el informe de tesis contiene la bibliografía general en la cual se incluyó la nómina de autores citados. Posteriormente se presenta el apartado de anexos en el cual se incluyó los instrumentos para la colecta de la información.

## **CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO**

El presente capítulo expone diferentes opiniones y conceptualizaciones de diversos autores que han estudiado y profundizado en la evaluación de los aprendizajes como actividad inherente de todo acto educativo.

Se tendrá en cuenta la perspectiva didáctica y pedagógica de los aportes, por ser estos dos aspectos medulares en la reflexión sobre el tema y en relación a las nuevas propuestas de la agenda educativa.

En primer lugar, se presentan algunos aportes considerados claves para entender la evaluación desde una perspectiva histórica. Seguidamente, se considera el sentido de la evaluación integrado a la acción educativa. Posteriormente, a efectos de profundizar y comprender uno de los ejes centrales de la investigación, se incluye una discusión y conceptualización de los diferentes modelos de evaluación en educación. Por último se reflexiona sobre la evaluación de los aprendizajes en Uruguay.

### **1.1) Historia de la evaluación**

Abordar la evaluación de aprendizajes como tema de investigación implica en primera instancia, tomar conciencia sobre sus diversas concepciones en el correr del tiempo. Las distintas transformaciones conceptuales y funcionales han sido producto del pensamiento dominante de cada época, de las cuales varias perduran y conforman en la actualidad, un amplio campo de significados.

En el correr de los años la concepción sobre evaluación ha experimentado cambios en relación al pensamiento social de cada época. Según Judges (1971) citado por Díaz Barriga (2000), la primera forma institucionalizada de evaluación, se remite a las antiguas dinastías chinas, donde realizaban pruebas para seleccionar y reclutar candidatos masculinos de castas inferiores, con el fin de ocupar cargos de gobierno. Para esto, crearon un sistema de exámenes en los que es posible reconocer elementos que forman parte de algunos tipos de prácticas

actuales de evaluación: el uso del poder, la creación de categorías y la discriminación entre otros componentes.

Posteriormente, la filosofía griega brindó las bases y fundamentos para la gestión de las primeras teorías pedagógicas, a través de las cuales la oratoria pública y la competitividad comenzaron a contemplarse como atributos destacados para la formación.

La acción evaluativa de este período se centró en preguntas como forma de estimular la capacidad de reflexión. Los errores comenzaron a considerarse pensamientos engañosos producto de una equívoca interpretación de la experiencia sensorial. Es interesante valorar la influencia de estas ideas en el sentido jerárquico de la evaluación de aquella época, la cual en apariencia no atendía a las dificultades de aprendizaje.

Durante la Edad Media, la educación se mantuvo vinculada casi exclusivamente al clero y la iglesia católica. El idioma que predominó para la enseñanza fue el latín y la evaluación se caracterizó por ser reproductiva y rígida. Un claro ejemplo de estas prácticas fueron los exámenes de las universidades medievales en las que se permitía a los alumnos presentarse solo si estaban en condiciones de ofrecer buenos resultados, como forma de mostrar al mundo sus competencias. (Díaz Barriga, 2000).

Entre los siglos XVI al XIX, el pensamiento se consolida en torno a la idea dual de mente y materia. Como lo expresa Kincheloe (2001), la razón y la verdad objetiva permitieron generar conocimiento y explicar el mundo natural. Esta nueva visión moderna de los saberes formó parte de la propuesta educativa de la época, e hizo énfasis en la adquisición de aprendizajes como proceso lineal y evaluó estilos memorísticos capaces de promover conocimientos de corta permanencia. Dentro de esta concepción didáctica, el examen se fortaleció como proceso independiente del acto educativo y permitió la acreditación de los estudiantes.

En el siglo XX, se validan nuevos fundamentos epistemológicos de la modernidad. Acorde con las ideas de Díaz Barriga (2000), el pensamiento en este momento histórico determinó un antes y un después en la evaluación de conocimientos. Para este autor durante el

período moderno y el anterior el examen se consolidó como símbolo emblemático para la valoración de los aprendizajes.

A partir del nuevo siglo, se reemplazó y diferenció someramente el examen por el término “*test*” para luego ser sustituido por evaluación. Sin embargo, ambos se aplicaron con un carácter más racional y científico.

Díaz Barriga (2000) propone, que la transformación social operada por el capitalismo sobre la educación, es una de las posibles causas de los cambios ocurridos. Ilustra esta idea con varios ejemplos sobre el uso del “*test*” con propósitos aparentemente normalizadores para medir, clasificar y controlar todos los niveles de la educación, con el fin de capacitar la creciente mano de obra requerida por la industrialización.

En esta forma de pensamiento la evaluación es entendida como sinónimo de medir, e implica un carácter estático, dado que su acción se centra en obtener información sobre los sujetos de aprendizaje y no sobre su proceso.

A partir de la década de los años sesenta, ocurrieron reformas en el plano educativo realizadas con los fundamentos e ideologías tecnócratas. El nuevo modelo orientó los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el logro de objetivos claramente pautados desde los planes y programas, en los cuales la acción educativa se ajustó a aplicar y fortalecer el uso de técnicas, métodos y procedimientos

Desde este enfoque, el propósito de la evaluación consistió en la medición del rendimiento escolar a través de pruebas objetivas y estandarizadas, con valoraciones de tipo cuantitativas realizadas por los docentes, de forma de comprobar el nivel y la efectividad de los aprendizajes (Kincheloe, 2001).

El devenir del pensamiento y estos acontecimientos dan lugar a un análisis que permite valorar aspectos significativos que guiaron la evolución de la concepción sobre la evaluación. Se pasa de una representación subjetiva del docente que se materializa en el examen, a una medición instrumental obtenida a partir de pruebas.

Esta transformación opera a su vez sobre la actividad y formación del docente. Según Kincheloe (2001) la labor del profesional se encontró condicionada por la transferencia de contenidos fragmentados y fuera de contexto de los programas forjando de esta manera, un perfil docente automatizado y acrítico.

En respuesta a los modelos cuantitativos surgieron otras formas de pensamiento las cuales analizaron y cuestionaron las relaciones sociales y educativas. Se establecen de esta forma modelos cualitativos con visiones de tipo reflexivo, comprensivo e interpretativo, respecto de los cambios que se produjeron en el aprendizaje y en las acciones educativas.

La evaluación concebida bajo esta última mirada, constituye una herramienta potente para la nueva agenda de la didáctica, capaz de proporcionar información acerca de la calidad de la educación, que aún mantiene un valor preponderante para la actividad docente y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cobra relevancia por ofrecer al docente instancias para valorar y reflexionar sobre su actividad de enseñanza y brinda a su vez información a los estudiantes sobre la evolución de sus aprendizajes

La evaluación representa uno de los soportes del docente para el análisis de sus prácticas: le permite reconocer las diferentes maneras mediante las cuales los estudiantes perciben y comprenden como también, favorece el reconocimiento de su acción didáctica y los procesos de metacognición por parte de los estudiantes.

En palabras de Litwin (2005) la evaluación es parte del proceso constructivo de enseñanza, mediante el cual ambos actores se ven implicados en la apropiación de conocimientos y valores que surgen del propio proceso.

El análisis a través de la historia permitió apreciar un campo semántico amplio sobre el tema a investigar en el cual se conjugan pensamientos, intenciones e intereses de los actores. La evolución del pensamiento y la educación narrada anteriormente, dejan en evidencia la complejidad actual para definir un modelo ideal de evaluación que atienda las diferentes realidades y situaciones que se presentan en el aula y su contexto.

## 1.2) El sentido de la evaluación

A través de las ideas y conclusiones de distintos autores, se recabaron antecedentes valiosos a partir de los cuales se alcanzó una comprensión más holística del objeto de estudio y se reconocieron puntos de partida junto con elementos de análisis para la elaboración del proyecto de investigación.

La indagación de textos e investigaciones sobre el tema estuvo orientada específicamente hacia trabajos que abordan la evaluación de aprendizajes desde los procesos de enseñanza como también, de aquellos estudios que investigaron el tema bajo otra perspectiva y pese a ello, aportan consideraciones significativas para la reflexión.

Las diferentes contribuciones y pensamientos realizados a partir de investigaciones en los últimos años, permiten observar tendencias y configurar diversas situaciones por las que transita la evaluación actual dentro del escenario educativo.

Tal como lo expresa, Perrenoud (2008) la evaluación se encuentra en una línea de cambio, hay una transformación que se inicia lenta, pero que avanza. Las reformas educativas expresan voces que se alzan en función de un mayor interés y dedicación al tema. Contrariamente el docente en la realidad del aula, en ocasiones tropieza con preocupaciones y avatares causados por circunstancias que lo obliga a centrar su atención en objetivos que se alejan de los propósitos de la evaluación cualitativa, en favor de prácticas tradicionales con énfasis en los resultados finales y no en los procesos de aprendizaje.

Una investigación llevada a cabo por Gómez y Seda (2008) con maestros españoles que cuentan con una formación inicial basada en el paradigma humanista, realizó aportes significativos sobre las modalidades de evaluación y las contradicciones entre la teoría y la práctica de evaluar. El trabajo reveló que si bien los docentes disponían de los elementos teóricos de una educación con orientación cualitativa y progresista, al momento de realizar la evaluación en el aula, optaban por modelos tradicionales de corte memorístico. En palabras de los autores, esta circunstancia permite señalar lo siguiente: *“Al futuro profesor se le forma a*

*nivel teórico, en modelos de enseñanza innovadores pero que no se concretan en acciones específicas” (Doménech y Gómez, 2003, citados por Gómez y Seda, 2008,50)*

En determinados niveles del sistema educativo en los cuales prevalece desde hace algún tiempo la evaluación cualitativa, la modalidad cuantitativa es utilizada para informar a los padres el desempeño de sus hijos. Esta apreciación surge de los datos relevados por los autores quienes interpretan que existen dificultades por parte de los educadores para realizar un informe de índole cualitativo que sea entendido y apreciado por los padres. A través de la calificación numérica, éstos docentes, logran una mejor comprensión y compromiso de los padres con la educación de sus hijos.

Zaragoza (2003) ofrece otros elementos de valor que evidencian prácticas tradicionales de evaluación. Según este autor, a través de las opiniones de los docentes relevados en su investigación, es posible estimar que estos se resisten a considerar al examen como única forma de evaluación. Declaran tener presente este instrumento al momento de evaluar como también, el portafolio del alumno, su esfuerzo y dedicación.

En contraposición en sus prácticas de evaluación se utilizan regularmente pruebas o controles del mismo tipo que un examen. Desde la percepción de sus alumnos y en virtud de la aplicación vigente de este tipo de evaluación, se le adjudica una relevancia significativa a la nota obtenida por esta vía, lo cual determina que represente un símbolo de los conocimientos aprendidos.

Según este autor, en la actualidad existen docentes en ejercicio que han recibido una formación inicial en la cual se privilegian los conocimientos disciplinares por encima de los pedagógicos. Esta situación no escapa de la conciencia de los profesores, lo cual les permite concebir a la capacitación profesional como una forma de acompañar los cambios.

Asimismo Zaragoza (2003) establece, que en los ambientes educativos más tradicionales en los cuales prima el individualismo y la competitividad, los docentes en ocasiones son partícipes de una cultura consumista de la formación. Esta gira en torno a la

acción meritoria o de cumplimiento de obligaciones frente a superiores, enmarcándose en líneas muy disímiles a las de la actualización y perfeccionamiento docente.

Las dualidades descritas permiten reflexionar sobre el vínculo entre las formas de pensamiento y las formas de acción en el quehacer del docente. Esto da cuenta del trayecto que existe entre lo que el docente cree que debe hacer y lo que en realidad hace en sus prácticas de aula (Perrenoud, 2008).

Las diferentes reflexiones recogidas, evidencian que los modelos tradicionales tienen vigencia en la actualidad. Sin embargo, a través de algunas investigaciones es posible observar una tendencia hacia un cambio centrado en modelos de evaluación alternativos, que contemplan más al alumno y sus procesos de aprendizaje en los nuevos contextos.

En acuerdo con lo señalado por Perrenoud (2008) y Santos Guerra (1995) es tiempo de trabajar con afán y renovada convicción capaz de habilitar y considerar a la evaluación cualitativa como una actividad integral de toda la práctica educativa, de gran valor tanto para el alumno como el docente. Esta riqueza se fundamenta en el potencial y la fuerza de la evaluación para estimar los procesos de aprendizaje de los alumnos, dado que permite interpretar sus necesidades, dificultades y fortalezas como también, otorga al docente elementos para reflexionar y revisar su propia práctica

Los modelos cualitativos de evaluación, ponen especial énfasis en las competencias, valores e interacciones entre pares y entre alumnos y docentes. Estas ideas, se encuentran alineadas con la propuesta realizada por Vygotski (2000), sobre la “*zona de desarrollo próximo*”. (Vygotski 2000, 130).

En el mismo sentido el autor establece, que el aprendizaje se concibe dentro de un grupo social estimulante, basado en la afectividad, confianza y aceptación mutua, en el cual el alumno es parte activa y se ve como un integrante valioso de esa comunidad. De esta forma, el conjunto social propicia a la vez el desarrollo de la interiorización del individuo

desde el plano interpsicológico a nivel social, al plano intrapsicológico en el interior del sujeto.

El docente forma parte del grupo social de referencia, y participa como guía de la actividad constructiva junto con el estudiante. En su labor evaluativa, orienta el tránsito del alumno y reconoce las particularidades de su aprendizaje. Este conocimiento le aporta información, que desde su mirada experta, le permite la elección de nuevas estrategias de ayuda que propician el progreso cognitivo. La asistencia se realiza hasta que el alumno logra una mayor independencia del proceso y se comporta de manera cada vez más autónoma en la realización de tareas. (Celman, 2005).

Estas acciones logran concretarse cuando el docente posterga el énfasis puesto en los contenidos que enseña y comienza a centrar su actividad en la comprensión de los procesos que permiten a sus alumnos realizar aprendizajes significativos.

Se plantea con claridad esta idea al afirmar que la evaluación concebida desde la perspectiva comprensiva, constituye un medio al *“servicio de los intereses formativos”* (Álvarez Méndez 2001, 12) en la medida que brinda información útil al alumno y al docente. Según este autor, el primero aprende cuando comprende de sus correcciones y es capaz de valorar sus puntos de partida, el camino transitado y sus puntos de llegada. En tanto el segundo, también aprende cuando al evaluar su práctica, reflexiona sobre la misma para mejorarla.

Esta mirada coincide con lo expuesto por otros autores, al afirmar que la evaluación se transforma en autoevaluación *“el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno”* (Camilloni 2005,74).

En este sentido y en acuerdo a los conceptos de Álvarez Méndez (2001) la evaluación que pretende ser formativa se encuentra al servicio de aquellos que aprenden por permitirles conocer las diferentes situaciones de enseñanza, sin que por esto deba tener sentimientos

penalizadores o de castigo sino por el contrario, dar a entender los obstáculos que se presentan y colaborar para superarlos.

En la misma línea de pensamiento se ha expresado: *“la evaluación formativa es un componente casi obligado de cualquier evaluación continua”* (Perrenoud 2008, 104). Las instancias aisladas de evaluación como también las realizadas al término de una unidad o tema que tienen carácter repetitivo, únicamente habilitan a una calificación que si bien es necesaria, proporcionan poca información sobre el proceso y en muchas ocasiones pueden representar medios para clasificar, seleccionar y excluir estudiantes.

Es importante destacar las coincidencias en los aportes conceptuales de Álvarez Méndez (2001); Díaz Barriga (2000); Litwin (2005) y Santos Guerra (1998), quienes destacan la relevancia de que el docente reconsidere en forma permanente los momentos oportunos para evaluar, en el entendido que estos deben ser estratégicos para que sean utilizados como herramienta de forma de reconocer circunstancias especiales, obstáculos y aciertos.

En atención a lo expuesto, la evaluación es considerada un elemento central de la *“nueva agenda de la didáctica”* (Litwin, 2005, 11) si se considera que su acción se gesta en un ámbito reflexivo de clase y por su intermedio, el alumno y docente trabajan en forma colaborativa para la construcción de aprendizajes.

Desde esta nueva visión, es importante que el docente posea una concepción clara del marco teórico que sustenta su evaluación en función de articularla y conjugarla en forma consistente y coherente con las teorías de enseñanza y aprendizaje que desarrolla en sus clases (Camilloni, 2005). En tal sentido, la autora propone que los programas que guían el quehacer educativo deben estar delineados por los propios docentes, para lo cual deben contar con conocimientos cabales acerca de las diferentes teorías e instrumentos que se disponen para la enseñanza y la evaluación. Los aportes realizados inscriben a la evaluación en una relación social entre actores que en la actualidad se encamina en una dirección de cambio. Pese a ello, aún se sitúa entre dos lógicas, una al servicio de la certificación, la otra al servicio de la formación, del camino que se tome dependerá el sentido de la evaluación.

### 1.3) Modelos de evaluación

Se define modelo o enfoque, en acuerdo a la opinión desarrollada por House (2000), quien expresa que son formas del pensamiento dignas de ser imitadas como pauta a seguir. Según este autor “*Son paradigmas*” (House 2000, 23) y como tales constituyen un grupo de juicios y convicciones esenciales a través de las cuales es posible observar la realidad. Bajo esta mirada, los modelos de evaluación representan un conjunto de ideas que guían y orientan las formas de acción y toma de decisiones.

Tal como lo señala este investigador, existen dos lógicas de discurso evaluativo: el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Propone su estudio a través del contraste de las propuestas teóricas que los sustentan, de forma de arribar a una mejor comprensión de la evaluación. En este sentido, los componentes básicos para el conocimiento de cada modelo son “*su ética, su epistemología y sus derivaciones políticas*” (House 2000, 46).

Esta corriente filosófica, surgió en el seno de la sociedad mercantil y dio lugar a economías de mercado y a un progresivo capitalismo. Las ideas fundantes en relación a la evaluación se sitúan en el individuo por encima de todo aspecto colectivo, el cual se encuentra en ejercicio pleno de su libertad de elección y con una orientación netamente empírica. Los modelos propuestos, tienen en común estas ideas, pese a esto, el autor expresa que pueden diferir “*en cuanto a quién elige, qué elige, y sobre qué base elige*” (House 2000, 46).

En tal sentido se confeccionó el cuadro N°1 en el cual se comparan ambos modelos, a partir de ideas propuestas por House (2000), con la finalidad de poner en relieve similitudes y diferencias.

**Cuadro N°1 Principales premisas de los modelos cuantitativo y cualitativo de evaluación**

	Modelos de Evaluación	
Supuestos	Modelo cuantitativo	Modelo cualitativo
Ética	Subjetivista → Utilitaria	Subjetivista → Intuicionista/pluralista
Epistemología	Objetivista	Subjetivista
Derivaciones Políticas	Intervención gubernamental	Sin intervención gubernamental

Fuente: Elaboración personal

El análisis amerita en primera instancia, tomar postura frente al término ética, entendiéndose por tal, las conductas que el ser humano realiza en forma libre y consciente. Según lo establece House (2000), ambos modelos se basan en una ética subjetiva aunque difieren en su orientación.

Los modelos cuantitativos de evaluación consideran la finalidad de los actos éticos en la realización de alguna acción individualista que tiende a maximizar la satisfacción y el bienestar social. En palabras del autor esto significa ser “*utilitarios*” (House 2000, 48), en donde cualquier labor que logre ese objetivo, es adecuada y debe estimularse.

Los indicadores de este bienestar social en la educación y en particular en la evaluación, se relacionan con los valores promedio de las pruebas o test. A partir de un producto final, se busca un ordenamiento dentro de determinada escala, con beneficios directos para el interesado. Toda acción que promueva estas iniciativas es correcta y conveniente. De esta forma las propuestas educativas más favorables son aquellas con las que se obtiene los mejores puntajes, en donde la instrumentación cuantitativa desempeña un papel clave.

Kincheloe (2001) sostiene que un enfoque de tales características, orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en su mayoría hacia el logro de objetivos preestablecidos, lo que

reduce el acto de educar y por ende la acción de evaluar, a una visión simple de la realidad, a un proceso lineal de tipo causa-efecto determinado por una o unas variables.

Se define de este modo, el propósito de la evaluación cuantitativa, el cual gira en torno a la medición del rendimiento estudiantil a través de actividades objetivas y estandarizadas. Los resultados finales son elementos mensurables que habilitan el cotejo y la comparación. El evaluador organiza los datos obtenidos en función de los objetivos y aspiraciones, de forma de trasladar esta información a los gestores educativos quienes se encargan de adecuarla en relación a los recursos limitados y lograr una conducción de eficacia probada con máxima satisfacción social (House 2000).

Como fuera expresado, el utilitarismo se sustenta en el concepto de bienestar social común, lo que *“favorece con frecuencia a las clases sociales elevadas en detrimento de las inferiores”* (House 2000, 117). Esta situación de riesgo, se crea mediante el uso de resultados de los test como indicadores de una aspiración social, cuando en realidad, reflejan un desempeño individual que puede ser empleado para clasificar personas y disculpar diferencias sociales.

En contraposición, los modelos cualitativos son denominados como *“intuicionistas-pluralistas”* (House 2000, 48). Si bien esta lógica existe mediante experiencias subjetivas, la misma se construye a partir de prácticas de participación que se encuentran guiadas por la intuición personal acerca de lo que es pertinente y valioso.

Se desconoce la existencia de un concepto máximo como el de bienestar social común, que permita valorar las diversas situaciones educativas como ocurre en la ética utilitarista. En la evaluación prevalecen pautas que emanan de acuerdos plurales entre los integrantes de la sociedad. El debate y el diálogo constituyen el medio que posibilita el intercambio opiniones y pone de manifiesto diferentes intereses y costumbres en procura de un entendimiento genuino, capaz de otorgar un sistema de valoraciones más justo (House 2000).

Tal como propone Kincheloe (2001), la realidad bajo esta mirada, se compone de múltiples variables significativas, que actúan vinculadamente e impiden su concepción de forma lineal. Esta situación multicausal es reflejo de la participación activa de los diversos actores, de sus diferentes puntos de vista, en donde la evaluación resulta ser una acción integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La generación y validación del conocimiento es otra distinción entre los modelos. Desde las formas de pensamiento cuantitativo, la epistemología se define como “*objetivista liberal*” (House 2000, 49). Desde esta visión, la evaluación cumple con brindar información veraz, objetiva y científicamente comprobada, capaz de dotar a los sectores de gestión educativa de elementos válidos para el control de la eficiencia y calidad de la educación.

Los datos obtenidos a partir de pruebas estandarizadas tipo test, son analizados mediante técnicas estadísticas. La experiencia es la estrategia metodológica para la generación del conocimiento y la comprobación del mismo. El producto de la experimentación es interpretado como verdades absolutas y adoptan la categoría de leyes científicas. Esta línea de pensamiento encuentra su sentido en el paradigma positivista con una visión netamente mecanicista y de uniformidad de la naturaleza (House 2000).

En el plano evaluativo, la objetividad se respalda en la cuantificación de experiencias subjetivas, hasta tal punto que se iguala el nivel de objetividad con el nivel de expresiones realizadas. A partir de esta idea, surge el concepto de “*fiabilidad*” (House 2000, 54), es decir, el aumento en el número de casos de común acuerdo sobre un resultado, determina directamente la validez del instrumento. De esta forma el autor establece, que la aprobación de las mayorías, formaliza el sentido y los objetivos a seguir en la evaluación.

Los modelos cualitativos emplean una “*epistemología subjetivista*” (House 2000, 55), la cual concibe una realidad compleja, delineada por diversas causas, dinámica, en donde la idea de verdad se construye a partir del pensamiento de las personas y su percepción del mundo.

La evaluación se relaciona con sus protagonistas y con la experiencia de estos en el contexto de referencia. El evaluador se encamina en la búsqueda de múltiples miradas de manera de poder valorizar actitudes reflexivas y de cooperación que permiten la observación del conocimiento implícito más que el explícito. Asimismo su actividad se orienta a promover la autonomía y valorar los procesos, más que la obtención de resultados (Cook y Reichardt 2005).

La validez de la propuesta evaluativa se centra en la comprensión de la conducta humana desde la perspectiva de sus protagonistas. Se obtienen datos reales, profundos, mediante una visión holística por parte del evaluador, el cual a su vez participa activamente de la realidad. Su creatividad e imaginación constituyen importantes elementos para la construcción, análisis, comprensión y reflexión del fenómeno valorado. La información resultante corresponde al ambiente particular, no pudiendo ser generalizable ni estandarizada (Cook y Reichardt 2005).

Los modelos analizados representan extremos opuestos del pensamiento epistemológico y desde los cuales es posible contemplar los fenómenos sociales bajo diferentes ópticas. A partir de ellos afloran distintas explicaciones y formas de acción que se concretan en los diversos trayectos curriculares. La evaluación desarrollada por el docente no es ajena a estas ideas, por el contrario, su actividad da cuenta de la concepción que en él existe acerca de cómo se genera y valida el conocimiento y la educación en su conjunto. El conocer las bases epistemológicas de las alternativas posibles a desarrollar en el aula, habilita al cuerpo docente a realizar un trabajo más reflexivo y coherente.

#### **1.4) La evaluación de aprendizajes en Uruguay**

En el sistema educativo uruguayo, la evaluación de los aprendizajes ha estado siempre presente a nivel de planes y programas como una constante cuya ejecución debe darse al término de cada etapa. Sin embargo en el país son relativamente escasas las investigaciones realizadas sobre la evaluación en general y sobre la evaluación de aprendizajes en particular.

La ausencia de cuestionamientos acerca de la naturaleza, causas, efectos e intereses, de la evaluación de los aprendizajes, representó los primeros momentos de la vida académica de la

formación terciaria en educación como también, de la formación secundaria y primaria. Si bien, desde los inicios del IPA, diversos aspectos de la educación fueron objeto de análisis, investigación y divulgación la evaluación de los aprendizajes no constituyó un eje temático central de estudio. Una estrategia de comprobación de esta hipótesis fue realizar un análisis exhaustivo de las publicaciones académicas producidas en el marco del IPA, especialmente a partir de observar con mayor atención el contenido de la publicación oficial, conocida como “Anales del IPA”.

La primera etapa de esta publicación, se extiende desde 1956 hasta el año 1964, período que dio origen a nueve volúmenes de producción académica y en los cuales no hay registros de artículos relacionados al tema como queda expresado en el siguiente cuadro. La segunda época de esta publicación a partir del año 2006, generó algunos artículos en relación con la evaluación que son abordados más adelante.

**Tabla N° 1 Relevamiento sobre artículos relacionados al tema de la evaluación de aprendizajes en la publicación Anales del Instituto de Profesores Artigas.**

<b>Anales del Instituto de Profesores Artigas - Primera Época</b>				
<b>Año</b>	<b>N°</b>	<b>Artículos totales en cada publicación</b>	<b>Artículos en relación al tema evaluación de aprendizajes</b>	<b>Título del artículo y autor/es</b>
1956	1	12	No se presentan	-
1957	2	12	No se presentan	-
1958	3	8	No se presentan	-
1959	4-5	10	No se presentan	-
1960				
1961	6	9	No se presentan	-
1962	7-8	4	No se presentan	-
1963				
1964	9	8	No se presentan	-
<b>Anales del Instituto de Profesores Artigas - Segunda Época</b>				
2006	1	18	1 artículo	<i>“La evaluación de las pequeñas investigaciones como estrategia para generar un espacio de reflexión”</i> Bernadou, O; Soubirón E.
2008	2	45	No se presentan	-
2009	3	27	No se presentan	-
2010	4	35	2 artículos	<i>“¿Cómo aprenden a evaluar los profesores?”</i> González, I; Macedo, C. <i>“La autoevaluación y la evaluación entre pares como forma de desarrollo de competencias docentes en estudiantes de formación inicial”</i> Díaz Maggioli, G; Estrada, R; Motta, L; Romano, S.
2011	5	48	No se presentan	-
<b>Totales</b>		236	3	Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de la tabla N° 1, es posible observar de un total de 236 artículos publicados entre la primera y segunda época de la principal revista de educación del IPA, solo existen 3 artículos sobre evaluación de aprendizajes.

Es evidente que la evaluación, como objeto de estudio e investigación, no representó un tema de interés y reflexión para los docentes del IPA. Sorprende asimismo observar que en la segunda época de esta destacada publicación académica de la institución, incluya sólo tres artículos sobre el tema, de un total de 173, puesto que entre los años 2006 y 2011 se abrieron múltiples espacios de intercambio y profundización docente tales como, reformulación de planes y programas, revisión del Plan 1986, fundamentación del Plan SUNFD 2008 y evaluación del Plan 2008 efectuada por docentes y estudiantes del IPA.

En las décadas de los años setenta y ochenta, la producción intelectual en materia educativa y en referencia al tema, fue también escasa a nula. A mediados de la década de los años noventa en América Latina comienza a considerarse el tema de la evaluación como relevante dentro del ámbito de la enseñanza y en asociación a las reformas educativas de la época (OEI, 1996).

Asimismo en este período, se organizan espacios internacionales de análisis e investigación cooperativa, en los que Uruguay forma parte activa, tales como Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-OREALC/UNESCO, 1994) y el Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares en América Latina y el Caribe (GTEE/PREAL, 1998). El trabajo sobre evaluación de los mismos, se orientó hacia la calidad de la educación y al sistema educativo en conjunto.

A comienzos del siglo XXI, es posible constatar un aumento del interés por el tema en algunos círculos de docentes, desde los cuales se producen un número limitado de artículos de reflexión teórica e investigación que se dan a conocer en publicaciones arbitradas.

En este último sentido, es posible citar el trabajo de Careaga y Rodríguez Zidán (2002) en el cual se propone una investigación cuantitativa a través de la cual se indaga sobre los

criterios y expectativas de evaluación del docente, así como la coherencia lógica entre los juicios numéricos y cualitativos.

El análisis de los datos permitió corroborar las hipótesis de trabajo propuestas por los investigadores acerca de que los criterios de evaluación que los docentes utilizan en sus clases son el producto de teorías implícitas, ideas y representaciones personales. Este hallazgo desentona con el discurso tradicional pedagógico, en el cual los criterios son construidos en forma consensuada, participativa y de aplicación uniforme.

Los resultados de la investigación habilitan a los autores a establecer reflexiones en torno nuevas líneas por las que deberá transitar la investigación en el plano de las ideas reales de los docentes y la evaluación de los aprendizajes. Asimismo proponen rever no solo el discurso epistemológico que subyace en los planes curriculares, sino también una revisión profunda de las prácticas cotidianas del docente, ejercicio de la capacidad de autocrítica y de autoevaluación.

Otro trabajo de investigación relevante de este período, fue el realizado por Barcos *et al* (2002) en el marco del proceso de Transformación de la Educación Media Superior (TEMS). A través de una metodología de corte cualitativo se analizó la configuración del proceso educativo del Bachillerato desde la óptica de sus actores directores, docentes y estudiante y se hace foco en determinadas temáticas entre ellas la evaluación de aprendizajes.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que la evaluación de aprendizajes posee diferentes interpretaciones según los actores implicados. Docentes y estudiantes viven las instancias evaluativas como actos independientes de las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Desde la percepción estudiantil, la evaluación es considerada como un grupo de procedimientos a partir de los cuales se los selecciona y habilita a seguir otros estudios de mayor nivel, mientras que la perspectiva docente establece que ese grupo de procedimientos toma sentido cuando a partir de ellos, se verifica la incorporación de contenidos en los estudiantes.

Se relevaron a su vez algunos temas considerados claves en la investigación, que evidencian tal distanciamiento como son:

- Los estudiantes aluden a la preparación de las evaluaciones con profesor particular como forma imprescindible para el logro de orientación y seguridad. Los docentes se abstienen de respuesta.
- Los estudiantes plantean que las instancias de examen, son de un mayor nivel de exigencia que los cursos. Solo dos docentes de nueve entrevistados respondieron en alusión a la igualdad de niveles.
- El examen es una instancia difícil de superar desde la visión del estudiante. Los porcentajes de reprobación de exámenes dan cuenta de esta percepción. Según las autoras llama la atención el vacío de respuestas docentes en esta situación así como la falta de exposición respecto de los criterios que guían la evaluación.

Otro interesante aporte al tema evaluación de los aprendizajes, fue realizado por Trías (2003). Su investigación, al igual que la anterior, se desarrolló dentro del marco del proceso de Transformación de la Educación Media Superior (TEMS). Las principales evidencias y hallazgos encontrados por la investigadora son los siguientes:

- Gran discrepancia entre los resultados finales de los cursos como consecuencia del desempeño de los estudiantes y los provenientes del examen.
- Ausencia de relación entre contenidos abordados durante el año lectivo y los solicitados en los exámenes.
- Desigualdad de criterios de evaluación en relación a estilo y nivel de dificultad, entre los parciales del año y en los exámenes finales.

El análisis de los datos, permitió identificar problemas con implicancias significativas en los procesos de evaluación. En este sentido se estableció:

- Falta de coordinación entre docentes durante los cursos, en especial sobre la selección y jerarquización de contenidos y estrategias para la adquisición de saberes lo que redundó en la imposibilidad de plantear una propuesta común de examen.
- Existencia de modelos o esquemas que solo están presentes en las instancias de examen, lo que permiten indicar el peso de la tradición y rituales de ciertas prácticas.
- Imprecisión y desprolijidad en el planteo de consignas de las pruebas.
- Desigualdad sustancial entre el estilo de las propuestas de evaluación durante los cursos y de los exámenes.

Nuevas contribuciones al tema fueron realizadas por investigaciones a cargo de estudiantes de la Maestría en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT, para la obtención de su título de posgrado. Se destacan los trabajos de Elgue (2005), Cora (2006) y Caamaño (2008) de valioso aporte en este estudio. Estos autores investigaron en diferentes escenarios educativos y entre sus hallazgos concluyen que la evaluación como valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, constituye una tarea difícil de abordar por parte de los docentes.

En su investigación Elgue (2005) profundizó en el análisis del sistema de evaluación propuesto en el marco del proceso de Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) y su implementación en la práctica diaria por parte de los docentes.

Entre sus aportes se señalan la presencia de un docente que se debate entre una modalidad de evaluación tradicional con énfasis en lo conceptual, lo repetitivo y una modalidad innovadora de evaluación que se representan en contradicciones entre la forma de evaluar y los instrumentos de evaluación. Tal como la autora:

*“Propuestas de trabajo, potencialmente muy creativas, suelen resolverse de manera tradicional y rutinaria, a partir de la formulación de una cadena de preguntas inductoras que llevan el tema del día, al terreno en el que el profesor cree que debe situarse”.* (Elgue 2005,134).

Esta postura docente, tal como se sugiere, permite plantear dudas y advertir sobre la posible pérdida de fundamentos de las reformas innovadoras de los modelos cualitativos. Cuando la evaluación de los alumnos circula en torno al desarrollo de competencias tales como: interacción en un equipo de trabajo, esfuerzo que realiza el alumno para aprender, actuación autónoma frente a tareas entre otros, se presenta en el docente, *“un sentimiento de regalía, de haber hecho concesiones de cuya legitimidad no está seguro”* (Elgue 2005,131).

Esta idea es considerada por Elgue (2005) quien plantea la necesidad de aprender a planificar la evaluación en equipo con la constancia y la responsabilidad que amerita y concluye que las reuniones o salas docentes, son contextos potentes para el intercambio y reflexión en conjunto. En ocasiones en estos espacios de coordinación, se presentan

diferencias entre los evaluadores que generan buenas oportunidades de diálogos abiertos y recíprocos para contrastar diferentes informaciones y percepciones del proceso de evaluación.

Por su parte Cora (2006) en el trabajo de investigación que realizó en un liceo del interior del país, destaca una forma estereotipada de evaluar. Este formato docente de evaluación se asocia con una perspectiva tradicional, la cual consiste en un patrón valorativo basado en procesos que se corresponden con rutinas, reconocimiento y memorización.

Tal como lo sugieren el autor, este tipo de propuestas no representan desafíos significativos que estimulen los procesos de aprendizaje. Por el contrario, a través de estas propuestas los alumnos reconocen la forma de evaluar del docente y dirigen su aprendizaje en esa dirección. Esta acción docente transforma el sentido del aprendizaje, en tanto el alumno pone en juego competencias y estrategias para la aprobación de pruebas, dejando de lado la satisfacción por el aprendizaje de nuevos saberes.

Asimismo este investigador, aborda el tema de la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes, la cual le permite apreciar que la evaluación se constituye o representa un trofeo para el alumno *“sería el pago o retribución esperado por las horas de estudio y el esfuerzo dedicados, llegando a convertirse en su meta”* (Cora 2006,106).

A partir del pensamiento anterior es posible reflexionar y valorar que el término evaluación se aplica en muchas ocasiones como sinónimo de evaluación sumativa es decir, para medir y calificar. En esta modalidad el docente determina los contenidos y las formas de evaluar, a la vez que acota a la evaluación a una forma de poder.

Lo que acontece en el sistema educativo le permite al autor concluir que la concepción de evaluación sumativa se encuentra muy enraizada en el ideario de los alumnos, lo cual normalmente hace que los intentos de cambio por una evaluación alternativa les generen malestar.

Sarni (2006) en el marco de los posgrados de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga realizó una investigación sobre las formas de evaluación en

educación física escolar. A partir de los datos obtenidos, la autora concluye que las prácticas de evaluación realizada por los docentes que participaron en el estudio, se orientan en modelos tradicionales de corte técnico en busca de resultados finales y dejan de lado la evaluación del logro de aprendizajes en el proceso didáctico. El profesor, cumple un rol de “*ejecutor...aplicador...consumidor...pero no de...constructor*” (Sarni 2006,115).

Esta situación según la autora, podría tener base en la falta de actualización profesional por parte de los docentes, quienes a su vez manifiestan escasas iniciativas, motivación insuficiente y un limitado análisis crítico de sus prácticas docente. Esta idea se conjuga con la concepción sobre el rol del profesor: el docente es un mero aplicador de tecnologías y según lo estima la autora, la formación profesional incide de manera escasa sobre las concepciones de evaluación.

La segunda etapa de la publicación “Anales del IPA” comienza en el año 2006. En este año se presentó un trabajo de investigación titulado “*La evaluación de las pequeñas investigaciones como estrategia para generar un espacio de reflexión*” llevada a delante por las docentes Bernadou y Soubirón. Las autoras, abordan el tema de la evaluación de los aprendizajes a través de una innovación curricular como son las pequeñas investigaciones en el aula de formación de nuevos docentes. El desarrollo del estudio planteo a la evaluación como una alternativa de reflexión conjunta entre los diferentes actores involucrados, los cuales estuvieron representados por estudiantes de 3° año de formación docente en una asignatura experimental y los docentes.

A partir del análisis de sus resultados, las autoras concluyeron que las pequeñas investigaciones y la reflexión instaurada a partir de ellas, son espacios necesarios para la formación docente permanente y en especial para los futuros docentes. Tales propuestas deben existir en el propio plan de estudio, sin esperar que el docente logre implementarlas restando tiempo a otras actividades.

En el año 2008 Caamaño presenta su trabajo de investigación en el Instituto de Educación de la Universidad ORT, el cual se realizó en el ámbito de la educación terciaria con docentes universitarios. El estudio concluye que existe bajo grado de actualización por

parte de estos profesores en lo que respecta a formas y metodologías de evaluación cualitativa, destacando asimismo que los profesionales son conscientes de esta situación y se muestran críticos frente a su desempeño en las actividades evaluativas.

A través de la categoría “*Una crítica esperanzadora*” propuesta por Caamaño (2008, 119), el sentido crítico mencionado, los posiciona en un lugar favorable para el cambio. La autora da cuenta además de una actitud de esperanza entre el colectivo docente, al momento que manifiestan que muchos de sus errores podrían remediarse con la debida ayuda.

A fines del año 2008, se aprueba la Ley General de Educación N° 18437, la cual dispone varios ejes de reforma en educación y propone entre otros, la formación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), cuyo cometido es evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas. El Instituto se instaló a partir del año 2012.

En función de los objetivos generales de la presente investigación, es de interés mencionar los trabajos realizados por los integrantes del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay y en especial los efectuados por Ravela (2009) en relación a calidad de las devoluciones a los alumnos. En este sentido, sus hallazgos establecen que la mayoría de los docentes entrevistados, realizan una devolución con base en aspectos motivacionales, ya sea a través de notas o expresiones, que poco aportan a la devolución descriptiva encaminada a la reflexión y revisión por parte de los alumnos.

Este autor en el mismo estudio, realiza otros aportes interesantes en relación a las consignas y calificaciones de la educación primaria. De esta forma concluye, que en contraposición al empeño depositado por los enfoques comprensivos y reflexivos, la mayoría de docentes entrevistados en sus clases, consignan propuestas descontextualizadas, rígidas y de escasa relevancia. Las calificaciones engloban diversos factores y aspectos, muchas veces imprecisos y subjetivos, que imposibilitan visualizar la calidad de los aprendizajes.

En continuidad con un orden cronológico, en octubre de 2009 se realizó el II Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente, el cual nucleó gran número de ponentes, bajo

los ejes temáticos didáctico-pedagógico, gestión y disciplinar. A pesar de que el número de propuestas y resultados de investigaciones fue muy elevado, la evaluación de los aprendizajes no constituyó tema de ponencias en el mismo.

En el año 2010, en la publicación “Anales del IPA” se presentó un trabajo de investigación a cargo de las docentes González y Macedo titulado “¿Cómo aprenden a evaluar los profesores?”. Tal estudio se desarrolló mediante una metodología de carácter cualitativo, desde una concepción interpretativa. El mismo explora el sentido que posee la formación de los profesores en el campo de la evaluación, para lo cual se recogen relatos de experiencias y prácticas de un grupo de estudiantes.

De las narraciones y su posterior análisis, surgieron las siguientes ideas:

- La significación de la socialización laboral y la experiencia del futuro docente, son ámbitos de formación en evaluación. La educación formal colaboraría en menor grado a su enseñanza.
- Las prácticas de evaluación tipo examen, se caracterizan en ocasiones por ser rutinarias, ritualizadas y burócratas.
- A través de las prácticas evaluativas se exteriorizan situaciones de tensión, vinculadas al saber y poder en las relaciones pedagógicas.
- Hay una disociación entre la evaluación del proceso y la evaluación del examen constatándose en esta última la función certificadora.
- Evaluar es calificar para muchos docentes y estudiantes, y las notas son garantía de objetividad
- Los criterios de evaluación muchas veces están implícitos en las evaluaciones lo que refuerza la idea de poder asimétrico y la escasa transparencia de estas instancias.
- Existen efectos psicológicos y éticos en las prácticas de evaluación que pueden actuar en forma decisiva sobre los resultados

Las autoras plantean a partir de las ideas relevadas e interpretadas, la posibilidad de colaborar en la reflexión del tema.

La misma publicación del IPA del año 2010 presenta otro trabajo a cargo de Maggioli et al., titulado “La autoevaluación y la evaluación entre pares como forma de desarrollo de

*competencias docentes en estudiantes de formación inicial*". Los autores a través de una labor consensuada entre pares y con sus alumnos de Didáctica promueven la permanente actitud de reflexión y autorreflexión.

De esta forma evalúan mediante un portafolio del estudiante estableciendo un diálogo reflexivo con su profesor de didáctica, su tutor que involucra además a sus pares, quienes desempeñan un papel importante en el relato documentado que el alumno desarrolla desde el comienzo del curso.

El trabajo sistematizado habilitó a los autores a concluir que la utilización del portafolio fue una propuesta beneficiosa desde el momento que por intermedio de la reflexión y autoevaluación le permitió al estudiante apreciar su crecimiento personal. De la misma forma permitió redireccionar sus prácticas enseñanzas como docentes formadores a la vez que orientó a hacer lo propio a los futuros docentes.

Posteriormente, en el año 2011 se organizó el I Foro de investigación docencia y extensión en Formación en Educación "*La relevancia de la ética en tiempos de cambio*", a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación y el Área Pedagógico-Histórica y Filosófica del Consejo de Formación en Educación. En este evento, como en el anterior comentado, no se presentó ningún trabajo sobre el tema evaluación, a pesar de la amplitud de sus ejes temáticos.

Lo anteriormente expuesto, permite concluir que a pesar de la relevancia que tiene para los educadores la discusión, el análisis y la investigación educativa sobre las prácticas de evaluación, este tema ha sido escasamente abordado en nuestro país. En los últimos años se constata la existencia de informes de investigación y hallazgos alcanzados que describen y caracterizan la evaluación de los aprendizajes y su relación con la práctica docente. Sin embargo, en función de la importancia y complejidad que reviste el tema, amerita ser investigado en mayor cuantía y profundidad.

En la actualidad, especialmente en los últimos cinco años como se ha demostrado, se vive un periodo de transición. Durante mucho tiempo los distintos actores educativos

aceptaron sin cuestionar la evaluación tradicional impuesta desde los planes y programas la cual dominó durante décadas. En el presente, la democratización de la enseñanza y la búsqueda de pedagogías acordes a las nuevas teorías de la enseñanza y el aprendizaje, demandan otras posturas, otras lógicas que solo serán posibles a través de un mayor conocimiento de la evaluación como herramienta potente para el cambio.

## CAPITULO 2 DISEÑO METODOLOGICO

### 2.1) Metodología. Estudio de caso

Los objetivos enunciados para el trabajo de tesis, en conjunto con las fuentes de información del marco conceptual, orientaron la elección de la metodología y las técnicas a desarrollar.

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), constituyendo un Estudio de Caso, con el propósito de indagar y analizar en profundidad la evaluación de aprendizajes integrada a la dinámica educativa del Instituto, a través de variadas fuentes de evidencia (Yin,2003).

Conforme a lo expuesto, a través de la indagación, se realizó una comprensión de la evaluación en el Instituto, contemplando posibles interacciones que la caracterizan, de forma de conocer y reflexionar sobre los principales aspectos y dimensiones que la definen como actividad inherente del proceso educativo.

En referencia a ideas propuestas por Stake (1998) el estudio de caso, no es una alternativa metodológica propiamente dicha, puesto que se encuentra en función de la delimitación de objeto de estudio. Una vez determinado, éste se constituye en el centro de la investigación, la cual se orienta hacia un análisis en extenso, que mejora su entendimiento. Se adopta a su vez, una perspectiva integradora, para lo cual se aborda la unidad en estudio, en forma intensiva y dentro de la cual se analizan múltiples variables.

La acción metodológica, como lo expresan Marradi; Archenti; Piovani (2007) puede ser cualitativa, cuantitativa o ambas, siendo esta última situación “*de tipo multimetodo*” (Marradi et al. 2007, 238), que encuentra sustento en sumar fortalezas y ampliar los recursos para el tratamiento holístico del fenómeno a estudiar.

La unicidad del caso y la valoración de su complejidad, en ocasiones, no admiten explicación causal, lo que posibilita su abordaje a través de un amplio abanico de estrategias a las que Denzin y Lincoln (2005), definen como:

*“El bricoleur produce un bricolage, este es, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta. ‘La solución (bricolage), como resultado del método bricoleur, es una construcción [emergente]’ (Weinstein & Weinstein 1991, p.161) que cambia y toma nuevas formas a medida que se le agregan herramientas, métodos y técnicas al rompecabezas”* (Denzin y Lincoln, 2005, 4).

El estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en el IPA se realizó mediante una orientación mixta o multimetodo, cualitativo-cuantitativo. En esta clase de abordaje existen supuestos de tipo ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico que conducen y dan estructura al trabajo en cuestión (Sautu; Boniolo; Dalle; Elbert, 2005).

Los estudios cualitativos están dirigidos a comprender la realidad mediante acciones que permiten profundizar en el fenómeno de interés, explorándolo desde la perspectiva de sus protagonistas, en un ambiente natural y en relación con el contexto. El investigador interpela y construye el objeto de estudio a partir de los significados de los actores en interacción con sus propios significados. Su creatividad e imaginación constituyen importantes elementos para la construcción, análisis, comprensión y reflexión del suceso a estudiar (Sautu *et al.* 2005).

Por su parte, las técnicas cuantitativas se basan en una realidad que se considera objetiva, en donde el investigador no interacciona con el objeto de estudio, ni da a conocer sus valores y concepciones. Se utiliza la deducción en el diseño y la inducción en el análisis, como procedimientos de construcción de la evidencia empírica. Se plantean modelos de análisis causal y operacionalidad de variables, índices e indicadores. Se utilizan técnicas estadísticas y existe un fuerte manejo de la teoría en el diseño del estudio. Los resultados son considerados confiables y pueden ser parte de generalizaciones (Sautu *et al.* 2005).

En tal sentido, teniendo presente que este trabajo de investigación se propuso reconocer la evaluación de aprendizajes aplicada en la formación de futuros docentes y que

además, por medio del análisis de distintos autores de aporte teórico, se reflexionó acerca de sus modalidades y diversos usos, la metodología cualitativa y cuantitativa permitió obtener evidencia empírica desde la perspectiva y concepciones de sus protagonistas, observar la realidad, determinar variables y establecer su relación, de forma de conocer en profundidad el valor atribuido a la evaluación de los aprendizajes.

En acuerdo a la tipología propuesta por Stake (1998) esta indagación, puede ser clasificada en un estudio de caso intrínseco en el cual, el interés se centra en las modalidades de evaluación de los aprendizajes en el IPA de forma de alcanzar su comprensión a partir de sus características y particularidades.

Asimismo, según la clasificación propuesta por Yin (2003), en base a los objetivos de la investigación puede ser considerado descriptivo y explicativo puesto que el propósito es conocer y comprender las modalidades de evaluación en la formación de profesores.

## **2.2) Estrategia cualitativa y cuantitativa**

La naturaleza cualitativa y cuantitativa del presente estudio de investigación y el análisis de las percepciones y significados de docentes y estudiantes en el sistema de interacciones sociales del aula, demandaron pensar y ajustar la conveniencia de las técnicas. A partir de estas, se reunió evidencia empírica que posibilitó un análisis interpretativo, capaz de trascender la cualidad descriptiva del relato y los datos brutos.

El análisis de la información relevada con el fin de conocer en profundidad distintos aspectos de la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de los futuros profesores, estuvo orientado por los objetivos del trabajo como también, por la interpretación y aporte de distintos autores consultados en la elaboración del marco conceptual, el cual ofreció un valioso soporte para indagar y conocer diferentes perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio.

La estrategia de trabajo cuantitativa se basó en un análisis de menor a mayor complejidad que requirió de un primer abordaje descriptivo de los datos aportados por los

estudiantes, del cual surgieron interrogantes y planteo de hipótesis que habilitaron establecer relaciones entre variables y lograr la interpretación en relación a los objetivos y el marco conceptual. La pericia cualitativa demandó franquear la narración descriptiva de los datos relevados de los docentes, en una acción recurrente, un ir y venir, entre éstos los objetivos y los aportes teóricos.

Ambas formas de trabajo, resultaron en acciones dinámicas que habilitaron una interpretación fecunda de los datos, mediada por su cruce o triangulación que permitió vincular apreciaciones de los docentes con los registros de los estudiantes como también directivas de la normativa y conceptos teóricos. El uso de la triangulación y de diferente fuente de datos colaboró con la validez del trabajo y en minimizar posibles sesgos.

## **2.3) Determinación de la muestra**

### **2.3.1) Docentes**

Dentro del universo de análisis representado por los docentes del IPA se optó por realizar una muestrea intencional compuesta por profesores que desempeñan sus actividades en el ámbito de las Ciencias Naturales las cuales se encuentran conformadas por las especialidades de Física, Química y Biología.

La elección sobre el grupo de ciencias a trabajar en la investigación se basó en el interés del investigador por profundizar en el campo disciplinar de su formación de grado.

La identificación del universo docente de estudio y los criterios utilizados para la selección, se expresan en la Tabla N° 2 y su estructura responde a:

- Especialidades dentro de las Ciencias Naturales: Física, Química y Biología.
- Tipo de asignaturas o materias en cada especialidad: Asignaturas del tronco común de formación docente (Ciencias de la Educación) y asignaturas específicas de formación disciplinar.
- Nivel de los cursos: 1° a 4° año.

**Tabla N° 2. Número de docentes en actividad en las especialidades de Biología, Física y Química diferenciados por tipo de asignatura y nivel de curso en el IPA para el año 2012.**

		Biología				Tot	Física				Tot	Química				Tot
Nivel de curso		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°	
Materias	Tronco común	13	10	7	4	34	8	8	3	2	21	12	7	3	2	24
	Específicas	-	9	13	6	30	9	7	5	4	25	9	5	7	6	27
Totales						60					46					51

Fuente: Elaboración propia a partir de relevamiento acta de elección de horas docentes 2012 del IPA

A partir del relevamiento sobre el número total de docentes que se desempeñaron durante el año 2012 en Ciencias Naturales en el IPA, se estimó trabajar con catorce de los mismos, en los cuales se aplicarían las técnicas de recolección de datos. La muestra real de docentes se redujo a nueve por razones externas a la voluntad del investigador.

La muestra intencional docente se conformó con la estructura que expone la Tabla N°3.

**Tabla N° 3. Número de docentes que conforman la muestra intencional**

Muestra		Biología				Tot	Física				Tot	Química				Tot
Nivel del curso		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°	
Materias	Tronco común	-	-	1	1	2					-	1			1	2
	Específicas	-	-	1	1	2		1		1	2	1*		1*		1
Totales						4					2					3

Fuente: Elaboración propia

Referencias: \* mismo docente, por lo que se cuenta como uno

Sobre esta decisión no se descartó que la muestra pudiera evolucionar y cambiar una vez comenzado el trabajo de campo, tal como lo sugieren Miles y Huberman (1994). Los autores

establecen que en los estudios de corte cualitativos la muestra es conducida por planteos conceptuales y no por una preocupación en la representatividad.

Asimismo se consideró aplicar en caso necesario, el criterio de saturación de la muestra, es decir, se continuaría con el relevamiento de datos hasta que los discursos emitidos por los participantes fueran redundantes y no aportasen nuevos elementos a la investigación.

Desde esta perspectiva, la determinación de la muestra requirió tomar disposiciones para que la definición de la misma sea coherente y ofreciera posibilidades de dar respuestas a las preguntas e intereses que motivaron la investigación.

Es de destacar que en el muestreo realizado no se incluyó los docentes de los grupos de 1° año de Biología en las materias específicas ni del tronco común, por formar parte el investigador, de ese colectivo docente. De esta forma la muestra docente se conformó por nueve profesores de los cuales, cuatro correspondientes a Biología de tercer y cuarto año, dos correspondientes a Física de segundo y cuarto año y tres correspondientes a Química de primer, tercer y cuarto año respectivamente.

### **2.3.2) Estudiantes**

Para la aplicación de la técnica cuantitativa de encuesta a los estudiantes, se procedió a la determinación cuidadosa de la muestra, puesto que, de la selección de las unidades de observación dependerá la calidad de la información que se pueda obtener.

La determinación de la muestra se encaminó en una primera instancia a la especificación y acotación de la población a analizar. El universo de estudio comprendió todos los estudiantes inscriptos a cursar 3° y 4° año, en las especialidades que contemplan las Ciencias de la Naturaleza, es decir, Biología, Física y Química en los turnos matutino, intermedio y vespertino del IPA en el año 2012.

El criterio de selección de 3° y 4° año, alude a que los estudiantes de estos niveles por su trayectoria formativa en la institución, poseen experiencia en situaciones de evaluación de los aprendizajes en el IPA que los habilita a responder la encuesta con mayor propiedad.

A partir de la conformación del universo se estableció el marco de muestreo, el cual se llevó adelante por medio de la consulta a los docentes entrevistados, acerca del número de alumnos que concurren en forma real a clases, al momento de realizar la encuesta. El mes determinado para tal fin fue setiembre de 2012 y la pesquisa arrojó un valor total de 87 alumnos. Teniendo en cuenta este dato, se pensó en trabajar con la totalidad de alumnos. Sin embargo se logró aplicar la técnica seleccionada a 65 estudiantes, número que configuró la muestra final.

La siguiente tabla informa sobre el perfil y características de la muestra de alumnos encuestados

**Tabla N° 4 Perfil de estudiantes encuestados y conformación de muestra**

Especialidad	Año de la carrera	Universo real	Muestra	Edad promedio	Año de ingreso promedio a la formación docente
<b>Biología</b>	<b>3°</b>	17	13	23	2009
	<b>4°</b>	20	14	26	2008
<b>Química</b>	<b>3°</b>	12	9	31	2009
	<b>4°</b>	16	14	26	2008
<b>Física</b>	<b>3°</b>	10	7	28	2009
	<b>4°</b>	12	8	29	2008
<b>Totales</b>		87	65		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos relevados

## **2.4) Técnicas para la recolección de datos**

La elección de las técnicas a utilizar para el relevamiento de los datos consideró los objetivos propuestos en la investigación y los diferentes aportes teóricos de los autores, que se tomaron como fuente de información para la construcción del marco teórico.

Con posterioridad a la selección de las técnicas a utilizar, se trabajó en el diseño de los instrumentos, los cuales se configuraron acorde al nivel de datos a relevar indicado en los objetivos. Esta labor de diseño y planificación contempló a su vez, acciones ulteriores a realizar para la triangulación de los datos. Pese a ello, los diseños de los instrumentos logrados brindaron buena flexibilidad, que posibilitó su adecuación frente a circunstancias no previstas o encaminarse hacia aspectos de la evaluación que fueron adquiriendo fuerza en el curso de la recolección de datos.

Las tareas de campo a realizar como también, la aplicación de las técnicas requirieron de una organización previa que implicó la solicitud del permiso frente a la dirección del IPA para tal fin. La petición se realizó por escrito, obteniéndose en la semana siguiente una respuesta favorable.

### **2.4.1) Entrevista semiestructurada a los docentes**

Acorde a lo propuesto por Valles (2003), el uso de la técnica de entrevista permite obtener información en profundidad a partir de los propios actores, con la posibilidad de rescatar y registrar sus experiencias de vida en referencia al tema objeto de estudio.

Para el análisis de la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes formadores, se reflexionó en un proceso empírico que permitiera conocer la realidad. En este sentido el proceso que se integró para tal fin fue la entrevista semiestructurada a través de la cual se planteó reconocer las diversas modalidades de evaluación en las prácticas de enseñanza, identificar factores que intervienen al momento de planificar la evaluación, registrar aspectos de dicha evaluación como también, obtener datos sobre las representaciones

de los docentes en torno al tema y en el marco del nuevo contexto de formación docente universitaria.

La elección de esta técnica, su diseño y planificación, se realizó desde la marco del paradigma constructivista mediante la modalidad cualitativa de investigación. El planteo, contempló los aportes teóricos de Perrenoud (2008), Álvarez Méndez (2001), House (2000), entre otros, quienes introducen ideas acerca de las modalidades de evaluación, su soporte epistemológico y los diversos usos asignados a esta tarea en el aula.

El diseño de la entrevista se basó en un modelo flexible de veinte preguntas abiertas (ver Anexo N° 1) organizadas en tres ejes de valoración a saber: concepciones sobre evaluación, la evaluación de aula y parcial y el examen. Mediante esta orientación, se abarcaron las diversas dimensiones y aspectos de la evaluación de aprendizajes contemplados en los objetivos. Asimismo se incluyeron otros aspectos interesantes y que hacen al tema, como son la coordinación de la evaluación y la transición hacia la vida universitaria.

El empleo de esta técnica consideró los consejos sugeridos por Sautú *et al.* (2005), tales como:

- Formular preguntas dirigidas hacia los objetivos de la investigación.
- Utilizar un lenguaje claro y sencillo.
- Tener seguridad de que el entrevistado comprendió lo solicitado.
- Desempeñar un rol dinámico y participativo como entrevistador para la búsqueda de recuerdos y reflexiones de los entrevistados.
- Invitar a profundizar en los detalles siempre que no se comprendió la información brindada por los entrevistados
- Conservar el mismo nivel de atención a lo largo de toda la entrevista.

Una primera mirada sobre los datos obtenidos, permitió reflexionar sobre alguna pregunta, ajustarla e integrarla de manera de poder mejorar el relevamiento de los datos.

Las entrevistas realizadas resultaron ser de valioso aporte al trabajo, puesto que permitieron acceder a una riqueza de información en las representaciones y significados de los

docentes entrevistados. El diálogo espontáneo y flexible promovió en algunos momentos nuevas inquietudes y arribar de esta forma a datos de difícil observación que habilitaron una mejor comprensión del tema

#### **2.4.2) Encuesta a los alumnos**

A través de la utilización de esta técnica se recolectó información estructurada sobre opiniones, actitudes y creencias de los estudiantes en relación al tema evaluación. La elaboración del cuestionario tuvo presente los objetivos de la investigación y respetó una estructura lógica y coherente respecto del tema (Sierra Bravo, 1998).

El diseño de la encuesta (ver Anexo N°2) se estructuró al igual que la entrevista, mediante los tres ejes valorativos mencionados y se organizó a través de un primer apartado en relación al perfil del estudiante, una batería de preguntas abiertas que captaron formas de pensamiento y concepciones acerca de diversos aspectos de la evaluación y un grupo de preguntas cerradas con escala de respuesta vinculadas a la evaluación de los aprendizajes en el Instituto.

En la construcción de esta técnica se tuvo presente las consideraciones aportadas por Marradi et al. (2007) a saber:

- El primer grupo de preguntas no deben ser demasiado invasivas ni comprometedoras.
- Los tópicos de mayor compromiso deben ubicarse al centro de la misma.
- Para el final reservar preguntas cortas y fáciles que den lugar a despedida.

La técnica de encuesta permitió obtener información de un número significativo de estudiantes de los profesados de Ciencias de la Naturaleza del IPA, a los cuales se les consultó sobre una amplia gama de cuestiones sobre la evaluación. El análisis de los datos obtenidos, se realizó mediante metodología cuantitativa que permitió el agrupamiento y cuantificación de los mismos para su posterior examen mediante técnicas estadísticas.

### **2.4.3) Análisis documental**

Acorde a lo expresado por Valles (2003) esta técnica constituye fuente de evidencia empírica representada en documentos escritos, visuales o audiovisuales que aportan ventajas por su carácter de exclusividad y bajo costo. Su historicidad es valiosa, dado que fueron logrados antes de que el investigador los necesite en un determinado contexto socio-histórico y cultural, dotándolos de esta forma de sentido y significado.

La técnica se basó en el análisis de los documentos de los diferentes planes curriculares que condujeron la vida académica de la formación docente en el Instituto de Profesores Artigas. De este modo, se trabajó con los Planes de los años 1950, 1965, 1977, 1986 y 2008.

El análisis de la información aportada por esta técnica se realizó mediante la modalidad cualitativa de investigación desde la marco del paradigma constructivista y permitió apreciar la evolución del currículo y de las diferentes formas de pensamiento desde el origen del IPA como instituto de enseñanza terciaria, hasta nuestros días.

### **2.4.4) Diario de campo**

Se implementó un diario o cuaderno de campo como instrumento de registro no sistematizado, en el cual fue posible documentar situaciones y apreciaciones relevantes para el estudio.

En este sentido se señaló:

- particularidades observadas en las entrevistas con los docentes
- situaciones advertidas durante las encuestas realizadas a los estudiantes
- registros varios, vinculados a la búsqueda de documentos
- datos administrativos relevados en la Dirección de la Institución
- datos físicos de la Institución
- notas vinculadas al relevamiento bibliográfico

Los distintos apuntes, acotaciones y datos registrados por esta técnica, fueron múltiples y de diversa índole. En virtud de su particularidad e importancia fueron tenidos en cuenta e integrados al trabajo de investigación en los capítulos correspondientes.

## **2.5) Procedimientos de aplicación de las técnicas**

Los procedimientos implementados para la aplicación de las técnicas seleccionadas fueron diversos y colaboraron con la obtención de la evidencia empírica.

Las entrevistas a los docentes se efectuaron durante los meses de julio, agosto y setiembre de 2012. Su realización requirió de un primer contacto con los profesores integrantes de la muestra con el propósito de presentar y explicar en líneas generales el trabajo de investigación. Se concretaron de esta forma los distintos encuentros cara a cara que se llevaron a cabo en el IPA. Se buscó dentro del Instituto lugares más reservados y sin bullicio, de forma de propiciar un entorno tranquilo y distendido.

Las instancias tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron grabadas y desgrabadas (Ver Anexos Complementarios) para su posterior utilización en la tesis, con la debida autorización de los docentes.

El trabajo de campo para la realización de la encuesta a estudiantes se realizó durante los meses de setiembre y octubre de 2012. Se visitó a los estudiantes teniendo presente la integración de la muestra en relación a los tres turnos del Instituto, matutino, intermedio y nocturno.

La tarea con los estudiantes consistió en una primera instancia de contacto y explicación del trabajo de investigación. A continuación se entregó la hoja de encuesta, la cual se efectuó en presencia del investigador. Se buscó para la realización de la misma, lugares informales del Instituto como son pasillos, cafetería, patio, entre otros, de manera que ambientes y situaciones formales como clases o la presencia de docentes y ayudantes de laboratorio no influyeran en las decisiones de los estudiantes.

La técnica de análisis documental se realizó a partir de los planes curriculares del IPA y comprendió los planes de los años 1950, 1965, 1977, 1986 y 2008. La búsqueda de los documentos presentó algunas dificultades, en especial en aquellos referidos a las dos primeras épocas, los Planes de 1950 y 1965, por carecer en la actualidad de registros digitales y en papel en el Departamento de Planes y Programas del Consejo de Formación en Educación, puesto que el IPA se encontraba en esos momentos bajo la órbita de otro organismo educativo. Esta circunstancia dio lugar a un intenso rastreo de los documentos que finalmente culminó en forma exitosa.

## **2.6) Triangulación y Validez**

La triangulación de datos es un procedimiento que permite cruzar y comparar información perteneciente al objeto de estudio obtenida a partir de diferentes instrumentos de indagación. Para desarrollar esta tarea, es necesario en forma previa seleccionar la información mediante criterios que permitan distinguir datos relevantes para la investigación, de aquellos que no lo son.

Según Cisterna Cabrera (2005) los criterios que guían esta acción se representan en:

- **Pertinencia.** Consiste en solo tomar en cuenta aquellos datos que realmente se relacionan con la temática a investigar como también, valorar elementos emergentes que surgen de la investigación.
- **Relevancia.** Implica tener presente datos que surgen como importantes por su aparición repetida. Se posibilita de esta forma la contrastación, la cual busca someter la información obtenida a un control recíproco de manera de establecer un cuerpo coherente de datos e incrementar la confianza en los hallazgos resultantes de la indagación.

Se posibilita de esta forma la contrastación de los registros, la cual busca someter la información obtenida a un control recíproco de manera de establecer un cuerpo coherente de datos e incrementar la confianza en los hallazgos resultantes de la indagación.

Denzin y Lincoln (2005) identifican cuatro tipos de triangulación: la triangulación entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas. La variedad no impide aplicarlos para el análisis de un mismo fenómeno.

En consideración a estos aportes y a los realizados por Creswell (1994) y a efectos de asegurar la validez interna, el presente estudio se orientó a implementar la estrategia de triangulación que incluyó el contraste y comparación de datos y resultados derivados de la aplicación de encuesta a estudiantes, la realización de entrevistas a docentes y el análisis de documentos.

La validez y confiabilidad son criterios importantes a considerar en todas las etapas de una investigación. Estos aspectos ofrecen garantías acerca del conocimiento generado puesto que dan cuenta de los procedimientos que se utilizan para llegar a ellos y se constituyen en elementos rectores en la recolección del dato y en el análisis e interpretación de los mismos.

Las técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación y su diseño, fueron planificadas en forma cuidadosa, en atención a la coherencia entre los objetivos y lo que se buscó medir y observar. Esta situación requirió de análisis y ajustes por parte del investigador en intercambio con el tutor, de forma de alcanzar instrumentos confiables.

La validez de la investigación tal como lo expresa Maxwell (1996), está determinada por la coherencia interna e interacción entre las diferentes etapas de consecución. A través de ésta se logra que todos los elementos y partes constituyentes del estudio se relacionen sin contradicciones, para formar un todo coherente.

De esta forma acorde con los consejos de este autor, se buscó en todos los momentos de la investigación, desarrollar un trabajo integrado y coherente en el cual exista concordancia y conexiones recíprocas entre los objetivos enunciados, el marco conceptual, las técnicas aplicadas para la recolección y procesamiento de información y los hallazgos arribados.

## 2.7) Contexto

Las tareas de campo de la investigación se llevaron a cabo en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) como Estudio de Caso. Su selección no fue azarosa, quedó definida al momento de determinar el tema a investigar, objeto de investigación y se orientó en base a los siguientes criterios:

- los antecedentes de la institución.
- el interés del investigador por profundizar y reflexionar en la que fuera su casa de estudio para la formación profesional
- la accesibilidad al campo de estudio

Tal como lo establecen Stake (1995) y Valles (1997) el criterio de accesibilidad actúa desde un punto de vista práctico, puesto que facilita la obtención de los datos por un mejor abordaje al campo de estudio y del cual se espera una mayor receptividad.

El IPA es un Instituto de formación docente de nivel terciario, destinado a la formación de profesores para la educación media. Se encuentra ubicado en la ciudad de Montevideo, capital del país y nuclea en actividad a más de 6000 estudiantes y 500 docentes por año (Anuario Estadístico de Educación, 2011).

Desde el momento de su inauguración en el año 1950 hasta el año 1996 conformó el único Instituto del país en la formación de docentes, centralizando la actividad formativa profesional. En la actualidad, forma parte en conjunto con otros institutos de formación docente del resto del país, del Consejo de Formación en Educación (CFE), que depende, con otros consejos desconcentrados (primaria, secundaria y técnico-profesional) del Consejo Directivo Central (CODICEN) que responde a la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP).

A través de la Ley de Educación N° 18437, sancionada en el año 2008, los institutos dependientes del CFE, del cual el IPA forma parte, se encuentran en una etapa de transición hacia la vida universitaria y creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE)

### **2.7.1) Contexto histórico**

En el año 1949 a partir de la ley N° 11.285 se crea el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, dependiente del Consejo de Enseñanza Secundaria quien organiza y reglamenta su funcionamiento. Su función es la formación de profesores a desempeñarse en el ámbito de la educación secundaria.

Un año más tarde, se dispuso por ley su nombre “Artigas” y se designó al Dr. Antonio Grompone como primer Director del Instituto, quedando definidos sus cometidos fundacionales entre los que se encuentran:

- formación pedagógica
- formación disciplinar
- didáctica y práctica docente

Estos tres pilares fundacionales impulsados por el Dr. Grompone, han sido el sustento de los distintos planes curriculares en la vida académica del Instituto.

Asimismo en esta primer etapa, se estimuló el mejoramiento del personal docente a través de cursos y seminarios técnicos, realización de investigaciones en relación a temas educativos.

A partir del año 1963 se agrega la especialización en asignaturas específicas con el fin de formar sus propios docentes y en el año 1965, se aprueba una nueva reforma curricular que sustituye al primer Plan de Estudio del año 1950.

La ley de Educación N° 14.101 aprobada en el año 1973, introduce cambios en la gestión y organización del Instituto. En los años siguientes se crea el Consejo Nacional de Enseñanza (CONAE) como órgano rector y la formación de docentes, entre ellos el IPA, es sustituido en el año 1977, por el Instituto Nacional de Docencia (INADO).

Con el advenimiento a la vida democrática en el año 1985 y a través de la ley 15.739 los institutos de formación docente del país retoman su nombre original y el IPA pasa a la

órbita, junto a otros institutos, de la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente que a su vez depende del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.

El Plan de Estudios es reformado en el año 1986, retomando la carrera docente cuatro años de formación, puesto que en la reforma curricular del año 1977 fue reducida a tres años. Se impulsa desde este nuevo Plan, carreras corta de dos años como son la formación de Profesores Adscriptos y la formación de Ayudantes Preparadores. De esta forma el IPA, cuenta con veintiuna especialidades de formación de docentes para la docencia directa e indirecta.

A partir del año 1996, comienzan a funcionar los Centro Regionales de Profesores en el interior del país, cuya finalidad es la formación en la carrera de profesorado, de personas que residen en las zonas de influencia de dichos centros. Hasta ese momento el IPA fue el único instituto en su materia, centralizando la formación, en la capital del país.

En el año 2005 comienza una etapa de revisión y reformulación de las estructuras de la enseñanza. Se crea el Sistema Nacional Integrado de Formación Docente, por medio del cual se propone tres planes nacionales únicos: formación de profesores, formación de maestros técnicos y formación de maestros.

En el año 2008 se pone en funcionamiento una nueva propuesta curricular que involucra la totalidad de la formación docente y un nuevo diseño académico organizado en Departamentos Académicos, que agrupa a los docentes con alcance nacional.

La departamentalización se estructura en base a la dimensión pedagógica y disciplinar, lo que da a lugar a los Departamentos de Ciencias de la Educación y los Departamentos correspondientes a cada una las especialidades disciplinares que se desarrollan. Esta nueva disposición contempla horas de docencia directa y horas de trabajo coordinado por departamento y coordinación institucional.

A fines de ese año se aprueba la Ley General de Educación N° 18.437 que establece la transformación hacia la vida universitaria de la formación docente, lo cual requirió la instalación de una comisión encargada de organizar y disponer los aspectos estructurales y legales de forma de lograr la transición en forma exitosa.

En la actualidad, el Instituto cuenta con veinte especialidades de formación de profesorado a saber: Astronomía, Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Francés, Geografía, Historia, Informática, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Portugués, Química, Sociología, Educador Social. Cada especialidad de formación se organiza en cuatro años de estudio, con asignaturas de dimensión pedagógica comunes a todas que conforman el Núcleo de Formación Profesional Común, y asignaturas de dimensión disciplinar, específicas de cada profesorado.

### **2.7.2) Entorno social y económico**

De acuerdo a la información presente en el Anuario Estadístico de Educación (MEC 2011, MEC 2009), la población estudiantil de Instituto se sitúa en promedio en 6100 alumnos matriculados por año, de los cuales 2800 corresponden a ingresos y se producen 260 egresos en promedio por año.

El nivel socioeconómico de los alumnos se sitúa en un término medio a bajo disponiéndose de un sistema de becas para atención de estudiantes con bajos recursos. El nivel académico es heterogéneo debido a la afluencia al Instituto de estudiantes con diferentes niveles de capital cultural y formación. Algunos ingresan directamente a continuación de sus estudios secundarios, otros poseen estudios terciarios que realizan en paralelo, mientras que existen aquellos con un título terciario y universitario.

El Instituto no cuenta con equipo multidisciplinario de asesoramiento a los estudiantes, solo se posee personal de adscripción y administrativo para su atención.

### **2.7.3) Cuerpo Docente**

El cuerpo docente del Instituto está conformado en promedio por 500 profesores por año, con una asignación de 11.200 horas mensuales de docencia directa y 3390 horas de trabajo por departamento en promedio (Anuario Estadístico de Educación 2009 y Anuario Estadístico de Educación 2011).

El trabajo docente puede dividirse en dos dimensiones acorde a la estructura curricular y asignaturas del Instituto. En este sentido hay profesores que tiene a su cargo asignaturas de la dimensión pedagógica, común a los diferentes especialidades y docentes que se desempeñan en materias disciplinares específicas.

La formación académica del profesorado según se muestra en el Censo Docente 2007 se constituye mayoritariamente por docentes con título docente y título terciario no docente (43%), con título docente en exclusivo (12%), con título terciario no docente sin formación docente (7,2%). El restante 37,8% corresponden a líneas intermedias de formación (ANEP, 2007).

Dentro del cuerpo docente existen cargos efectivos por concurso e interinos. De acuerdo a los datos presentes en el Censo Docente de 2007 el porcentaje de docentes efectivos representa el 12,9% del total, los docentes interinos 83,2% y los suplentes el 3,9%.

### **2.8) Procesamiento de los datos**

Los datos obtenidos a partir de las técnicas cuantitativas y cualitativas requirieron ser procesados para su posterior análisis. Con la información obtenida a partir de la encuesta de estudiantes, se construyeron dos matrices de datos mediante el programa Excel 2007 de Windows®. Una de las matrices contempló las variables de estilo más cuantitativo procedentes de las preguntas cerradas, mientras que la otra se elaboró con las preguntas de enfoque cualitativo.

El procesamiento de estos datos implicó en una primera etapa, el cálculo de frecuencias, medias, porcentajes, dicotomizar variables, organizar la información en cuadros, construir gráficas, e índices, entre otros, de forma de aportar ideas para el análisis descriptivo. Posteriormente se formularon hipótesis entre variables y se analizó su relación de asociación por medio del programa estadístico SPSS®.

La evidencia obtenida a partir de las entrevistas docentes se comenzó a procesar mediante su desgrabación (Ver Anexos Complementarios). Esta actividad se efectuó poco tiempo después de realizada la entrevista, lo que permitió detectar en forma temprana aspectos de la evaluación de los aprendizajes no tenidos en cuenta e integrarlos a las preguntas.

Una vez desgrabadas las narraciones, se procedió al procesamiento de la información mediante el software Atlas /ti® y por medio de un análisis temático de las categorías emergentes. A través de la utilización del recurso informático, fue posible el manejo conjunto de los documentos, la asignación de códigos, su agrupación en categorías y vinculación con ejes teóricos, para su posterior interpretación (Ver Anexos N° 3).

## CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

Esta sección comprende el análisis de los datos que surgieron a partir del trabajo de campo y es producto de una actividad reflexiva que tomó como guía el marco teórico, los objetivos propuestos, y las hipótesis sustantivas que guiaron la indagación.

Su organización se presenta en tres apartados a saber:

- Análisis de los Planes del Instituto de Profesores Artigas
- La mirada del estudiante
- La mirada del docente

El primero de ellos alude a una revisión de las propuestas curriculares del IPA a través de las cuales se planteó reconocer desde una perspectiva histórica las diferentes modalidades y concepciones sobre evaluación de los aprendizajes y cuyo análisis se realizó mediante una metodología cualitativa.

En el segundo apartado se presentan los datos obtenidos a partir de la encuesta realizada a estudiantes del IPA, cuyo abordaje metodológico fue cuantitativo mediante la utilización de herramientas y programas estadísticos que permitieron sintetizar e interpretar el significado de los datos desde el plano descriptivo en progreso hacia el asociativo.

El último tramo representa las opiniones de los docentes recabados a través de las entrevistas. El análisis cualitativo de los datos se vio favorecido por la utilización del software Atlas/ti®, el cual resultó ser una herramienta eficiente que posibilitó el manejo de las entrevistas, la asignación de códigos, la valoración de los aspectos recurrentes, su agrupación y clasificación con lo cual se facilitó el análisis en profundidad.

La dinámica generada en los tres apartados del análisis como también la resultante de vincular las distintas interpretaciones fueron puntos de partida para construir nuevos significados que permitieron avanzar en el conocimiento sobre el tema,

### **3.1) Análisis de los Planes del Instituto de Profesores Artigas**

El curriculum es una construcción cultural, reflejo del proyecto político y educativo que la sociedad desea transmitir a través de sus instituciones educativas en un momento histórico determinado (Goodson, 2000).

La presente investigación tiene como uno de sus objetivos reconocer desde una perspectiva histórica, las diferentes modalidades y concepciones sobre evaluación de aprendizajes en la formación de docentes del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Para ello se basó en el análisis de documentos oficiales de sus Planes de Estudio en la correr de la historia por entender que los mismos poseen un carácter regulatorio de la acción pedagógica del instituto y son el reflejo del pensamiento dominante de cada época.

El Instituto de Profesores Artigas, a lo largo de su trayectoria institucional, se ha conducido por diversos diseños curriculares que sistematizaron su vida académica. La oferta curricular propuesta a través de los años, se basó en tres pilares básicos de la formación docente:

- la formación pedagógica
- la formación disciplinar
- la práctica docente

El análisis de los fundamentos de cada uno de estos planes, permitió apreciar que en su mayoría se han generado desde los espacios de gestión del sistema educativo, lo cual deja por fuera la participación de sus actores como también, la producción de propuestas alternativas.

Del mismo modo existe un grupo de aspectos comunes y particulares a todos ellos que constituyen, tal como lo expresa Davini (1997), características inciertas, por entender que definen lineamientos en el ámbito curricular e institucional que pueden obstaculizar su desarrollo, así como la formación y crecimiento de la colectividad académica.

Aspectos comunes tales como modelos de plan con un número importante de asignaturas, de alta carga horaria semanal, con escasa o nula movilidad transversal y cuyos docentes son designados exclusivamente para cumplir horas de docencia directa, denotan una extensión clara del régimen de educación secundaria.

El régimen anual, con un porcentaje de materias obligatorias de carácter secuencial y la ausencia de optativas, imprime en las distintas ofertas curriculares una mayor rigidez, en el entendido que estos podrían estar compuestos por un núcleo de asignaturas de ambas modalidades con lo cual se extiende la oportunidad del estudiante de expresar su particular interés y participar en la estructura de su formación (Davini 1997).

En coincidencia con ideas de la autora, cada plan de estudio, compone un bloque hermético, inconexo con otros planes e instituciones de igual jerarquía y en ellos no se prevé la integración y articulación de asignaturas y su posterior acreditación, como tampoco la realización de estudios de posgrado.

Cabe señalar que la carga horaria destinada a la práctica docente, en todos los planes del IPA aumenta hacia el final de la formación. Esta orientación, refleja un enfoque de la labor didáctica y pedagógica con base en las ciencias aplicadas, característica del pensamiento positivista del siglo pasado. En otras palabras primero se aprende y luego se aplica lo aprendido (Davini, 1997)

A través del análisis de las distintas propuestas curriculares es posible considerar la evaluación de los aprendizajes y reconocer desde una perspectiva histórica las diversas modalidades y concepciones presentes en los mismos. El reflexionar sobre las variaciones a que estuvo sujeta la evaluación de los aprendizajes en el correr de los años en la formación de docentes para educación media, permite comprender en qué punto se encuentra la educación respecto del tema y hacia donde deberían apuntar las futuras reformas.

El cuadro N° 2 surge del análisis de los datos a través del cual se resumen a la vez las características más relevantes del contexto institucional y la evaluación en cada uno de los planes.

**Cuadro N° 2. Características del contexto institucional y de la evaluación en los distintos planes de estudio del IPA.**

Plan	Contexto Político e Institucional	Características de la Evaluación
1950	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés del Estado por regularizar y mejorar la formación docente.</li> <li>• El IPA se forma bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria</li> <li>• Plan de cuatro años con examen de ingreso, cupos limitados y asistencia obligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación en contra del sistema de cátedra, los procesos de aprendizaje del estudiante en desmedro de la simple repetición de conocimientos.</li> <li>• La promoción de la asignatura se logra mediante la asistencia y desempeño anual del estudiante.</li> <li>• Examen final obligatorio.</li> </ul>
1965	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de deterioro económico del país.</li> <li>• Aumento de la matrícula del sistema educativo.</li> <li>• Plan de estudio de cuatro años de duración, con asistencia obligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación anual regulada por cuatro pruebas obligatorias y con intervención externa de tribunal.</li> <li>• Examen final para alumnos que no aprueban la asignatura.</li> </ul>
1977	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Uruguay se encuentra bajo un gobierno de régimen militar.</li> <li>• El IPA pasa a formar el Instituto Nacional de Docencia (I.NA.DO.)</li> <li>• Plan de estudios de 3 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación de aprendizajes consistió en la medición del rendimiento a través de pruebas objetivas y estandarizadas, con valoraciones de tipo cuantitativas.</li> <li>• El examen final es un requisito para la aprobación de la asignatura.</li> </ul>
1986	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Uruguay retorna a un gobierno de régimen democrático</li> <li>• Se aprueba la ley 15739 con la cual se crea ANEP y reorganiza el sistema educativo</li> <li>• Se crea un plan de estudios de cuatro años.</li> <li>• Este plan surge a partir del trabajo de una Comisión de Reforma Curricular del Instituto de Profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación será en base :               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Actividad estudiantil a través de escritos, orales, tareas prácticas y experimentales, entre otras.</li> <li>b) Dos parciales obligatorios</li> </ol> </li> <li>• Regulación expresa de la actuación estudiantil en base a escala de 12 valores.</li> <li>• Examen obligatorio con prueba escrita no eliminatória y prueba oral.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Uruguay se encuentra bajo un gobierno de régimen democrático de coalición progresista.</li> <li>• El nuevo plan promueve un cambio institucional a través de un Sistema Único Nacional de Formación Docente que incluye la departamentalización y la formación en postgrados.</li> <li>• Plan de cuatro años de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación es considerada desde una perspectiva cualitativa.</li> <li>• Distinción entre evaluación y certificación</li> <li>• La evaluación se deben orientar a comprender el proceso de aprendizaje del estudiante y no sólo a medir conocimientos.</li> <li>• Concepción de examen como culminación de un proceso</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **3.1.1) Plan 1950. La evaluación como amalgama de pensamientos.**

El primer plan de estudio del Instituto de Profesores Artigas (IPA) se constituyó en una matriz fundacional con énfasis en la formación de docentes de excelencia, promotores de la cultura, comprometidos con la realidad y recursos del país.

En este momento histórico, el país atravesó por una próspera situación económica y hay desde el gobierno un fuerte impulso al desarrollo cultural que se consolida en la afluencia masiva de la población a la Educación Primaria (Opertti 2003).

La primera propuesta formativa se sustentó en un modelo academicista, el cual priorizó la figura del docente como poseedor de sólidos conocimientos específicos de la materia que imparte y destinó a un segundo plano la formación pedagógica. (Davini 1997).

Tal como lo expresa la autora, esta ideología cuestionó el saber pedagógico por ser considerado intrascendente y sin rigor científico, en contraposición con el saber disciplinar obtenido a través de la evidencia empírica. Se manifiesta de este modo la influencia del pensamiento positivista de la época y la concepción de ciencia como única forma posible de conocer la realidad y generar conocimiento en manos de expertos para su posterior transmisión.

Uno de las principales creadores e impulsores del Plan 1950 fue Grompone (1952), quien establece que la normativa, hace hincapié en la importancia de la enseñanza en ciencias de la educación a pesar que están representadas en menor porcentaje dentro de la oferta curricular, acotando que la preparación de los futuros docentes a través de las mismas, debe ser concebida para brindar elementos que otorguen a los educadores proceder en función de atender las particularidades y problemas de los adolescentes.

La lectura de los fundamentos del plan permitió visualizar una dicotomía, si se considera el espíritu filosófico del mismo. En este sentido se establece de manera explícita una reacción en contra del sistema de cátedra, en donde el profesor realiza el dictado de la clase e impone su visión personal.

El autor del Plan, advirtió esa contradicción y propuso superar esta situación a través de la realización de trabajos y seminarios en las asignaturas que correspondiese, de forma de permitir y estimular al estudiante a incursionar en el ámbito de la investigación a partir del abordaje de diferentes temáticas, la búsqueda y elección de bibliografía, la selección crítica de datos, entre otros.

El IPA, en su etapa fundacional se orientó según este autor, a crear en los estudiantes hábitos de trabajo cada vez más autónomo que colaborasen a delinear su personalidad académica. Asimismo se sumaron otras propuestas que enriquecieron la curricula como son las asignaturas anuales de carácter obligatorio, presencia de materias optativas y facultativas, y carga horaria semanal acorde a estudios terciarios.

Junto a estos destellos constructivistas coexistió una fuerte adhesión a la corriente positivista, puesto que el plan promovió una enseñanza que enfatizó la concientización e internalización del método científico, de forma de motivar en los futuros docentes ser multiplicadores de esta forma de pensamiento y acción. (Grompone, 1952).

Desde esta perspectiva, el profesorado se educó con la idea de que el aprendizaje es un proceso lineal de adquisición de conocimientos como reflejo de verdades absolutas y neutras obtenidas por la metodología científica (Kincheloe, 2001).

La dualidad observada se tradujo en una enseñanza que estableció un valioso compromiso con las posibilidades y condiciones de formación de los futuros docentes de la época, pero que dejó un estrecho margen a la reflexión y comprensión de los saberes.

Al final de cada año lectivo se encuentra el examen escrito y oral. El documento del año 1950, señala esta instancia de carácter obligatorio, sin tener presente el trayecto de aprendizaje que cada alumno realizó en el año. Se lo destaca como un proceso independiente del acto educativo y da cuenta de una concepción de evaluación tradicional con énfasis en la acreditación.

A partir de estas ideas es posible interpretar la concepción sobre evaluación de los aprendizajes del plan 1950 como una amalgama de pensamientos y estrategias evaluativas, en la cual confluyeron valoraciones de tipo cuantitativa con matices cualitativos, puesto que por momentos se reconocen intenciones de acompañar e integrar la evaluación en los procesos de aprendizaje concebidas como valoraciones que lindan con la reflexión mientras que en otros, existe una evaluación de estilos memorísticos capaces de promover conocimientos de corta duración.

### **3.1.2) Plan 1965. La evaluación pasiva**

En la década del 1960 el país se encontró frente a un proceso de deterioro económico, lo cual implicó importantes connotaciones sociales y políticas. Sin embargo en el plano educativo se popularizó la educación y se consolidó el proceso de incorporación de la clase media a la educación secundaria (Operti 2003).

En este momento histórico, la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), presentó un informe en el cual se advierte que en el año 1964, el porcentaje de docentes con título para la enseñanza media se sitúa en un 11,6% del total de docentes que impartía clases en ese nivel (Caraballo, 2004).

Bajo esta situación, se realiza una reforma curricular del IPA que da lugar al Plan 1965. En el mismo se proponen cambios a nivel de la organización y funcionamiento del instituto, enmarcados en los tres pilares fundacionales que presentó el Plan 1950, como son la formación disciplinar, técnico-pedagógica y la práctica docente.

El análisis de la propuesta permite apreciar un fortalecimiento de los esquemas del pensamiento positivista que se traduce en el énfasis puesto en la enseñanza y el aprendizaje de saberes con respaldo científico, definidos en forma previa por expertos sin la atención necesaria en la producción de los mismos (Kincheloe, 2001).

La dimensión pedagógica tuvo un carácter netamente instrumental en el aula, y se consideró irrelevante para la generación de conocimientos a través de la metodología científica. Existe de esta forma, una orientación clara a dificultar el intercambio de los discursos pedagógico, restringiendo la acción didáctica a un conjunto de verdades únicas que son transmitidas a individuos concretos, más allá de su forma de pensar (Davini, 1997).

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes que propuso el Plan se configuró mediante una serie de pruebas a intervalos regulares, a lo que se sumó trabajos, monografías y pruebas de práctico en los casos que correspondiera. Los resultados de las mismas, eran sometidos a un tribunal designado por la Dirección, quien resolvía sobre el pasaje de cursos. En el documento del año 1965 es posible leer *“La aprobación de cursos se hará mediante la realización de pruebas escritas durante el año lectivo, en un número no inferior a cuatro”* (Enseñanza Secundaria, Plan de Estudio 1965, 19).

Esta organización da cuenta de una concepción simplista de la realidad, basada en una lógica causa-efecto en la cual la evaluación de los saberes tuvo como propósito medir y comprobar su adquisición. Los docentes formados en esta línea, fueron partícipes de estrategias que favorecieron el pensamiento fragmentado e incluso con errores, fácil de valorar mediante pruebas objetivas (Kincheloe, 2001).

Existió también la participación de docentes externos en la toma de decisiones sobre la aprobación de los cursos, tal como lo expresa la norma *“Las pruebas escritas calificadas por el profesor”... “serán sometidos una vez finalizado el curso y en cada asignatura a un Tribunal designado por la Dirección del Instituto. Dicho Tribunal resolverá sobre el pasaje del curso y su fallo será inapelable”* (Enseñanza Secundaria, Plan de Estudio 1965, 19).

Esta cita representa otro elemento que permitió constatar la modalidad de evaluación que presentó el Plan, la cual buscó dominar los conocimientos mediante la repetición y brindar información sobre los sujetos, en desmedro de la apreciación de sus procesos de aprendizaje.

A partir de este contexto fue posible estimar los modelos de índole cuantitativa que guiaron la valoración de los aprendizajes. La evaluación como tal se constituyó en un evento disociado del acto educativo, en el cual se destaca su carácter pasivo y exento de actuación reflexiva y formativa. El profesorado es adiestrado en una tradición académica de carácter pasivo y pasa a ser en forma progresiva parte de un espiral que lo inhabilita cada vez más en la expresión de su autonomía (Kincheloe, 2001)

El examen estuvo presente para aquellos alumnos que no cumplieran con los requisitos de aprobación de los cursos. En este sentido *“En caso de que el Tribunal lo considerase insuficiente el rendimiento demostrado por el estudiante éste deberá rendir una prueba complementaria o examen sobre la totalidad del programa”* (Enseñanza Secundaria Plan de Estudio 1965, 20).

Es interesante destacar esta última disposición, puesto que se separa de las concepciones sobre el examen de la época. Una posible explicación puede residir en la intención de flexibilizar el tiempo dedicado a la carrera para la obtención más ágil del título, de manera de poder hacer frente a la creciente demanda de profesores formados para la educación media.

### **3.1.3) Plan 1977. La evaluación mecánica y competitiva**

El Plan de estudios del año 1977 se instrumenta bajo un gobierno de régimen militar. A partir de la ley 14101 en el año 1973, se crea el CONAE (Consejo Nacional de Educación) el cual nuclea a los antiguos Consejos autónomos de la educación, que pasan a ser Consejos desconcentrados dependientes del primero. En este periodo la formación docente de Montevideo se integra en el INADO (Instituto Nacional de Docencia) y los centros del interior se transforman en los IFD (Instituto de Formación Docente).

En este contexto histórico surge el nuevo Plan el cual desarticuló la matriz original de excelencia epistémica desarrollada tiempos anteriores y propuso una carrera docente en tres años de duración, con eliminación del examen de ingreso, flexibilización de los niveles de egreso y cuyo objetivo formativo fue modelar a los estudiantes en el mutismo y la sumisión.

La propuesta se gestó en el enfoque productivo y desarrollista de sociedad concebida en términos económicos y de adelanto tecnológico, en donde la educación constituyó un engranaje esencial para la formación de personas plegarse al trabajo de la industria o los negocios (Davini, 1997).

La psicología conductista realizó un aporte significativo en el logro de estos fines, puesto que orientó el pensamiento de la época hacia aspectos prácticos, en donde el Plan previó el “como” de la educación de profesores y se centró en ideas tales como objetivos operacionales, eficiencia y control de resultados. (Kincheloe, 2001).

Por primera vez, en el contexto histórico del Instituto de Profesores Artigas se elabora una propuesta curricular como proyecto educativo, en manos de expertos tecnócratas foráneos al sistema, estableciéndose una forma de control social. Si bien la autonomía del profesorado en los periodos anteriores se vio deteriorada, fue durante el predominio de esta ideología donde más se resintió el control de sus decisiones.

De esta manera, el Plan pautó en forma meticulosa el accionar docente y los programas a desarrollar. El perfil docente se alineó a un rol técnico, aplicador de propuestas ya implementadas para su ejecución y estimador de rendimientos. Entre sus objetivos es posible la lectura de cláusulas que simbolizan la ideología tecnicista como las siguientes *“Lograr una alta y eficiente capacitación educativa”... “Obtener una mayor calificación personal y profesional del docente, para el desarrollo de los programas educativos acorde con el progreso técnico-científico y social”* (Consejo Nacional de Educación, Plan para la Formación Docente 1977, 2) entre otras.

Es así, que en esta propuesta de estudio, la evaluación de aprendizajes se consolidó en su concepción cuantitativa y medidora de conductas esperables, dissociada del quehacer educativo del aula, presente a través de pruebas estandarizadas en el correr del año, así como el examen obligatorio al final de los cursos. El análisis del documento año 1977 revela frases que ponen de manifiesto ideas, tales como *“Disertación oral por el examinado... el examen versará sobre la totalidad del programa...calibrar el rendimiento individual y colectivo de*

*los alumnos*” (Consejo Nacional de Educación, Ordenanza N°29, Plan para la Formación Docente 1977, 2; 3)

Estas situaciones y formas de evaluación desestimaron el desarrollo potencial que puede ofrecer el seguimiento del alumno durante su proceso de educación y estimularon la formación de un docente de carácter mecánico, supervisor de acciones y acrítico.

La saturación de experiencias conservadoras, de eficiencia, individualistas, y poco contextualizadas forjó un significado acerca de la buena enseñanza en relación directa al logro de resultados por encima de los estándares previstos. Davini (1997) en consideración de estas ideas, integra los aportes de Fenstermacher (1989) para definir a estas prácticas como estrategias que ponen el acento en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza, características todas ellas que están ausentes en las representaciones de la época.

Según Kincheloe (2001), acciones como el cuestionar, interpretar y reflexionar constituyen componentes del proceso cognitivo que poco tienen que ver con las concepciones de evaluación que giran en torno a la destrezas técnicas. Muy por contrario, la gestión del pensamiento técnico desencadenó en el profesorado actitudes tales como el aislamiento, la competencia por las notas y comprometió su futura actividad conjunta en defensa de intereses colectivos (Kincheloe, 2001).

El énfasis depositado en la formación tecnicista del Plan generó, un enfoque limitado de los saberes del futuro profesorado que, a su vez, entendió los procesos de enseñanza y aprendizaje como simples prácticas mecánicas en las cuales es necesaria la aplicación de técnicas. Desde esta mirada, la evaluación se afianzó en sus aspectos cuantitativos y fortaleció su carácter utilitarista, competitiva y de arbitrariedad enmascarada bajo una figura de exactitud y equidad.

### 3.1.4) Plan 1986. La evaluación encriptada

En el año 1985, el país retorna a un régimen democrático de gobierno. En materia educativa se producen cambios a nivel organizativo a través de la ley 15.739. A partir del año 1986 surge una nueva propuesta curricular para la formación de docentes, concebida desde la participación de sus propios actores en la Comisión de Reforma Curricular del Instituto de Profesores Artigas.

El nuevo Plan se integró a través de un modelo de asignaturas reunidas en los mismos tres ejes formativos propuestos en los diferentes planes desde el año 1950. De este modo en la nueva propuesta se promovió la enseñanza y aprendizaje en dos campos del conocimiento como son el área pedagógico-didáctica y el área disciplinar. La carrera docente se definió en cuatro años y se implantó examen de ingreso obligatorio sobre “Lengua materna”.

Dentro de esta estructura, las directrices sobre la evaluación del aprendizaje se orientaron a determinar en forma explícita la valoración del estudiante a través de “*trabajos escritos, exposiciones orales, tareas prácticas y experimentales u otras que al juicio del profesor merezcan calificación*” (Circular 78/90 Plan de Estudios 1986, 9) y la realización de dos parciales obligatorios en los cuales “*se propiciaría la autoevaluación*” (Circular 78/90 Plan de Estudios 1986, 10).

A partir de las ideas expuestas fue posible reconocer a nivel evaluativo, una línea de transformación que comenzó a esbozarse en función de prácticas que tendieron a un modelo en busca de la construcción del conocimiento y no de la simple repetición de los contenidos. En contraposición, en forma categórica se configuró el examen final obligatorio, en el cual se destacó explícitamente su carácter instrumental, de acreditación, e independiente, donde la calificación lograda en el año como resultado de la evaluación del proceso de aprendizajes, fue un elemento contemplado con escasa atención, lo cual lo desvinculó en cierta medida, de las actividades de enseñanza y aprendizaje durante el año.

En palabras de Díaz Barriga (2000) a partir de la aceptación de estas funciones, el diálogo en torno al examen, se presenta exclusivamente en base a términos técnicos que le

confieren un perfil científico y por ende objetivo y de amplia validez. La naturaleza de este intercambio arraiga en los principios de la ciencia moderna, positivista, la cual se configura a través de la eficiencia en su accionar. Esta situación como lo expresa el autor, ha llevado a conformar una verdadera instrucción o adiestramiento del examen, en donde docentes y estudiantes centran su interés y voluntad en la acreditación y postergan procesos de reflexión y comprensión significativos para su formación.

A la divergencia observada en las formas de evaluar presentes en la oferta curricular, se suman otros aspectos que merecen ser considerados. En primer término, el Plan propuso la asignatura “Evaluación” dentro del núcleo de materias del tronco común, cuyo cometido fue el abordaje de la *“teoría y práctica de la evaluación de procesos formativos de los alumnos”* (Evaluación 2007, 19). En segundo lugar, es importante destacar que el Plan se diseñó en base a dos áreas del conocimiento, como ya fuera señalado y no previó espacios de coordinación entre las mismas que permitiesen la articulación y conjugación de ambas orientaciones.

La nula vinculación entre los saberes, pone de manifiesto un modelo curricular segmentado, compuesto de partes inconexas y poco contextualizadas. Según Kincheloe (2001) la formación bajo esta estructura determina un docente automatizado y acrítico, incapaz de pensamientos relevantes, puesto que su realidad responde a un modelo lineal de causa efecto y desconoce que los acontecimientos suelen ser producto de múltiples factores que actúan en simultáneo.

En este escenario de observación y en base al análisis de las consideraciones expuestas, es posible interpretar y definir a la evaluación del Plan 1986, como una “evaluación escondida”, bajo un manto de aparentes transformaciones en procura de la pluralidad y democratización de la enseñanza, pero que en definitiva da lugar a elementos de valoración cuantitativa inspirados en modelos de eficiencia técnica que se traduce en una evaluación encriptada, atenta a los resultados como emblema de “la verdad” sobre los conocimientos alcanzados y resta importancia al proceso de aprendizaje.

### **3.1.5) Plan 2008. La evaluación renovada**

En una apuesta por parte de las autoridades encargadas de la formación docente en valorar las debilidades y fortalezas del sistema, se realizó en el año 2007 una autoevaluación de todos sus Institutos de formación. De sus resultados y de la acción participativa de docentes y estudiantes, a través de comisiones, surge una nueva propuesta curricular que comenzó a implementarse en el año 2008.

El Plan Nacional Integrado de Formación Docente, propone una educación asignaturista, distribuida en cuatro años de carrera, y se sustenta en los tres pilares fundacionales al igual que las anteriores propuestas: formación pedagógica, disciplinar, didáctica y práctica docente. Las materias de orientación pedagógica, conforman el llamado núcleo de formación común para maestros y profesores de enseñanza media, que proporciona flexibilidad de trayecto.

Dentro de las novedades que se presentan, se destaca el estímulo a la investigación y extensión como guía clave dentro de la formación y la departamentalización académica por disciplinas o áreas del conocimiento cuyo cometido es entre otros, establecer relaciones a nivel nacional entre los docentes, mediante proyectos coordinados de trabajo, de manera de estimular la educación, investigación y extensión (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008).

La investigación en la enseñanza que se propone, constituye un impulso renovador que recoge los aportes de la bibliografía anglosajona y centra su planteo en la formación de profesores reflexivos, comprensivos de la realidad y con pensamiento crítico (Davini, 1997).

Es así que el docente comprometido, se organiza con sus estudiantes y la comunidad en busca de cuestiones relevantes y de profundidad sobre la enseñanza, que no solo generan situaciones de reflexión y sentido crítico, sino además, la toma de decisiones en grupo favorece la construcción de un pensamiento emancipador, en pos de una sociedad democrática y más justa (Kincheloe 2001).

En esta línea de pensamiento y en atención a la evaluación de los aprendizajes que presenta el Plan 2008, cabe destacar que la materia “Evaluación” que en el periodo anterior formó parte del cuerpo de asignaturas de orientación pedagógica, desaparece como tal y sus saberes pasan a formar parte de las didácticas de referencia.

Este proceder, supone un quiebre con las posturas más tradicionales, en las cuales la evaluación desempeñó un rol prescriptivo y explicativo. La nueva línea de acción considera una evaluación inserta dentro de la realidad, reguladora de los procesos de aprendizaje y como tal integrante de la dimensión educativa y didáctica (Perrenoud, 2008).

El capítulo X de la nueva propuesta, plantea diversos fundamentos y orientaciones a seguir, para la concreción de la evaluación de los aprendizajes. En este sentido se presentan ideas tales como “*Se distingue evaluación de certificación*” y se propone considerar ambas dimensiones de forma de “*comprender el proceso que el estudiante y el grupo realizan y no sólo a medir conocimientos*” (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008, 86), de forma de cumplir a su vez con un requisito institucional.

Tal como lo expone Perrenoud (2008), la certificación, entendida como la adjudicación de notas o juicios por medio de distintos tipos de pruebas, constituye un obstáculo para la transformación pedagógica del futuro docente, puesto que favorece la comparación y competencia entre pares, su relación utilitarista e instrumental frente al conocimiento, los contenidos fragmentados a través de actividades conservadoras y estructuradas, entre otros.

Según este autor, es momento de trabajar con empeño y convicción de manera de considerar a la evaluación como una actividad integral en toda la práctica educativa, de gran valor tanto para el alumno como el docente. Esta riqueza se consolida en el potencial y fuerza de la evaluación para estimar los procesos de aprendizaje de los alumnos, dado que permite interpretar sus necesidades, dificultades y fortalezas como también, otorga al docente elementos para reflexionar y revisar su propia práctica.

El sistema de evaluación de las asignaturas que formula el Plan, comprende la valoración de actividades en forma oral, escrita y/o experimental que *“constituyan evidencia de aprendizaje y eventualmente merezcan calificación...Dos pruebas parciales, obligatorias... Un examen final, si correspondiere”* (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008, 98).

La figura del examen final, está presente en la nueva estructura curricular y allí su consagrada función explícita de seguir *“pesando en la sobrevaloración de los resultados sobre los procesos”* (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008, 86). Pese a ello, está prevista su exoneración, en aquellos casos que el estudiante, a través de su actividad anual, desarrolle procesos de aprendizaje relevantes. Esta situación particular como otras, permiten interpretar la filosofía de cambio que subyace en la propuesta con respecto a las posturas tradicionales de otros planes.

Asimismo se sugieren otras líneas que orientan la acción docente, como son *“abrir la perspectiva a otras formas de evaluar”* y tener presente *“la evaluación/certificación debe abarcar tanto resultados parciales y finales como todo el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, entendido como cambio de sus esquemas referenciales en la comprensión crítica de la realidad”* (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008, 86).

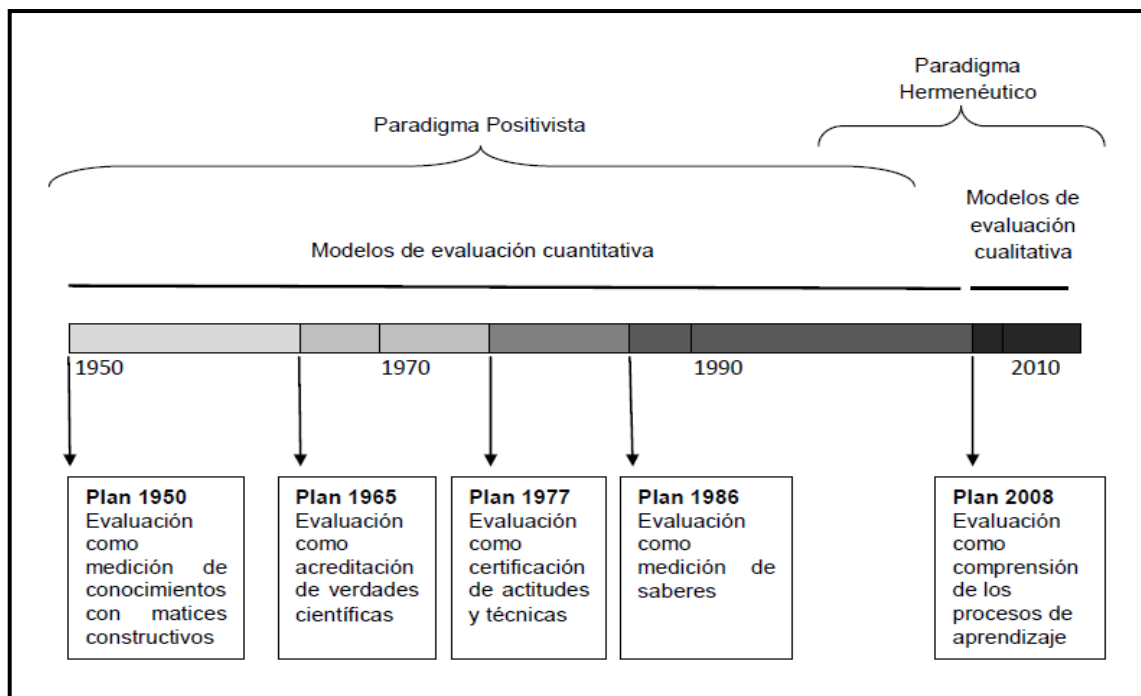
La consideración de las múltiples causas que atraviesan las prácticas docentes para su comprensión y acción, es posible a través de una enseñanza integral del profesorado. La evaluación es un componente central de la misma si se considera que su acción se gesta en un ámbito reflexivo de clase y por su intermedio, el alumno y docente trabajan en forma colaborativa para la construcción de aprendizajes (Litwin, 2005).

A través del análisis del Plan 2008, el cual se encuentra vigente en nuestros días, es posible reconocer una directriz de cambio en torno a la evaluación de los aprendizajes. La nueva oferta curricular propone una *“evaluación renovada”* y comprensiva que forma parte del acto educativo y de la acción didáctica del docente en tanto informa sobre el desempeño del estudiante y permite su retroalimentación.

### 3.1.6) La evaluación pasa y queda.

El análisis de los planes de estudio del IPA invita a reflexionar una vez más sobre los vínculos directos entre la concepción de la enseñanza y los paradigmas de cada época histórica. Este análisis dio lugar a la construcción de un diagrama que representa la evolución cronológica de los diferentes Planes del IPA en relación a las concepciones de evaluación de cada uno.

**Figura N°1. Evolución de los diferentes Planes de Estudio del Instituto de Profesores Artigas en relación a las concepciones sobre evaluación, modelos y paradigma presente en cada uno.**



Fuente: Elaboración propia

En el correr de más de medio siglo la evaluación en el IPA ha transitado y transita por sendas disímiles, fruto de matrices de pensamiento y acción. En distintos momentos, su acción fue concebida con intenciones de medir, certificar, acreditar, lo cual hizo que los modelos cuantitativos con fundamentos positivistas, prevalecieran sobre los cualitativos de estilo comprensivo-reflexivo.

El siguiente Cuadro N° 3 representa a modo de síntesis algunos aspectos a destacar de los Planes de Estudio considerados en torno a la acción evaluativa.

**Cuadro N°3 Comparación de los distintos Planes de Estudio del IPA en relación a la concepción, metodología y resultados de sus propuestas de evaluación**

Plan de estudio	Concepción sobre evaluación	Metodología evaluativa	Resultados finales
1950	Medición de conocimientos con matices constructivos	Objetivos. Pruebas. Exámenes. Investigación	Conocimientos científicos
1965	Medición de conocimientos científicos	Planteo de objetivos. Pruebas sistemáticas y objetivas	Conocimientos como verdades absolutas
1977	Certificación de actitudes y técnicas	Planteo de objetivos. Planificación. Pruebas, test y exámenes estandarizados	Conductas esperables. Eficiencia
1986	Acreditación de saberes	Planteo de objetivos. Planificación. Trabajos. Revisiones. Exámenes	Conocimientos fragmentados
2008	Comprensión de los procesos de aprendizaje	Análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Atención a la diversidad	Conocimientos contextualizados y comprensión de la realidad

Fuente: Elaboración propia

A partir de la observación e interpretación general del cuadro anterior, es posible considerar una línea evolutiva que se desplaza a través de los años hasta nuestros días. Las concepciones sobre la evaluación pasan de conceptos absolutos, individuales y funcionalistas a concepciones más holísticas y multicausales. De la misma forma, la metodología empleada pierde objetividad a medida que pasa el tiempo para hacer énfasis en aspectos de índole subjetivo. Finalmente la columna de resultados muestra un proceso similar, a medida que avanzaron los años, el interés por la eficiencia y los conocimientos absolutos dejaron de ser una preocupación para transformarse en saberes contextualizados en pos de una mejor comprensión de la realidad.

El análisis de los diversos enfoques y concepciones de la evaluación en el plano histórico, colabora con la formación de un pensamiento crítico y relevante al momento de reconocer situaciones que demandaron cambios imprescindibles en la educación.

Se advierte a su vez, la precaución de resguardar otros aportes valiosos que se aplican en la actualidad tales como las propuestas de investigación con tutorías presentes en el Plan 1950, que son retomadas en el Plan 2008 como actividades que posibilitan valorar procesos de aprendizaje en los alumnos como también, su mayor autonomía en el trabajo. La evaluación de trabajos realizados por los alumnos durante el año, es otro elemento que se mantuvo a través de varios planes, a pesar de que en algunos no se especifica claramente sus objetivos y se orientaron de acuerdo con la concepción de evaluación de cada momento, lo que da cuenta de una estrategia significativa cuando se vincula a la experiencia y reflexión tanto del docente como del alumno.

La variedad de posturas analizadas en los distintos planes constituyen según House (2000), discursos y propuestas idealizados que representan formas del pensamiento. Sin embargo según este autor, en última instancia la evaluación real se encuentra en función de los sucesos y acontecimientos propios de cada situación, en relación directa con la orientación epistemológica adoptada la cual establece su sentido.

Tal como lo expresa Davini (1997), la diversidad de acciones en materia evaluativa, constituye un respaldo de las normas prescriptivas acerca del deber ser docente. Los distintos trayectos formativos y sus manifiestos sobre cómo desempeñar la labor docente, han colaborado en la fragmentación del acto educativo impidiendo abordar a la evaluación apoyada en una orientación sistémica como pieza fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido Perrenoud (2008) expresa que la evaluación establece un vínculo directo con la labor de los docentes, quienes a través de su mayor o menor aceptación a los distintos modelos, consolidan su fuerza y permanencia.

En la actualidad se avizora un horizonte de cambio en el curriculum para la formación de profesores. La propuesta vigente contempla una articulación favorable entre evaluación y didáctica, en la que es posible comprender que el docente indudablemente “es” y esta situación, se configura a partir de la realidad de su práctica, la diversidad presente en su aula, y la esencia de su trabajo didáctico.

Las decisiones tomadas con criterios específicos para la buena enseñanza o simplemente con fines políticos y económicos, fueron traducidas en las sucesivas currículas del Instituto de Profesores. Algunos criterios simplemente pasaron, otros mantienen una fortaleza que los preserva de una forma u otra a través de los diferentes planes. De la misma forma que todos los procesos sociales, la evaluación no escapa a la evolución del pensamiento y acompaña el andar mientras, se construyen caminos.

### **3.2) La mirada del estudiante**

La percepción de los estudiantes acerca de la evaluación de sus aprendizajes, constituyó una de las referencias centrales de este trabajo de investigación.

El relevamiento de la información, como fuera mencionado, se realizó por medio de una encuesta autoadministrada a estudiantes del Instituto de Profesores Artigas de las especialidades que integran las Ciencias de la Naturaleza como son Biología, Química y Física (Ver Anexo N° 2).

La naturaleza numérica de los datos relevados por medio de esta técnica, demandó la utilización de herramientas estadísticas mediante el programa Excel 2007 de Windows® y el software estadístico SPSS® que posibilitaron sintetizar e interpretar su significado. De esta forma el trabajo se desarrolló mediante la planificación, sistematización y progreso de las tareas.

A partir de estas ideas, el análisis de la información se orientó en un primer nivel descriptivo en el cual se evaluó la calidad de los datos como también, se seleccionó y

caracterizó las variables más relevantes. Asimismo se organizó su presentación en base a los tres ejes temáticos mencionados a saber:

- concepciones sobre evaluación
- evaluación de aula y evaluación parcial
- el examen

Este primer abordaje, posibilitó el progreso del estudio hacia niveles de mayor complejidad concretándose en un análisis asociativo con el cual se buscó contrastar posibles relaciones entre las variables a través de la formulación de hipótesis de trabajo, como forma de arribar a un nivel explicativo de los datos.

### 3.2.1) Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA

La encuesta realizada a los estudiantes interrogó en una primera instancia sobre sus apreciaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes en el IPA. A partir de las respuestas obtenidas y su procesamiento, se construyeron categorías de análisis y se determinó su frecuencia en porcentaje, las cuales se observan en el Tabla N° 5.

**Tabla N° 5. Concepciones de los estudiantes de Biología, Química y Física de 3° y 4° año, acerca del papel que desempeña la evaluación de aprendizajes en el IPA**

<b>Respuestas originales más representativas de los estudiantes</b>	<b>Concepción sobre evaluación</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<i>“Filtro: que estudiantes rendirán examen y cuáles no”</i> <i>“Establecer la condición de exonerado, reglamentado o libre”</i> <i>“Medir el rendimiento del alumno”</i> <i>“Prepara para el examen”</i>	Evaluación como acreditación y medición de saberes	52,4
<i>“Control de contenidos”</i> <i>“Se evalúa muchas veces lo memorístico”</i> <i>“Apreciación de contenidos”</i> <i>“Evaluar conocimientos académicos puntuales”</i>	Evaluación como reproducción de contenidos retenidos en forma memorística	32,8
<i>“Evaluarme a mí mismo”</i> <i>“Formativa”</i> <i>“Generar competencias”</i> <i>“Autorregulación de conocimientos”</i>	Evaluación como instancia de reflexión	14,8

Fuente: Elaboración propia

De la observación del cuadro se desprende que más de la mitad de los estudiantes encuestados (52,4%) poseen una opinión de la evaluación que se realiza en el IPA alineada con ideas de aprobar materias, examen, cuantificar rendimiento, en suma medir, clasificar, acreditar. El 32,8% de las respuestas identifican la evaluación en relación a los contenidos y su apropiación, mientras que un porcentaje menor que representa el 14,8 % de las apreciaciones, hace referencia a formas de evaluación con base en procesos de valoración y revisión.

Es posible a su vez indicar, que las dos primeras categorías, evaluación como acreditación y como reproducción de contenidos, podrían unificarse por converger en una concepción sobre evaluación más tradicional, de enfoque cuantitativo, y representar de este modo un 85,2% frente al restante porcentaje representado por ideas más innovadoras de enfoque cualitativo.

Tal como lo expresa House (2000) existen dos lógicas del discurso evaluativo que difieren en sus juicios y convicciones esenciales a través de las cuales es posible observar la realidad. La visión cuantitativa se sustenta en ideales de ética utilitarista y líneas epistemológicas con base en la objetividad, mientras que los modelos cualitativos se respaldan en opiniones subjetivas y pluralistas.

El valor obtenido de 85,2% resulta ser un dato alto y significativo, dado que representa de diez opiniones relevadas por lo menos ocho, coinciden que la evaluación de los aprendizajes en el instituto de formación, se orienta por líneas cuantitativas.

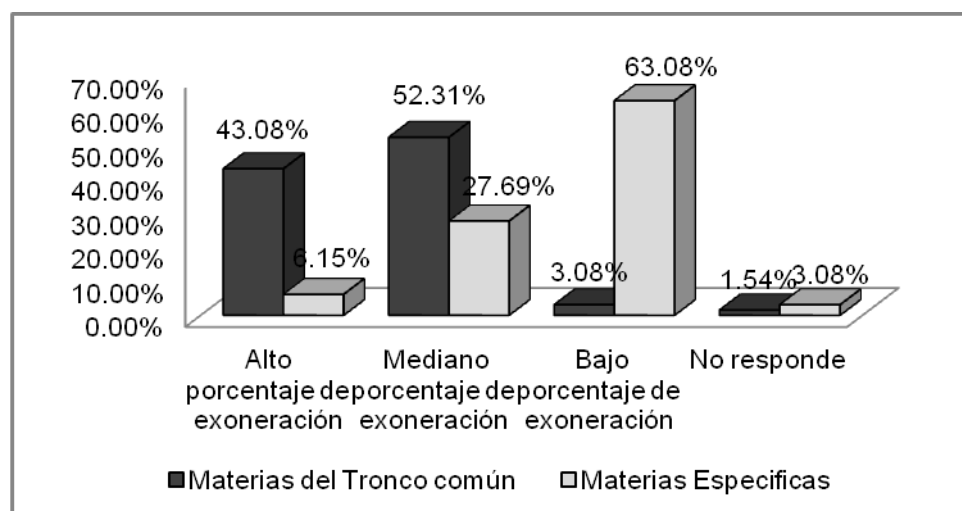
Las apreciaciones de los estudiantes son producto de su experiencia personal, cuya construcción está sujeta a los trayectos formativos que han realizado y realizan, puesto que al momento, su educación se encuentra en más de la mitad o a término de la carrera, por cursar el tercer o cuarto año. En este sentido cabe realizar el siguiente planteo ¿qué circunstancias pueden determinar los resultados, teniendo presente que los alumnos transitaron y continúan su formación bajo una oferta curricular como el Plan 2008, el cual explícitamente orienta la evaluación en otro sentido?

Expresiones tales como “*formativa, autorregulación, generar competencias*” están presentes en un porcentaje menor (14,8 %) y representan ideas potentes de la visión epistemológica de los modelos cualitativos. Su interpretación, como lo expone Perrenoud (2008), amerita el análisis y reflexión de las diversas situaciones de aprendizaje y de enseñanza por parte de docentes y alumnos. A partir de las repuestas obtenidas, no es posible saber si las concepciones que aporta este autor, coinciden y forman parte del pensamiento de los estudiantes, pese a ello, su presencia pone de manifiesto ideas e inquietudes que se apartan de los enfoques tradicionales en una directriz clara de cambio.

### 3.2.2) Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial

El Plan 2008, establece la posibilidad de exoneración de las asignaturas a través de la valoración de los procesos de aprendizaje que el estudiante realiza durante el año. La consulta a los mismos sobre este aspecto, brindó los resultados que muestra en el Gráfico N° 1.

**Gráfico N°1 Porcentaje de exoneración de asignaturas del tronco común y específicas**



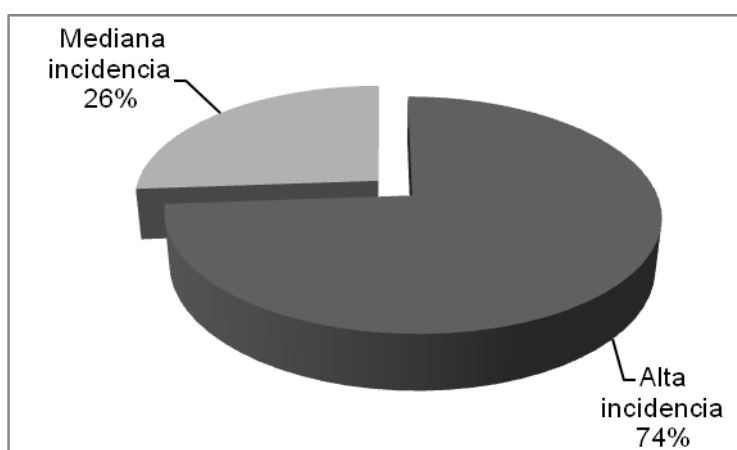
Del análisis del gráfico, es posible observar dos claras tendencias opuestas:

- las materias del tronco común presentan un alto porcentaje de exoneración, puesto que más del 40% de los estudiantes acuerdan en esta opinión y el 53,3% expresan que poseen un porcentaje medio de exoneración.

- las materias específicas, muestran un bajo porcentaje de exoneración, dado el 63% de los encuestados coinciden en este punto de vista.

En la búsqueda de elementos que aporten mayor información, se consultó a los estudiantes sobre la conformación de la nota final del curso y su determinación, a través de las notas obtenidas en los parciales. Los resultados se muestran en el gráfico N° 2.

### **Gráfico N° 2 Valoración de los estudiantes sobre la incidencia de las notas parciales en la nota final del curso**



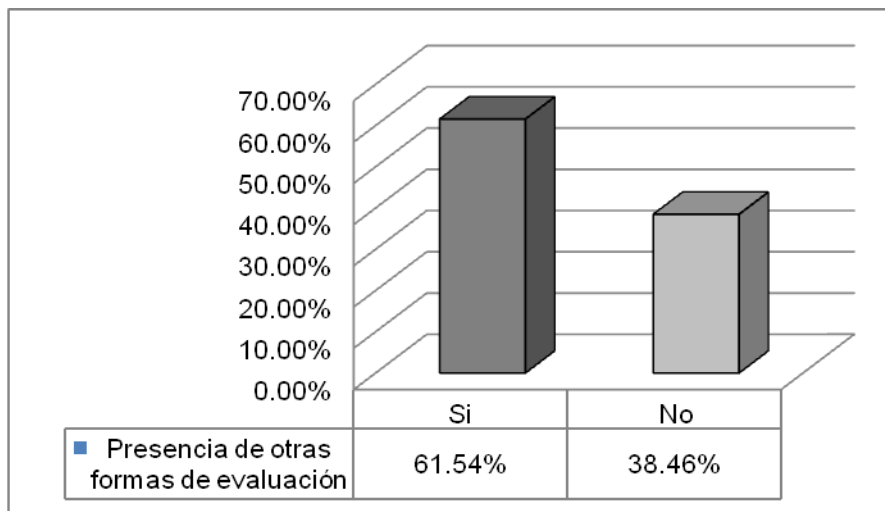
La información que surge de la imagen es categórica en el sentido que la sumatoria de las opciones que se representan abarca el 100% de las respuestas. Ningún estudiante encuestado marcó el ítem de “baja incidencia”. Las notas de los parciales inciden mayoritariamente en la determinación de la nota del curso.

Esta apreciación de los estudiantes colabora con la idea de que la evaluación se conduce en mayor grado mediante formas estancas, al estilo de pruebas, parciales y test, en desmedro de una valoración dinámica de los procesos de aprendizaje. A partir de lo expresado cabe preguntar: el parcial como espacio de evaluación ¿se encuentra sobredimensionado desde la visión del docente?

Con el propósito de profundizar en esta idea, se analizaron los datos resultantes del grupo de preguntas que interrogó acerca de la presencia de formas de evaluación alternativas a los parciales. En el caso de respuesta afirmativa, se solicitó a los estudiantes, la

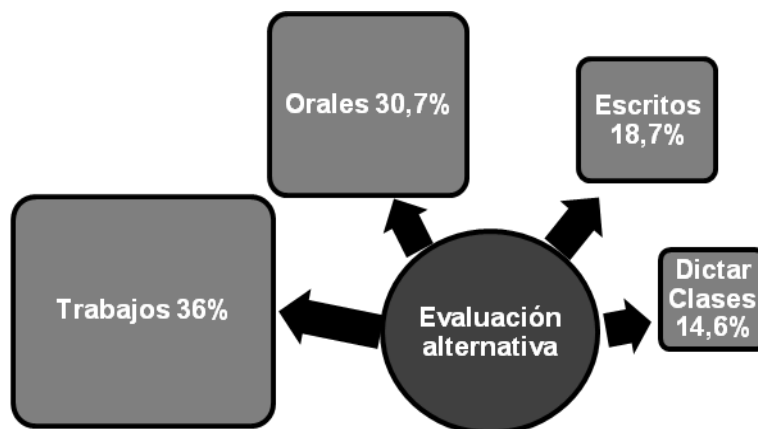
especificación de las formas. Se construyó un gráfico a partir de los datos obtenidos, el cual se muestran a continuación.

**Gráfico N°3 Estimación de los estudiantes acerca de la presencia de otras formas de evaluación alternativa durante el curso**



Más del 60% de los alumnos acuerdan que el docente desarrolla formas alternativas de evaluación durante el año, las cuales se conforman por distintas actividades como se exhibe la siguiente figura.

**Figura N°2 Formas alternativas de evaluación durante los cursos**



Fuente: Elaboración propia

Las formas alternativas de evaluación son variadas y existe evidencia que los docentes utilizan este tipo de prácticas durante el año. Mediante los resultados es posible preguntar: las distintas actividades planificadas ¿son un componente a tener presente en la nota final del curso?

Se indagó a su vez, sobre la correspondencia y el nivel de exigencia de los parciales en relación con las clases dictadas como también, el tipo de propuestas que lo conforman.

**Tabla N° 6. Estimación de los estudiantes sobre el grado de correspondencia entre el nivel de las clases y las propuestas parciales**

<b>Grado de correspondencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Siempre</b>	27,7
<b>Algunas veces</b>	61,5
<b>Rara vez</b>	9,3
<b>Nunca</b>	1,5

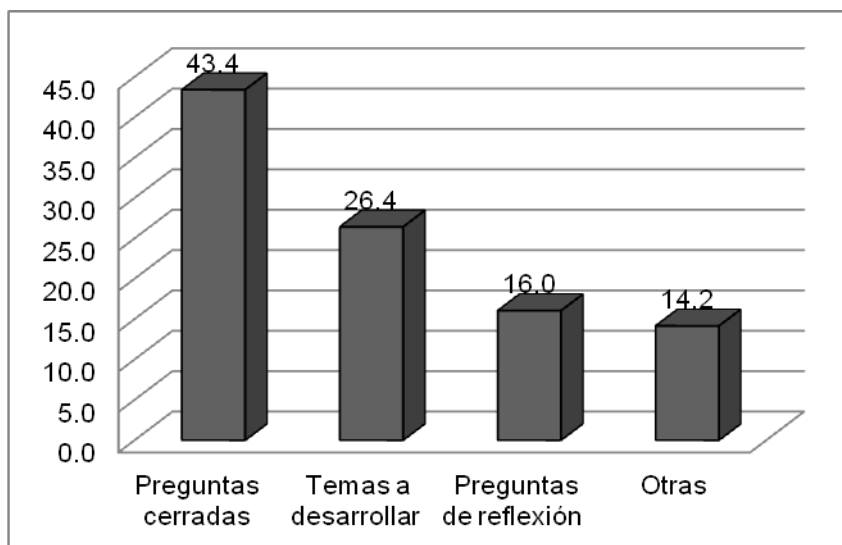
Fuente: Elaboración propia

Los datos relevados establecen que 61,5 % de los estudiantes opinan que “algunas veces” existe un ajuste entre las clases dictadas y el nivel exigido en los parciales, un 27,7% piensan que “siempre” hay correspondencia, mientras que un poco más del 10% declaran que “rara vez” o “nunca” hay conexión entre estas dos instancias.

Desde un pensamiento lógico y en relación con valores de compromiso y ética profesional, es de esperar que las instancias formales de evaluación, transiten por sendas de igual orientación que las prácticas de aula. Los resultados, dan lugar a otra realidad, en la cual estas ideas se muestran un tanto distorsionadas. Se refuerza de este modo, la inquietud sobre la dimensión que adoptan las pruebas parciales al momento de llevar adelante la evaluación.

El tipo de preguntas que conforman estas pruebas se visualizan en el gráfico N° 4.

**Gráfico N° 4 Conformación de las propuestas parciales a través de valoraciones de los estudiantes**

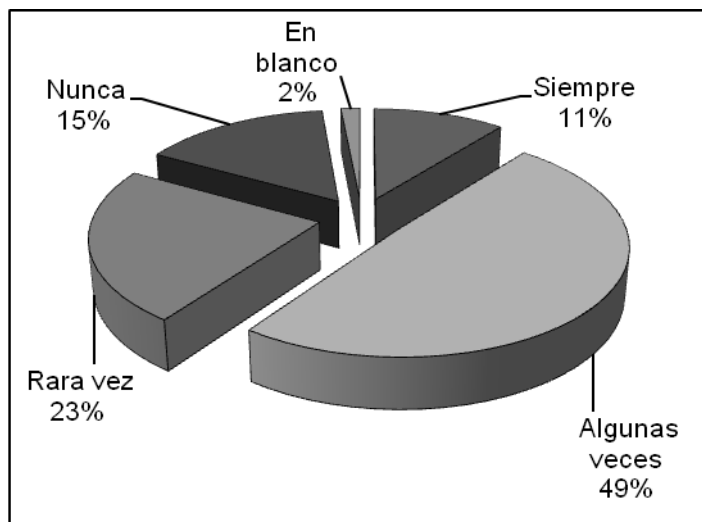


La representación gráfica pone de manifiesto que las propuestas en base a preguntas cerradas son la forma más utilizada en los parciales y coexisten en ocasiones con otras propuestas. Su predominio y preferencia por parte de los docentes, centraliza la evaluación en los resultados o la respuesta final. Tal como lo expresa Kincheloe (2001) las propuestas de evaluación con énfasis en interrogantes que convergen en respuestas correctas y únicas favorecen la fragmentación de contenidos y del pensamiento.

Las decisiones que toma el docente, en la elaboración de la prueba parcial o en una actividad de aula, implica pensar, analizar, discernir y escoger en base a determinadas pautas. La construcción y exposición de los criterios de la evaluación, permite al profesor traslucir su forma de pensamiento, su análisis, su interpretación a la vez que potencia en el alumno su crecimiento a través del cuestionar, discutir y reflexionar sobre de los mismos.

En esta línea de pensamiento, se propuso a los estudiantes una pregunta que relevó la exposición por parte de los docentes, de los criterios utilizados en la evaluación. Los resultados se presentan en el gráfico N°5.

**Gráfico N° 5 Grado de exposición del docente de los criterios de evaluación que utiliza en clase**

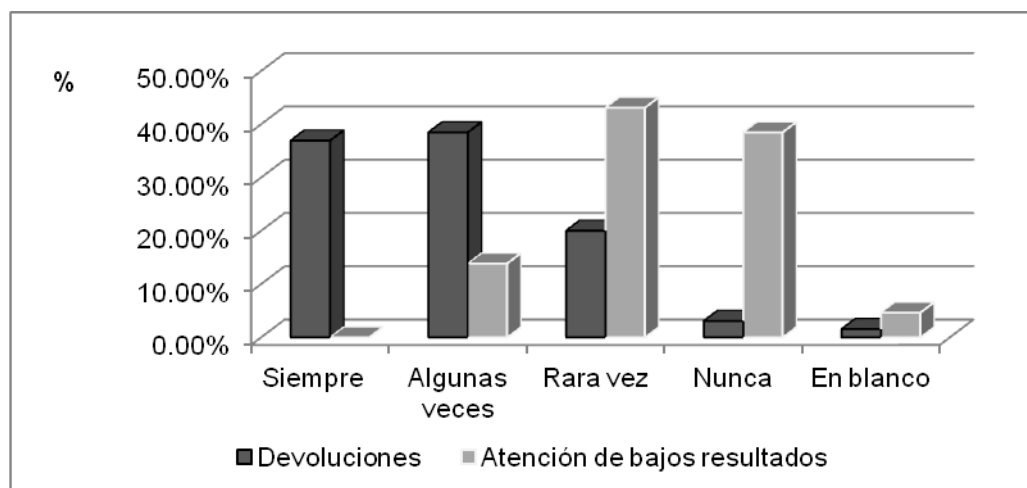


La manifestación de los criterios que guían la evaluación, es un acto poco común en las prácticas de los docentes del IPA. Tan solo el 11% de los alumnos contestó que es una experiencia “siempre” presente en el aula, mientras que un 15%, valor algo mayor, expresó que “nunca”. El 49% manifestó que “algunas veces” se exponen criterios y un 38% optó por “rara vez”.

Los datos relevados permiten reflexionar y cuestionar en relación a ¿por qué no existe una clara manifestación de los criterios que guían la evaluación por parte de los docentes? ¿Cuál o cuáles son los obstáculos que impiden su expresión? Estas preguntas abren nuevas posibilidades y caminos de investigación a desarrollar en el futuro.

Asimismo se solicitó a los estudiantes su apreciación acerca de las instancias de devolución de las distintas situaciones de evaluación que acontecen en el IPA como también, su opinión sobre la existencia de actividades que atiendan los bajos resultados. El Gráfico N° 6 muestra la distribución de los datos obtenidos de ambos relevamientos.

**Gráfico N° 6 Distribución de las apreciaciones de los estudiantes sobre la devolución de la evaluación y la ocurrencia de actividades que atiendan los bajos resultados**



A partir de la observación del gráfico es posible apreciar un porcentaje considerable de instancias de devolución. Más de un 35% de los estudiantes acuerdan que “siempre” están presentes este tipo de prácticas y un 38% estima que “algunas veces”, mientras que el ítem “nunca” arroja porcentajes del orden del 3%. Las actividades encaminadas en atender los resultados bajos de las evaluaciones, muestran una distribución contraria puesto que, las opciones de “rara vez” y “nunca” exhiben los valores más altos y cuya sumatoria supone más del 80% de las respuestas.

De este modo, las tareas de devolución constituyen estrategias que bajo la mirada de los estudiantes, se desarrollan en el IPA. En oposición a esta forma de pensamiento, las prácticas de atención de los bajos rendimientos resultan escasas. Desde este lugar, cabe profundizar y valorar en futuros trabajos de investigación ¿qué rol desempeñan las instancias de devolución? ¿qué concepciones orientan las mismas?

### **3.2.3) Tercer eje temático. El examen**

Desde una perspectiva social e institucional el examen acredita o certifica que los estudiantes han adquirido ciertos conocimientos que los habilitan a su pasaje de grado u

obtención del título. Bajo esta mirada, las percepciones de los estudiantes constituyen una referencia central de este trabajo de investigación.

De este modo, se consultó a los alumnos sobre el examen como instancia final de evaluación. Los resultados se presentan en el Tabla N° 7.

**Tabla N° 7. Resultados de la consulta sobre el examen**

Opciones	¿Se evalúa el examen mediante los mismos criterios que se utilizan para evaluar el curso?	En la calificación final del examen ¿crees que se tiene presente la calificación del curso?
<b>Siempre</b>	9,23%	3,08%
<b>Algunas veces</b>	70,77%	24,62%
<b>Rara vez</b>	12,31%	44,62%
<b>Nunca</b>	1,54%	21,54%
<b>Respuesta en blanco</b>	6,15%	6,15%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados presentes en el cuadro, expresan una marcada tendencia a conformar la nota final del examen con escasa o nula participación de la calificación del año. De igual forma, los criterios que guían esta evaluación no necesariamente coinciden con los del curso. Estas ideas reflejan al examen como una “*mega*” instancia, disociada de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el estudiante realiza, con reglas y características propias que lo definen como un instrumento estático, sobre el cual se depositan expectativas y se toman decisiones de aprobación o reprobación de los cursos.

Además de la información relevada en los tres ejes temáticos, se consultó a los estudiantes en relación al proceso de transición hacia la formación docente universitaria. En este sentido se indagó sobre la existencia de intercambios acerca de cómo debería ser la evaluación de los aprendizajes en el nuevo contexto. La información resultante se muestra en el siguiente gráfico.

**Gráfico N° 7 Grado de intercambio entre estudiantes acerca del tema evaluación en la transición hacia la formación docente universitaria**



Las respuestas señalan un bajo grado de intercambio sobre la temática en cuestión. Los valores de 40% y 48% en las opciones “nunca” y “rara vez” respectivamente conducen a pensar que la evaluación de los aprendizajes en el marco de la nueva institucionalidad no reviste un interés de prioridad en los estudiantes. De esta forma es posible plantear nuevas interrogantes acerca de si el estudiante comprende el papel que desempeña la evaluación dentro de la educación.

**3.2.4) Análisis asociativo**

Con el propósito de profundizar en el análisis de los datos relevados, se establecieron algunas hipótesis de trabajo y se buscó el grado de asociación entre las variables participantes. En primera instancia se estudió la incidencia de las notas parciales en la calificación final del curso y su relación con las concepciones sobre evaluación, presentes en los estudiantes. Los datos resultantes se encuentran en la Tabla N°8.

**Tabla N° 8. Concepciones de evaluación en los estudiantes según de la incidencia de las notas de parciales en la calificación final del curso (%)**

<b>Concepción sobre evaluación de aprendizajes en estudiantes</b>	<b>Incidencia de las notas de parciales en la calificación final del curso</b>			<b>Diferencia porcentual</b>
	<b>Alta</b>	<b>Mediana</b>	<b>Total general</b>	
<b>Modelos cuantitativos</b>	90,6%	61,8%	83,1%	28,8%
<b>Modelos cualitativos</b>	9,4%	38,2%	16,9%	-28,8%
<b>Total general</b>	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de datos de encuesta

A partir del cuadro se observa que las concepciones sobre la evaluación presentes en los estudiantes se encuentran en mayoría alineada a los enfoques cuantitativos, y corresponden a 83,1 %, mientras que un porcentaje menor, se sitúa en el 16,9% en acuerdo con visiones cualitativas.

Los dos enfoques conservan su tendencia y cambian de valor cuando se considera las opiniones acerca de las notas parciales en la calificación final del curso. En este sentido es posible apreciar que cuando el quehacer docente hace énfasis en las notas de las pruebas formales y en suma son las responsables de la calificación final del año, esto determina en los estudiantes un alto porcentaje de percepciones de evaluación (90,6%) en relación con el medir y acreditar. Pese a ello, existe un porcentaje minoritario de alumnos (9,4%) que concibe a la evaluación desde otro lugar, en relación con los procesos que debe atravesar y su reflexión.

En esta misma línea de análisis, una mediana incidencia de las formas valorativas del aprendizaje sobre las notas de aprobación, permite forjar en los estudiantes un pensamiento más holísticos en torno a la evaluación, puesto que se incrementa el porcentaje de estudiantes a valores del 38,2% con ideas fundadas en los modelos cualitativos. Esta situación es reflejo

de la participación de otras actividades alternativas de evaluación durante el curso que son tenidas en cuenta por estos estudiantes.

Con el propósito de dar cuenta de una posible asociación entre las variables contempladas se realizó la diferencia porcentual, cuyos datos se expresan en la última columna de la Tabla N° 8. Su lectura da a conocer la existencia de un 28,8% más de estudiantes con concepciones sobre la evaluación que se sustentan en ideas epistemológicas positivistas.

Se calculó el coeficiente de asociación Q de Yule de forma de establecer la fuerza entre las variables. El mismo ofreció un resultado de - 0,712, que se traduce en una importante determinación de las concepciones de evaluación por parte de las notas parciales en la nota del curso.

El análisis prosiguió con el contraste de las variables, exposición del docente de los criterios de evaluación en clase y su influencia sobre las concepciones de los estudiantes acerca de la evaluación. Los resultados correspondientes se encuentran en la Tabla N° 9.

**Tabla N° 9. Concepciones de evaluación en los estudiantes de acuerdo a la exposición de los docentes sobre los criterios de evaluación**

Concepción sobre evaluación de aprendizajes en estudiantes	Exposición de los criterios de evaluación por los docentes			Diferencia porcentual
	Si	No	Total general	
Modelos cuantitativos	85,9%	78,0%	83,1%	7,9%
Modelos cualitativos	14,1%	22,0%	16,9%	-7,9%
Total general	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de datos de encuesta

En esta tabla de contingencia al igual que la anterior, es posible observar similares tendencias, los modelos cuantitativos son los más representativos de las concepciones de los estudiantes (83,1% versus 16,9%). Al considerar la presencia o ausencia de los criterios que guían la evaluación del docente, es factible observar similitud en los valores porcentuales dentro de cada uno de los modelos. El cálculo de la diferencia porcentual brinda un valor de 7,9%. Ambas observaciones representan una nula o muy escasa dependencia entre las variables. Asimismo el resultado del coeficiente de correlación Q de Yule aportó una cifra de -0,264 que corrobora la débil asociación.

Los datos obtenidos desvinculan las posturas que puede adoptar el docente en relación a la comunicación de los criterios que guían su actividad evaluativa, de las diferentes concepciones de evaluación expresadas por los alumnos.

El estudio se orientó a su vez en valorar la calificación final del examen y su conformación a partir de las notas del curso, como determinante de las diferentes concepciones sobre evaluación relevadas. El análisis de ambas variables se expresa en la Tabla de contingencia N° 10.

**Tabla N° 10. Concepciones sobre evaluación en los estudiantes según si la calificación final del examen tiene presente la calificación anual**

<b>Concepción sobre evaluación de aprendizajes en estudiantes</b>	<b>¿La calificación final del examen contempla la del curso?</b>			<b>Diferencia porcentual</b>
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Total general</b>	
<b>Modelos cuantitativos</b>	97,2%	79,1%	83,1%	18,1%
<b>Modelos cualitativos</b>	2,8%	20,9%	16,9%	-18,1%
<b>Total general</b>	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de datos de encuesta

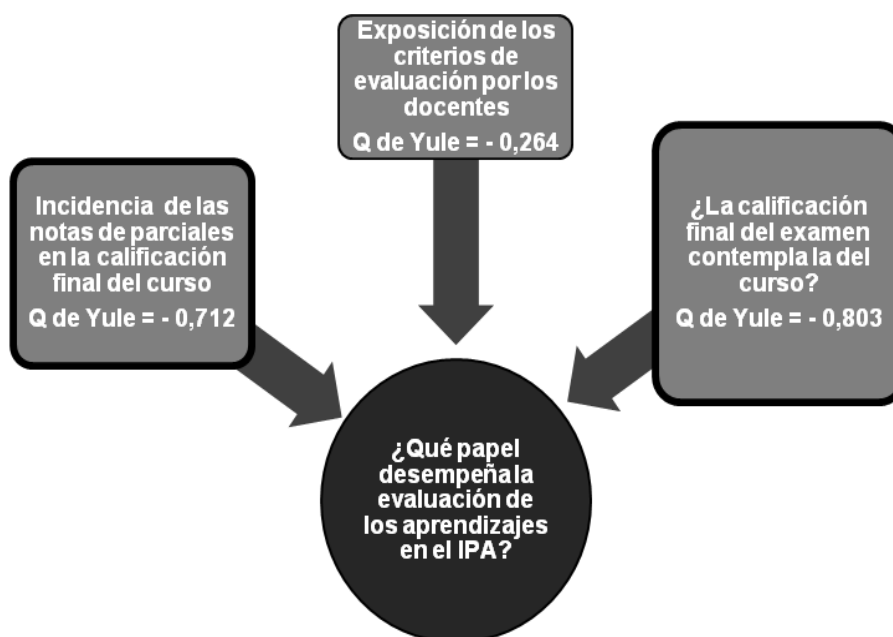
A partir de la información presente en la tabla N°9, es posible observar que los estudiantes que optan por modelos cuantitativos como representantes de su concepción de evaluación, en mayoría creen que la calificación final del examen está determinada por la calificación del curso (97,2%). Este resultado expresa cierta relación con ideas presentes en la tabla N°1. En la misma, dentro del enfoque tradicional, existe un fuerte componente del parcial sobre la definición del curso y en este planteo, la definición del examen interviene la nota del curso. Esta implicancia entre las notas de parcial, curso y examen, denota un pensamiento estático y acotado sobre las instancias de evaluación consideradas como también, una sobrevaloración de estos momentos.

Los estudiantes con enfoques cualitativos, entienden mayoritariamente que la nota de los exámenes en el IPA, se configura por vías que nada tienen que ver con el curso (20,9%). Esta postura permite reflejar, la dirección que toman las decisiones de los docentes en la medida que este grupo de alumnos valora los procesos de enseñanza y aprendizaje por encima de las mediciones puntuales de los contenidos y sus aspiraciones no se ven contempladas en el examen como momento de evaluación.

El valor de la diferencia porcentual se sitúa en 18,1% es decir, dentro del enfoque cuantitativo, hay un 18,1% más de estudiantes que escogen la opción positiva. El resultado del coeficiente Q es igual a - 0,803, lo que indica dependencia entre las variables.

A modo de síntesis se presenta el Figura N° 3 las relaciones establecidas entre las variables independientes y la variable dependiente de las hipótesis de trabajo como también sus diversos coeficientes de asociación.

**Figura N° 3 Relaciones posibles de asociación entre variables independientes y variable dependiente**

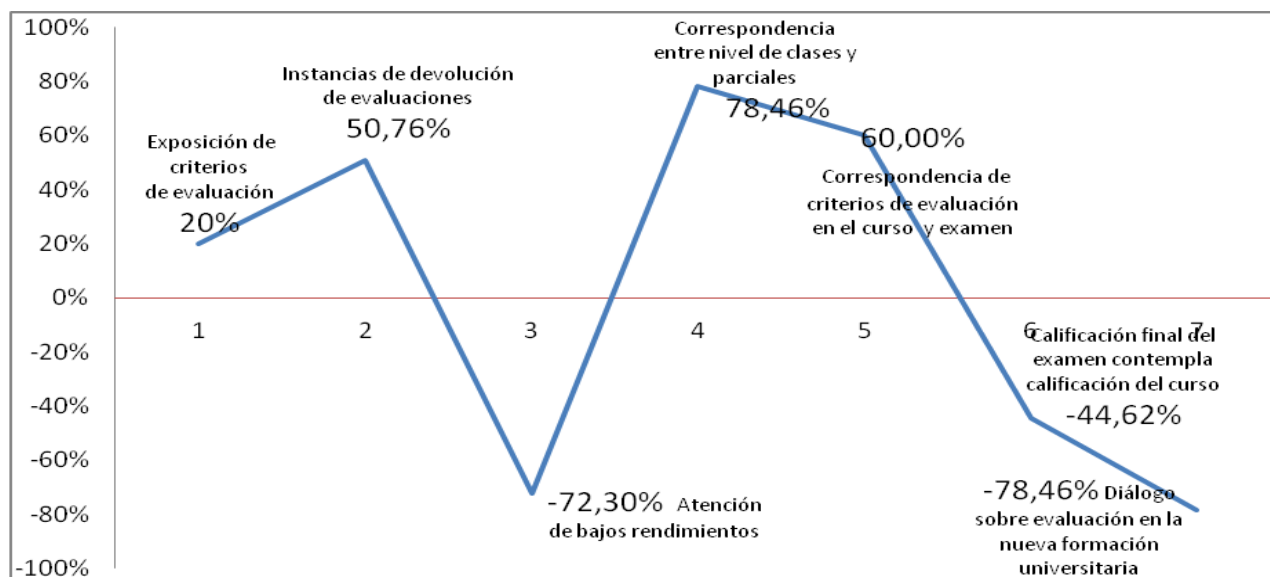


Fuente: Elaboración propia

La evaluación para la mayoría de los estudiantes discurre por carriles tradicionales y es interpretada como un grupo de experiencias a través de las cuales se acredita y habilita continuar los estudios. Desde esta mirada el aprendizaje se puede medir y cuantificar, en donde las pruebas parciales y los exámenes, elaborados mediante formas objetivas de diferente índole, ejercen un rol relevante en esta línea de pensamiento.

En la búsqueda de contribuir con elementos de análisis, se construyeron índices sobre algunas variables relevadas. A través de ellos, es posible visualizar tendencias generales potentes que resumen la evidencia empírica que se dispone. La elaboración de los descriptores, surge de restar la suma de los valores porcentuales generales que corresponden a valoraciones positivas (siempre y algunas veces) con la suma de las valoraciones negativas (rara vez y nunca). Es preciso señalar, que las opciones de respuesta en blanco fueron incluidas en las valoraciones negativas por carecer de opinión. A continuación se observa el gráfico N° 8 en el cual se representan

**Gráfico N°8 Opiniones de los estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, de las especialidades Biología, Química y Física, sobre diversos aspectos de la evaluación**



El gráfico representa una amplia dispersión de valores de acuerdo a los tópicos abordados. En este sentido se destacan valoraciones positivas en relación al nivel de las clases y de los parciales (+78,46%), correspondencia entre los criterios de evaluación del curso y examen (+60,00%), instancias de devolución de la evaluación (+50,76%) y exposición de los criterios de evaluación (+20,00%). De igual forma se reportan valoraciones negativas en torno al diálogo sobre evaluación en la transición a la formación docente universitaria (-78,46%), la atención de los bajos rendimientos (-72,30%) y si la calificación final del examen contempla la calificación del curso (-44,62%).

Los datos ilustran que la formación de los futuros profesores garantiza coherencia y correspondencia en términos de evaluación, es decir, desde las percepciones de los estudiantes existe una razonable equivalencia entre el nivel y criterios de evaluación del curso, los parciales y el examen. Cabe destacar a su vez que esta tendencia es mayor entre curso y parciales. Las instancias de devolución están presentes y en menor cuantía los criterios que guían la evaluación.

Las representaciones negativas de los estudiantes indican un muy bajo abordaje de los rendimientos deficitarios. Si la intención de las devoluciones de la evaluación es la formación del estudiante a través de referencias de sus avances y en correspondencia a las actuaciones esperadas, la atención y guía de los bajos rendimientos, se presenta como un componente ineludible.

Esta situación, en conjunto con la imagen del examen como instancia independiente del curso fortalece la idea de la evaluación como estrategia la cual circula por caminos tradicionales, en los cuales la estimación de los procesos de comprensión y reflexión del estudiante tienen poca cabida.

En relación al proceso de transición hacia la nueva institucionalidad universitaria, la evaluación de los aprendizajes no es un tema de diálogo que inquiete por el momento a los estudiantes.

### **3.2.5) La evaluación como actividad sobredimensionada y vacía**

La presentación de los datos, a través de gráficos, tablas y figuras expone ideas que motivan a reflexionar y profundizar en el análisis.

La mirada del estudiante deja en evidencia una definición clara sobre la evaluación como requisito formal que acredita saberes traducidos en logros académicos. El alumno de las especialidades relevadas se prepara para aprobar la asignatura o el examen, su esfuerzo e interés se centran en las calificaciones en primera instancia antes que en los procesos cognitivos del aprendizaje. Se instala de esta forma en las aulas de formación de los futuros docentes una cultura en la acreditación, que orienta y da sentido a la educación hacia aspectos de medición y control y reduce el acto de aprender a un almacenaje de memorístico de información.

Estas ideas son el reflejo de los datos relevados por medio de los cuales se estableció que el 85,2% de los estudiantes poseen concepciones tradicionales de evaluación, frente a un 14,8% con ideas innovadoras.

Según Álvarez Méndez (2001), en este enfoque existe un cambio en las relaciones del acto educativo: cuando la evaluación guía los conocimientos y curriculum, los procesos de enseñanza se reducen, se subordinan a términos meramente académicos. Se establece de este modo una relación utilitarista entre la evaluación y el saber, en la medida que los conocimientos no son valorados como tales, sino en cuanto permitan aportar para la obtención de logros.

Las concepciones de los estudiantes en relación a los exámenes y parciales, confirman lo expresado. Existe una dimensión amplificadora de estos espacios de evaluación a partir de los cuales se condiciona la acción didáctica. Sus opiniones expresan evidencias concretas sobre la relevancia de la calificación de la prueba parcial dada su gran incidencia en la nota del curso y el examen. Este aspecto desvincula en cierta medida a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que su nota final en ocasiones no integra el desempeño curricular del año logrado durante los distintos procesos de aprendizaje.

Esta sobrevaloración conduce casi de manera inevitable hacia un tipo de aprendizaje orientado a un verdadero adiestramiento, que permite el ejercicio en función de lo que se juzgará en la evaluación y pierde el valor intrínseco de los contenidos y el gusto por los mismos (Perrenoud, 2008).

El énfasis puesto en la exposición de los contenidos tal como lo manifiestan los alumnos encuestados, es producto de propuestas cerradas en su mayoría que los obliga a dar respuestas atomizadas y automáticas, en donde el error se sanciona en forma objetiva sin miramientos.

En el aula del IPA y desde la perspectiva de los estudiantes de los profesados analizados, los criterios de evaluación son expresados en ciertas ocasiones por algunos docentes. Este recurso, tal como lo sugiere Litwin (2005), es de capital importancia y da cuenta del valor del tema a tratar, su representatividad dentro del contexto del cual participa y los posibles procesos educativos que puede desencadenar. El exponer en forma clara y continua tales herramientas, permitirá a los alumnos comprender e interpretar el pensamiento

del docente como también, estimular posturas más flexibles hacia el conocimiento y desarrollar procesos en el profesor y el alumno.

Las instancias de devolución constituyen otro aspecto significativo del proceso evaluativo siempre que se considere su aporte como un elemento de valor para la formación, en la medida que puede proporcionar al estudiante información capaz de mejorar su comprensión, su aprendizaje y desarrollar su pensamiento.

Al considerar esta situación, la evaluación como actividad educativa implica una comunión entre alumno y docente. Ambos, quien evalúa y es evaluado, establecen una relación didáctica que se orienta hacia distintas tareas como el trabajo, el aprendizaje y la explicación teórica, entre otros. A través del intercambio de comentarios y la comunicación, se establecen en el aula y en las diversas prácticas educativas, una relación que toma un sentido epistemológico y habilita a ambos participantes a establecer su relación con el conocimiento (Álvarez Méndez 2001).

Las concepciones sobre la evaluación expresadas por los estudiantes, da lugar a comprobar la existencia de un modelo cuantitativo que guía y orienta su quehacer educativo y determina una visión sobredimensionada y a la vez vacía de las instancias formales de evaluación.

### **3.3) La mirada del docente**

Toda acción educativa del docente, refleja una lectura acerca del mundo que lo rodea, es decir, su labor representa la concepción de cómo se genera y transmite el conocimiento. Desde este lugar, las percepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes constituyeron una pieza fundamental para la comprensión del sistema de evaluación en su conjunto.

El relevamiento de las apreciaciones de los profesores se realizó mediante una entrevista semiestructurada, como fuera expuesto en el capítulo metodológico (Ver Anexo N° 1). Los docentes participantes conformaron parte del cuerpo docente durante el 2012 del

Instituto de Profesores Artigas, en las especialidades que integran las Ciencias de la Naturaleza como Biología, Química y Física como también, docentes de algunas materias del tronco común, que conforman la dimensión pedagógica.

La información obtenida fue analizada con el fin de lograr una comprensión holística e integral de las distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes y de diversas situaciones que se generan en torno al tema. La utilización del software Atlas/ti® para tal fin, resultó ser una herramienta eficiente que permitió el manejo de las entrevistas, la asignación de códigos en los aspectos recurrentes, su agrupación y clasificación con lo cual se facilitó el análisis en profundidad.

El análisis cualitativo requirió de un ir y venir, entre los datos relevados, los objetivos y el marco teórico, en permanente reflexión, de manera de poder franquear el relato descriptivo y expandir la información a través de los procesos sociales e interacciones que acontecen en torno a la evaluación como portadores de significado.

La estrategia metodológica desarrollada, depositó especial énfasis en los criterios éticos y de autenticidad, tal como lo señala Valles (1997), los cuales fueron contemplados en atención a la diversidad de situaciones sociales que acontecen en un contexto y en consideración de la protección de los entrevistados respecto a su aprobación y privacidad.

El abordaje de los datos y su análisis se realizó en consideración a una de las modalidades sugeridas por Sautú et al. (2005), como son los ejes temáticos, al igual que lo procedido con los datos de los estudiantes.

En este sentido se organizaron los datos en base a los tres ejes temáticos mencionados a saber:

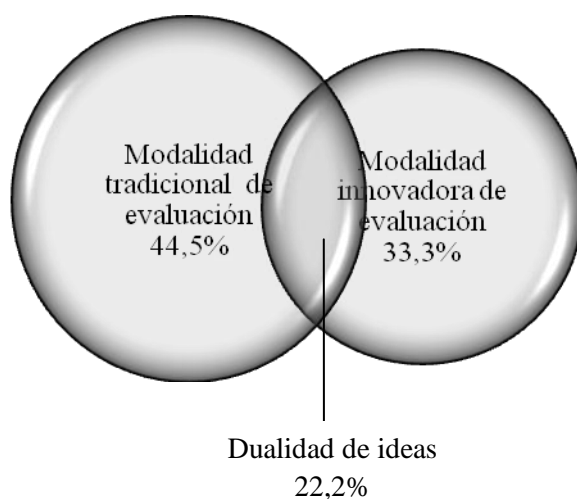
- concepciones sobre evaluación
- evaluación de aula y evaluación parcial
- el examen

Además de la información relevada en los tres ejes temáticos, se consultó a los docentes sobre la coordinación de la evaluación de aprendizajes como también, sus opiniones acerca del tema en relación al proceso de transición hacia la formación docente universitaria

### 3.3.1) Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA

La entrevista consideró en una primera instancia recoger la opinión de los docentes sobre la evaluación de aprendizajes a partir de sus experiencias de trabajo en el Instituto de Profesores Artigas. Las ideas relevadas en las diversas narraciones se representan en la siguiente figura.

**Figura N° 4 Representación del pensamiento docente acerca de la evaluación**



El esquema expresa dos modelos claros y definidos del pensamiento docente que se identificaron con un enfoque de estilo tradicional alineado a ideas positivistas y un enfoque de corte innovador en consonancia con conceptos progresistas y emancipadores. Existe a su vez, un grupo de docentes que transmitieron una dualidad de ideas. Sus discursos en un primer momento reflejan posturas transformadoras con sustento en la comprensión, que se desvanecen en el devenir de la entrevista y dan lugar a juicios y criterios conservadores.

## Los caminos de doble vía

A partir de los datos recogidos en el campo, una de las evidencias que invitó a realizar un análisis en profundidad, fueron algunas opiniones diametralmente opuestas entre algunos de los docentes de la muestra

Un profesor de una asignatura específica (D1) expresó: *“La evaluación en el IPA apunta los contenidos... el promedio es conceptual y la evaluación es conceptual... El curso tiene que ser evaluado en forma integral, yo evalué todo y el que me va a marcar la pauta siempre va a ser el parcial”*

En otra entrevista, el docente D2 responsable de una materia disciplinar durante el diálogo explicitó *“no es la que mejor quisiera, falta un poco conectar la parte disciplinar con la parte digamos de la pedagogía y la didáctica... durante todos estos años he visto como que hay un corte entre lo que enseñamos y lo que deberíamos enseñar desde el punto de vista de la didáctica... a veces damos clases demasiado expositivas... Hay una dicotomía, un poco no siempre, uno trata de hacer lo mejor posible, pero por regla general no predicamos con el ejemplo”*.

Las evidencias presentadas permiten analizar concepciones epistemológicas distintas ambiguas en algún caso, disímiles, por momentos opuestas y hasta excluyentes. Sin embargo, criterios epistemológicos distintos confluyen en la narrativa de un docente lo cual, tal como Álvarez Méndez (2001) lo explica, tiene implicancias directas sobre las acciones diarias en la clase y únicamente es esperable a partir de la inexperiencia e inocencia del docente.

En la planificación de las diferentes propuestas evaluativas, el profesor también prevé su resolución. Esta circunstancia, pone de manifiesto sus creencias acerca de cómo se genera y se adquiere el conocimiento. Sin embargo, en ocasiones los criterios utilizados suelen pasar en forma inadvertida para muchos docentes que trabajan de manera mecanizada y acrítica, lo que conduce a una falta de atención en los fundamentos epistemológicos que articulan la consistencia de sus prácticas. (Álvarez Méndez 2001).

De este modo, tal como lo expresa el autor se produce una “*ruptura epistemológica*” (Álvarez Méndez 2001, 32), que reporta prácticas en el aula inconexas e inconsecuentes con las actividades de evaluación y potencian su sobredimensión.

La dualidad o yuxtaposición de ideas acerca de la evaluación, son como caminos de doble vía que llevan o traen al docente, en este caso sin un rumbo muy fijo y ponen en relieve, la complejidad que posee el tema, las múltiples concepciones que giran en torno a él, sus antagonismos y la escasa o nula reflexión que el docente realiza de sus acciones cotidianas en el aula.

La dualidad o yuxtaposición de ideas acerca de la evaluación entre los docentes, invita a representar esta circunstancia como caminos de doble vía sin un destino claro, en el que no se respeta la senda, en este caso, ideas que se contraponen. Llevan o traen al docente sin un rumbo muy fijo y dejan evidencia sobre la complejidad del tema, las múltiples concepciones que giran en torno a él, sus antagonismos y la escasa o nula reflexión que el docente realiza sobre sus acciones cotidianas en el aula.

### **Tras la huella**

Otro grupo de docentes, que en su mayoría se desempeñan dentro de las áreas disciplinares investigadas, expresaron pensamientos sobre la evaluación orientados en modelos tradicionales. En este sentido, se emitieron ideas tales como:

D3: *“Medición de resultados... es decir, que los chicos demuestren que adquirieron conocimientos sobre puntos que para mí son básicos”*

D4: *“Lo fundamental es evaluar los conocimientos... aliento la participación, yo siempre les digo que pueden preguntar absolutamente lo que quieran, incluso, a veces en el examen, si uno se tranca pueden preguntar lo que quieran, no es seguro que lo responda”*

D2: *“Creo que en sí, es tradicionalista... nuestro objetivo fundamental es el conocimiento con nuestros alumnos y como ese conocimiento puede llegar de manera diferente y podemos aplicarlo en nuestra aula”*

El pensamiento en estas citas, deja en evidencia el énfasis fuerte en una evaluación centrada en la medición de respuestas concretas, precisas y sin errores. Expresan a la vez, la idea potente de los contenidos unidos mediante fuertes lazos con las formas de evaluación.

Este formato, crea tal como lo expresa Perrenoud (2008) niveles jerárquicos de excelencia por parte de los docentes, con lo cual se personifican a los estudiantes a partir de evaluaciones puntuales y genera como consecuencia una clasificación y selección de alumnos.

La dominación de saberes, conceptos y procedimientos constituye una matriz para estos docentes, a través de la cual se crean grados de perfección que responden fielmente a los contenidos curriculares de cada disciplina. Su peso se expresa mediante escalas numéricas estándar que indican la posición del estudiante respecto del grupo y además, no les brinda pautas para analizar el proceso transitado para alcanzar su meta.

Otro de los docentes de la muestra comentó: D5: *“Da una información sobre determinada temática, cómo se han aproximado, que tanto aprendieron del tema”*. Esta visión, centrada en obtener información para evaluar acerca de los temas del programa, responde sólo a uno de los aspectos del proceso de evaluación y da cuenta de un enfoque restringido y utilitarista sobre el tema (House, 2000).

El docente en su práctica diaria, dispone de diversas estrategias a partir de las cuales le es posible recabar información de diferente tenor. Su postura epistemológica, en conjunto con sus criterios e ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, constituyen los ejes de referencia que guían su accionar. Cuando estos se definen en el terreno cuantitativo, la evaluación se circunscribe con exclusividad a las notas y resultados finales, cuyo aporte clasifica al alumno en un lugar determinado.

De esta forma, se instala el ideario de los docentes con lineamientos tradicionales, un símbolo representado en las calificaciones, que desluce y empaña el acto educativo, e impide su transformación hacia formas flexibles y reflexivas de evaluación, a través de los cuales los docentes y estudiantes comparten e interpretan la información el aprendizaje logrado.

Se consagran también, formas fijas e inamovibles de evaluación académica, que se arraigan en el pensamiento de los docentes de IPA y se reflejan en opiniones tales como:

D5: *“La evaluación es la usual que tienen todos los institutos universitarios, parciales, en algunos casos entregas de ejercicios y exámenes finales. Pero es lo usual, yo creo que es algo bueno, no inventa mucho en la forma de evaluar o sea, la ortodoxa... la clásica, en base a parciales”*.

D6: *“hay docentes que le dan mucha importancia las dos parciales nada más... muchas veces seguimos en la parte o en la época de la educación tradicional, que lo que yo le di al alumno es lo que quiero que repita... hay docentes que siguen un poco anquilosados en ese tipo de evaluación”*.

Finalmente, existe una acreditación de saberes por parte de algunos docentes del IPA que se traducen en actividades técnicas exclusivamente, consideradas tan naturales como imprescindibles, que se repiten una y otra vez en las distintas generaciones de docentes que “transitan por la misma huella”. La aplicación masiva a través del tiempo le otorga reconocimiento y validez evaluativa del saber, este aspecto endurece la acreditación a tal punto que en algunos casos ni siquiera se cuestiona y persiste en el tiempo transformando acciones en ritos y costumbres integrados a la cultura evaluativa.

### **Una directriz de cambio**

Entre los datos recolectados, la evaluación cualitativa se manifestó en las palabras de varios docentes entrevistados, que en general dictan clases en asignaturas del tronco común correspondientes a la dimensión pedagógica del Instituto. Estos expresaron:

D6: *“la evaluación para mí tiene que ser durante todo el proceso... Siempre fui contraria a que se evalúe en un sistema de examen único, al final. Hay que evaluar no sólo resultados solos, sino todo el proceso desde el inicio”*.

D7: *“ cuando pienso en evaluación en grandes líneas pienso en los procesos, en los cambios, en las transformaciones y no en aspectos puntuales... ir de alguna manera haciéndome una representación respetuosa del proceso que está haciendo el otro”*.

D8: *“el sistema de evaluación no es mi especialidad pero yo la considero como un proceso dinámico y constructivo que cambia, que tiene oscilaciones en el año lectivo”*.

En líneas generales, sus ideas expresan la importancia de valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante el curso por encima de las instancias puntuales de evaluación como son las pruebas formales. Dejan en evidencia a la evaluación como proceso que constituye parte de las situaciones dinámicas de cada aula, que son singulares y como tales, resulta imposible realizar un mapeo con las posibles trayectorias, mucho menos precisar su cálculo.

Para desarrollar este tipo de tareas, el docente necesita estar en sintonía con enfoques innovadores y cualitativos de evaluación, que hacen énfasis en la comprensión de cada situación particular, de manera de poder sortear obstáculos, dificultades y optimizar estrategias adecuadas para su consecución (Perrenoud, 2008).

Según uno de los docentes entrevistados que tiene a su cargo el curso de Didáctica (D7), la evaluación debe: *“respetar los procesos y las identidades”*. Esta opinión refiere a considerar la diversidad de los estudiantes como componente fundamental para la estimación de sus procesos. Se debe tener presente los puntos de partida y los recursos que se disponen, de manera de poder realizar diversos recorridos.

Alineados a estas ideas, otros docentes plantearon:

D9: *“a mí me gusta mucho el trabajo de evaluación compartida es decir, el trabajo en equipo de construcción colectiva, creo que es entre pares donde más se aprende... uno lo comprueba a lo largo de su propia vida, de su propia actuación académica, yo comprendo con el otro, con mi par, preguntándole”*.

D7: *“te haces una representación del otro que, de una situación de partida y comenzar a ver desde una intervención que yo me propongo en el curso las transformaciones, los acercamientos posibles que hay”*

Estos aportes denotan una vertiente dinámica y comprometida de la evaluación, en donde la intervención oportuna del docente o de sus pares, constituye en una pieza clave para viabilizar el aprendizaje autónomo. Sobre esta base, el docente deberá evaluar su actividad y reflexionar sobre la misma de manera continua, para poder retroalimentar y ajustar su intervención a la marcha de sus estudiantes.

La concepción sobre la evaluación de este grupo de docentes del IPA, se despoja de su mandato medidor y pasa a ser una herramienta valiosa que permite reflexionar y comprender los procesos de aprendizaje. Los aspectos transformadores que se buscan por medio de su aplicación no son infalibles al igual que ocurre con otras estrategias sin embargo, es importante reconocer su capacidad para dar a la educación una identidad constructiva e integradora de propósitos

### **Exonerar... una innovación del Plan 2008 ¿ficción o realidad?**

El Plan 2008 plantea a los estudiantes, la posibilidad de exonerar de rendir el examen en todas las asignaturas excepto en las Didácticas con práctica docente, mediante el desempeño anual o semestral calificado con nota de 9 o superior. La condición para su obtención plantea a la vez que las notas obtenidas en cada uno de los parciales reglamentarios no podrán ser inferiores a 6.

Ante esta disposición de la normativa, se consultó a los docentes su opinión acerca de la misma. Los resultados indican que el 66,7% de los docentes, están en acuerdo con tal innovación que introduce el Plan. Esta conformidad es independiente de la concepción que tienen sobre evaluación, puesto que docentes en acuerdo con esta postura, definieron ser partícipes de líneas tradicionales de evaluación en donde el examen juega un rol protagónico

El 33,3% restante de los profesores entiende que no se debe exonerar al alumno de la instancia final de evaluación. En este sentido dos docentes de materias específicas señalaron:

D5: *“en principio uno piensa que no van a poder exonerar, es ridículo que exoneren, en realidad el examen es ineludible, es importante”.*

D2: *“ no sé si la propuesta es la más adecuada, en el sentido que los criterios de los docentes son muy diferentes y cuando ellos se enfrentan a un tribunal de examen, ahí ves, podés comprobar cómo han podido aprender, cómo han podido incorporar los conocimientos”*

Asimismo un profesor que tiene a su cargo una materia del tronco común expresó:

D8: *“yo nunca estuve de acuerdo en ningún lado de los que he estado a nivel terciario con la exoneración...Mi opinión es que cuando se exonera se tiene que tener un determinado tipo de evaluación, de seguimiento y tiene que haber un período de receso para que los estudiantes puedan tomarse los parciales con la seriedad que implica un examen, porque implica una evaluación que tiene que dar cuenta de los aprendizajes hasta ese momento. Los estudiantes y docentes no hemos logrado configurar ese espacio, la institución tampoco”*

Esta postura denota un desacuerdo tácito con la exoneración, manifiesta una causa aparente que radica en la ligereza con la que en ocasiones suele implementarse la evaluación en el IPA, tanto en estudiantes como profesores. A su vez, es posible valorar una orientación cualitativa en sus ideas, lo cual reafirma el desacuerdo con la exoneración propiamente dicha, a diferencia de los profesores de materias específicas que alinean su acción a enfoques cuantitativos tradicionales.

De la misma forma, los comentarios de otros docentes entrevistados permiten apreciar que existe una fuerte preocupación por los criterios empleados para la exoneración.

D8: *“hay muchos criterios para exonerar...sucede que hay docentes que exoneran a todo el grupo ¿verdad?, cuando nosotros, hacemos un balance de las cosas...uno sabe las características de lo que significa un nueve, no es una pavadita, es tercer nivel, entonces conmigo en un grupo promedialmente de 15 a 20 exoneran dos o tres”*

D5: *“cada uno hace lo que quiere, entonces no hay criterios comunes, un nueve no significa lo mismo para el de sociología, que para otro”.*

Desde esta mirada, es posible considerar la amplia autonomía docente en materia evaluativa, frente a disposiciones amplias y generales que propone el Plan 2008, puesto que cada docente en relación a sus alumnos tiene potestad de fijar sus estándares y criterios, los que utiliza para corregir y calificar sus escritos, parciales u otros momentos de evaluación.

En la consulta a los docentes sobre los niveles de exoneración de asignaturas disciplinares y las correspondientes a las Ciencias de la Educación la gran mayoría de ellos coinciden al responder que las materias específicas poseen un bajo porcentaje de estudiantes

que exoneran, mientras que las del tronco común o de pedagógicas presentan un alto porcentaje de exoneración. Del 100% de profesores entrevistados el 57,14% respondió sobre la primera opción, mientras que 42,86% se inclinó por segunda.

Estas ideas concuerdan con los datos obtenidos a partir de la encuesta realizada a estudiantes. Los resultados de esta informan que más del 90% de los alumnos relevados opinan que la exoneración es mediana y alta en las materias del tronco común y el 63% manifestó que las asignaturas disciplinares poseen un bajo porcentaje de exoneración. Ambos grupos de actores, docentes y estudiantes coinciden en las apreciaciones, lo que refleja un escenario fiel de la realidad que acontece en el IPA.

### **Historias repetidas**

Con el propósito de interpretar la información disponible y profundizar en su análisis, se cotejaron las concepciones manifestadas por los docentes sobre evaluación, en relación con el área de desempeño profesional de dichos docentes en el IPA, es decir, si dicta clases en asignaturas específicas o del tronco común.

A partir de la evidencia expuesta en el segmento correspondiente a las concepciones de los docentes sobre la evaluación, es posible apreciar dos formas claras y definidas de valorar los aprendizajes. Cada una de ellas se identificó a un modelo evaluativo en particular y se relacionó con una dimensión del trabajo docente en el IPA. Con el fin de expresar tales ideas se construyó en el Cuadro N° 4 que aparece a continuación.

**Cuadro N° 4 Interpretación de la relación existente entre la modalidad de evaluación y la dimensión del trabajo docente**

<b>Modalidad de evaluación</b>	<b>Dimensión del trabajo docente</b>	<b>Ideas del discurso docente</b>
Modelo tradicional de enfoque cuantitativo	Disciplinar (representado en asignaturas específicas)	- La evaluación está centrada en los contenidos de las disciplinas. - Se esperan respuestas fijas exactas que cuantifican el conocimiento.
Modelo innovador de enfoque cualitativo	Pedagógica (representado en asignaturas del tronco común)	- La evaluación es sinónimo de proceso de aprendizaje. - Es colaborar con quien aprende a desarrollar su pensamiento reflexivo y comprensivo.

Fuente: Elaboración propia

El análisis interpretativo a partir de las opiniones de los docentes, permite indicar un fuerte vínculo entre los posibles caminos que toman la evaluación y el área de desempeño profesional. De esta forma, se constató que los docentes de materias específicas expresaron especial inclinación hacia enfoques de orientación cuantitativa, es decir, que en sus aulas desarrollan modelos tradicionales de evaluación. Esta respuesta fue consistente en casi todos los casos, salvo una docente de didáctica entrevistada. Los lineamientos pedagógicos de su asignatura, puede ser uno de los motivos para determinar su conformidad por los enfoques cualitativos

Asimismo, los profesores que se desempeñan profesionalmente en materias que conforman el tronco común de aprendizajes, se mostraron complacientes con los enfoques cualitativos es decir, su quehacer está orientado hacia prácticas innovadoras, comprensivas y de reflexión con los estudiantes.

Esta información expresa mayor significación al tener presente otros aspectos que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, aporta elementos de análisis el considerar los trayectos curriculares que fueron base de la formación profesional de los docentes que actualmente se desempeñan en las materias disciplinares como en las del

tronco común. Con tal propósito, se construyó la Tabla N° 11, en la cual se expresa en porcentaje los diferentes tipos y años en que ocurrió la formación de los docentes.

**Tabla N° 11. Formación de los docentes que se desempeñan en materias del tronco común y en materias específicas**

<b>Formación de los Docentes que se desempeñan en:</b>		
<b>Materias del Tronco Común</b>	<b>Materias Específicas</b>	
<b>UDELAR</b> (Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Psicología.)	<b>IPA</b> (Plan 1977 )	<b>UDELAR</b> (Licenciado en Ciencias Biológicas, Licenciado en Física)
100%	71,5%	28,5%

Fuente: Elaboración propia

En este cuadro, es posible apreciar que la mayoría los profesores de materias específicas, realizaron su formación en el IPA bajo el Plan 1977 y un porcentaje menor (28,5%) lo hizo en la Universidad de la República. La oferta curricular del año 1977 en el IPA, como fuera comentado, modelaron un perfil docente sustentado en la epistemología positivista, con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de saberes con respaldo científico (Kincheloe, 2001).

Si bien el período de formación los docentes de asignaturas del tronco común coincide en la mayoría de los casos, con el de los docentes del campo disciplinar, todos provienen de la Universidad de la República, en particular varios de ellos, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la cual la formación de grado implica una profundización en las diversas visiones epistémicas. A partir del conocimiento cabal, reflexivo y específico que disponen, les resulta más sencillo alinearse a una postura más adecuada y coherente con la propuesta del plan 2008 para la formación de futuros profesores y adaptarse al mismo tiempo, con las bases del paradigma que lo fundamenta actualmente..

De esta forma con base en la evidencia empírica relevada, es posible observar que existe un fuerte vínculo entre la formación del profesorado y su actual desempeño en materia evaluativa.

Es oportuno destacar que los conocimientos y avances que deben aportarse a la formación del futuro docente desde las materias específicas, resultan de la implementación del método científico, la experimentación objetiva y la utilización de modelos cuantitativos, puesto que constituyen herramientas básicas de investigación en Biología, Física y Química. Esta situación podría a su vez, colaborar en el reflejo de las concepciones epistemológicas de estos docentes y dificultar su cambio de paradigma y de acción.

Asimismo, las actividades a realizar durante el curso por las asignaturas del tronco común, constituyen otro componente importante a tener presente. En este sentido, los trabajos de corte monográfico, de investigación o de interpretación, con tutorías por parte del docente, son comunes y permiten un seguimiento más cercano de los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes y habilita al docente a contar con otros elementos a la hora de tomar decisiones.

En este sentido, la evaluación tradicional que acontece en el Instituto de Profesores con base en la epistemología cuantitativa, es aplicada principalmente en asignaturas específicas y configuran “historias repetidas” que ponen en riesgo continuar perpetuando prácticas de aula y metodologías legitimadas en la formación de grado de los docentes a cargo de los cursos, los cuales se formaron en periodos de apogeo de la ideología positivista, en donde las respuestas medibles, exactas y el examen final tenían especial relevancia.

### **3.3.2) Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial**

#### **Las posibles alternativas**

El tema de la evaluación en el aula estuvo presente en la entrevista realizada a los docentes. Se indagó si utilizan formas alternativas para valorar los aprendizajes además de las

instancias formales que indica la norma. A partir de la categorización de las respuestas docentes, se construyó la siguiente Tabla N° 12.

**Tabla N° 12. Formas alternativas de evaluación de los docentes entrevistados**

Formas alternativas de evaluación	Docentes									Totales	Porcentaje %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Escritos		X		X	X	X	X	X	X	7	43,8
Orales	X	X	X	X				X		5	31,2
Otras formas	X		X	X	X					4	25
										16	100

Fuente: Elaboración propia

El cuadro proporciona un ordenamiento de los datos recolectados en las entrevistas a los docentes que permite cuantificar y dimensionar el grado en que utilizan por lo menos alguna forma alternativa de evaluación de los aprendizajes. Si bien la presencia de escritos tiene un peso mayor dentro de la oferta de evaluación, la expresión oral representa un componente complementario potente para valorar el aprendizaje de los futuros profesores.

Tres docentes del grupo de asignaturas del tronco común comentaron:

D2: “yo evaluó como se expresan el uso del lenguaje en general, de la lengua materna y el lenguaje específico de la disciplina que es el único que da cuenta de que el individuo va llevando la materia, esa es la forma que yo evaluó”.

D4: “en formación de docentes a mí me parece que además de la parte escrita es fundamental la expresión, o sea que se puedan expresar en forma oral, que pueden tener comunicación no sólo escrita, porque el docente se va enfrentar a una clase”.

D9: “Los otros tipos de evaluaciones que hago son orales también pueden ser colectivas y el proceso que evaluó cuando están construyendo el trabajo, es colectivo”.

Un aspecto importante que es oportuno señalar, es el apoyo utilizado por varios docentes de asignaturas pedagógicas de la modalidad oral de evaluación, a diferencia de otros docentes de asignaturas disciplinares que expresaron utilizar los escritos adicionales como la modalidad de evaluación alternativa más utilizada.

En este sentido, docentes de materias específicas de los profesorados de Química y Física respectivamente comunicaron:

D7: *“Hacemos dos escritos uno entre cada parcial y un trabajo final de proyecto es decir, tenemos en total en la gama de dos parciales más tres calificaciones. Tenemos cinco calificaciones que son con las que promediamos a los estudiantes”.*

D9: *“Las evaluaciones importantes son los parciales. Como dije antes, también hago otras pruebas que podrían llamarse parciales, a veces doy el nombre de escritos o mini parciales para poder dividir. El tema es que un año es muy grande y dos parciales es poco”.*

Algunos profesores manifestaron poner énfasis en la evaluación teniendo presente otros aspectos que destacan como importantes; una docente de Biología subrayó la idea de valorar aspectos procedimentales:

D1: *“también es importante en un futuro docente la postura que tiene al frente al material de trabajo, porque en materiales prácticos hay que ver cómo se manejó como una pinza como puede observar y encontrar estructuras en un ejemplar”.*

En referencia a las modalidades alternativas de evaluación, dos docentes del área de Ciencias de la Educación destacaron:

D4: *“Por ejemplo trabajos de taller hecho por ellos, presentaciones, en que creo que se comprometen mucho más si hacen el trabajo, claro orientado por el profesor y con los materiales, pero que ellos incluso puedan tener poder de decisión... a mí me gusta que trabajen en equipos en la clase, en distintos grupos, además de los parciales que son individuales, pero en el caso de los trabajos en equipo yo creo que rinde mucho más y se hace al final un plenario con lo que cada equipo logró y ahí se intercambia más todavía y queda mucho más cubierto el tema y se entusiasman más”.*

D8: *“Si uno se pone a pensar hay más posibilidades de una evaluación grupal, de un trabajo compartido donde ellos socializan sus aciertos y errores, sus propias construcciones y cada uno va construyendo en forma personal”.*

Esta concepción sobre las prestaciones de la evaluación colectiva, sus facultades de estimular el trabajo colaborativo, la motivación y el compromiso del alumnado fundamentado en el intercambio de apreciaciones y aprendizajes se identifica directamente con una epistemología de enfoque innovador, en la cual los estudiantes son evaluados mediante el

empleo y aplicación de conocimientos argumentados, compartidos y creativos que surgen en el seno de la participación.

La existencia de otras formas de evaluación adicionales a las que establece la normativa, implica una planificación diferente de la enseñanza que contemple además, mayor dedicación de tiempo. Este aspecto no es contemplado en el plan actual de manera específica que asegure la asignación de espacios y tiempo necesarios a las formas alternativas. Si bien es evidente su especial importancia para el aprendizaje, la normativa fundamenta la aplicación de estas evaluaciones pero no establece las pautas necesarias para la implementación.

La falta de espacios y asignación de tiempos específicos, hace que en muchas ocasiones operen conjugados en forma negativa para la enseñanza del docente. Sin embargo, tal como lo expresa Álvarez Méndez (2001), la esencia del cambio radica en poder adecuar las prácticas cotidianas que dispone el educador, a otros propósitos y finalidades.

### **Barreras al paso de nuevas pedagogías de evaluación**

La entrevista realizada a los docentes contempló la consulta acerca de los posibles factores que intervienen al momento de planificar la evaluación. Las ideas con mayor presencia fueron el tiempo que se dispone para elaborar y llevar adelante las instancias y el tamaño de los grupos.

Las diversas opiniones expusieron:

D2: *“cuando son numerosos los grupos hay que poner acento más en lo formal, organizar de acuerdo a lo que tú diste, con una bibliografía y se centra más en eso, pero cuando son grupos pequeños que se interactúa la evaluación va surgiendo, fluye mejor las instancias te da más espacio para evaluar”.*

D4: *“a veces si es un grupo más reducido es mucho más accesible para que puedan alcanzar la nota de promoción porque pueden trabajar más asiduamente, si es algo masificado, si es una clase que son demasiados se complica a veces”.*

D7: *“luego de presentar el informe intercambian opiniones pero como no nos da el tiempo esa instancia por ejemplo este año la suspendimos, y terminar pidiéndoles que entreguen algo*

*el día de la prueba. Otros años lo pude hacer y es interesante como lo exponen. Ese es un factor externo que tiene que ver con el tiempo que se dispone, incluso también por la cantidad de asignaturas que tienen, lo cual hace que uno no le pueda mandar a los estudiantes un gran trabajo. También con la propia dinámica que tenemos nosotros es decir, mucha corrección”.*

*D8: “los estudiantes han explicitado el tema del tiempo, ellos necesitan tiempo de elaboración que a veces no tienen”.*

*D9: “me lleva su tiempo hacer el examen, a veces estoy toda una tarde haciendo un examen, aparte le dedico tiempo a la forma de presentar el examen, el formato y la redacción ante nada. No solamente que sea buena la redacción, que no sea muy larga ni muy corta, porque en el examen uno no siempre tiene la posibilidad de aclarar cosas, si la letra es muy larga que el alumno se pierde. Soy cuidadoso también en la diagramación, que la letra no sea chiquitita, que tenga una buena figura, muchas veces traigo la impresión en colores porque es otra cosa”.*

A través de estas citas es claro que las prácticas de evaluación insumen tiempo considerable tanto a los alumnos como a los docentes. Desde la unificación de criterios con otros docentes de la asignatura, la confección de las pruebas, la elección de las consignas y materiales apropiados, el tiempo para la realización de la prueba y su posterior corrección entre otros, configuran situaciones que demandan esfuerzo y dedicación.

Otro factor mencionado en las distintas entrevistas es la conformación de los grupos, a partir de lo cual afloran aspectos tales como intereses, actitudes, compromiso y motivación. En referencia a este aspecto algunos docentes señalaron lo siguiente:

*D2: “el nivel de compromiso con la disciplina, que nivel de compromiso hay en el grupo mismo, que cosas soy capaz de hacer para integrar al grupo y favorecer los aprendizajes”.*

*D4: “no todos los grupos son iguales hay diferencias. Hay grupos que trabajan de una manera más integrada y hay grupos que no, que se nota claramente y ahí tienes que hacer un esfuerzo mayor para integrarlo pero a veces también hay que respetar la particularidad que tiene cada grupo”.*

*D6: “siempre tengo en cuenta la actitud que tienen en clase, porque evidentemente hay alumnos que vienen a los dos parciales, hacen el trabajo con otro compañero lo cual no me*

*asegura cuanto participaron, vienen a clase la cantidad de veces para no quedar libres y nada más. En cambio, hay otros chicos que están presentes e interesados permanentemente”.*

*D8: “Otro factor que puede estar incidiendo a la hora de diseñar tal o cual estrategia, en este nivel depende posiblemente de lo que los alumnos estén motivados a hacer... Veo cuáles han sido las acciones que dieron mejores resultados y me muevo en función de eso, un poco las motivaciones que ellos han tenido”.*

*D9: “es inevitable uno conoce el grupo más o menos, nunca quiero poner algo desmedido, excesivamente difícil, es algo que cuida mucho... tampoco irme para la otra punta”.*

Una docente de didáctica, destacó el rol del evaluador como factor de peso al implementar la evaluación de la práctica docente.

*D3: “ la clase de práctica es un ensayo y el error es parte del proceso y la figura del profesor de didáctica es una figura que siempre se ve como un evaluador, eso es un factor contraproducente... necesita un contrato explícito que vas a compartir la clase con ellos, claro pero después viene la nota, por eso te digo es contradictorio... al ser evaluado, lo que hago es defenderme, entonces el mayor problema en la evaluación es que toda persona que es evaluada genera en nosotros, no solo en los alumnos mecanismos de defensa, de defendernos y en los aspectos formativos, te requiere un poco de abrirse, una autocrítica, hay una falsedad, hay un aspecto conflictivo con la evaluación ¿cómo voy a ser autocrítico y darme palo si el otro me va a poner una nota?”.*

La coherencia y ajuste con los cursos son elementos que preocupan a los docentes al momento de diseñar sus propuestas evaluativas. En sus opiniones expusieron:

*D7: “trabajamos con situaciones problema y tratamos de mantenerlo para los escritos. Luego en el examen nadie se sorprende que ese sea el tipo de propuesta”.*

*D9: “uno se sorprende, pregunta algo muy básico creyendo que eso lo tienen que saber y no lo saben. Trato que la evaluación sea de acuerdo a lo que fue el curso”.*

Los docentes D7 y D9 forman parte del área disciplinar de las especialidades consultadas, su consistencia entre cursos y las evaluaciones permite apreciar el buen desempeño de su ética profesional y da cuenta, de un ejercicio educativo comprometido y responsable que muchos docentes realizan.

Una de las profesoras entrevistadas, que dicta clases dentro del área pedagógica expresó como factor relevante y muchas veces decisivo, el momento histórico e institucional. En este sentido declaró:

D8: *“se produce por ejemplo un paro con ocupación como el que ocurrió aquí, en donde durante un mes estuvimos sin clases, en ese caso el factor temporal incide. Los tiempos institucionales e históricos que estamos viviendo no son ajenos a la evaluación es decir, el momento en que nosotros concretamos determinado estilo de evaluación”*.

Las ideas y opiniones recogidas en este apartado como en otros, dan cuenta que la evaluación no conforma un hecho educativo aislado por el contrario, se inscribe en una relación social particular y por tal, es participe de las diversas situaciones por las que transita el evaluador y evaluado.

Los tiempos docentes, el alto número de alumnos que en ocasiones componen los grupos del IPA y la extensión de los programas, dejan poco margen al quehacer educativo para pensar e implementar prácticas innovadoras.

Según Perrenoud (2008) la evaluación con orientación formativa que intenta innovar, consume mucho tiempo y esmero del docente pese a ello, la acción didáctica se nutre y enriquece por permitir transformar la evaluación en una dimensión del propio acto de enseñar que proporciona información valiosa y habilita la comprensión y reflexión sobre las diversas situaciones del aula.

El alumno como actor, es parte activa del proceso de evaluación y moviliza sus recursos y estrategias de aprendizaje en función del interés y compromiso con su educación. Si la elección está dirigida hacia el enriquecimiento y satisfacción personal o contrariamente, a establecer una relación de utilidad con el saber, determinará la concepción propia sobre la evaluación.

De esta forma, evaluar implica comprender, negociar, establecer vínculos, tomar decisiones, actuar de manera reflexiva y constructiva. Frente a estos aspectos, los distintos factores expresados por los docentes intervienen a modo de “barreras” que operan de la

misma forma que en los caminos, impiden o dificultan el paso para la implementación de nuevas pedagogías abiertas, y amplias que habiliten transformar las prácticas de enseñanza.

### **La devolución al estudiante ¿es formativa?**

La devolución luego de las instancias de evaluación de aprendizajes y la atención a los resultados bajos en las mismas, fueron también relevados como dato durante la entrevista a los docentes. Existe consenso entre todos los docentes al responder que, al menos con las propuestas formales, llevan a cabo acciones con la intención de retroalimentar el desempeño de sus estudiantes.

Sin embargo al profundizar sobre las declaraciones, fue posible advertir diferentes acentos o énfasis que guían la labor de los docentes en estas instancias.

Al respecto, profesores que lideran asignaturas disciplinares declararon:

D1: *“La típica corrección del escrito, la típica. Después que ellos entregan, en el mismo momento, antes de tener la calificación se fundamenta cada pregunta ó sea una especie de puesta en común entre todos los estudiantes y yo, yo dirijo el modelo y entonces bueno esto es así porque es así, que era lo correcto, como llenaron esto, como lo identificaron, antes que se vayan de la instancia del parcial, se hace la devolución del parcial...tienen todo muy fresquito muy clarito”.*

D7: *“Les entregamos los escritos, los estudiantes conversan, ven la propuesta, las dudas y generalmente hacemos la corrección, se la subimos o tienen acceso a ella, con el escrito en mano revisan en función de eso, para ir más rápido...primero cierta practicidad porque la corrección la hacemos cuando se hace la prueba y es también porque es una forma rápida de que ellos se aproximen a discutir desde una corrección común, cotejando con lo que hicieron para ver donde hay elementos de distanciamiento con lo que se esperaba más o menos pronunciado. De otra forma nos llevaría mucho más tiempo y existe ese inconveniente”.*

D9: *“Corrijo el escrito en forma detallada, muy detallada, si se equivocó en alguna cosa escribo en rojo como debió haberlo escrito, si iba un signos de menos se lo marco. También es detallado el puntaje que le doy... cuando empecé a dar clases no lo hacía y tenía que explicarle a cada uno que era lo que había hecho, porque le había puesto esa nota. A ellos les*

*gusta que las cosas sean claras, eso hace que lleve más tiempo corregirlos... hago todo porque quiero que tengan transparencia, con la misma idea de ser objetivo quiero que la nota también sea objetiva”.*

Lo manifestado por este grupo de educadores permite advertir que realizan una devolución en forma oral o escrita, que informa acerca de los errores incurridos. Se deduce a la vez, una postura tradicional frente a la evaluación, con propuestas de respuesta única que dan lugar a una comunicación, de los docentes con los estudiantes de carácter vertical sin intercambios. Los docentes manifiestan una preocupación expresa por tiempo que insume esta labor lo cual, podría actuar en forma negativa y dispersar su atención del valor potencial que estas instancias ofrecen.

Por otra parte, los docentes que trabajan en materias del tronco común expusieron:

D6: *“Por lo general resalto aquellos temas que más acertaron y por otro lado tratamos de trabajar juntos en aquellos temas que descubrí alguna debilidad. Resaltó las fortalezas primero y luego lo que note con debilidad o como problemático, lo revemos...entiendo que es fundamental el estímulo, la cosa marcha en base estímulos y afecto. El estímulo es fundamental”.*

D8: *“Hago una devolución que es general sobre los errores que más se cometieron a veces, voy leyendo sin nombrar, pues hago una instancia personal, generalmente doy alguna propuesta para trabajar en equipo, y voy llamando a algunos estudiantes con la excusa de decirles que hay partes que no entiendo por ejemplo, cuando veo algo muy engorroso o muy distorsionante del concepto. Han sido pocos los casos entonces, ahí sí tengo una instancia más personal más que nada para darle una explicación sobre la calificación y además, para poder salvar el error”.*

Una docente de didáctica aportó:

D3: *“En los parciales en general lo que hacemos es socializar, primero generalmente les doy un panorama general del parcial, de los aspectos que en general se encontraron como aspectos logrados, que realmente son aspectos para celebrar, los que no también, hago señalamientos en general, después les entrego el parcial...cada uno con sus señalamientos tiene oportunidad de preguntar de consultar para no herir, porque algunos no le gusta mucho, porque en didáctica ya está muy expuesto muchas veces, se van a ver visitas tiene que*

*haber un equilibrio para que el individuo pueda procesar porque a veces recibir palo, es duro”.*

Los profesores de estas asignaturas, si bien realizan una devolución de los errores en contraposición al grupo anterior, tienen en cuenta los aciertos. Para esto, los explicitan como referencias y trabajan el error de forma de lograr la retroalimentación agregando indicaciones específicas en referencia a los desempeños esperados y de esta manera, orientar revisiones por parte de los alumnos. Asimismo se presenta un trato respetuoso del estudiante al no hacer público sus logros. Si bien no fue mencionado por todos los docentes de la muestra, el docente D6, enfatiza la relevancia de los aspectos afectivos y motivacionales como complemento de la devolución.

Según Tunstall y Gipps (1996), citados por Ravela (2009), es posible distinguir devoluciones en términos valorativos y devoluciones en términos descriptivos. Ambas modalidades brindan información de diferente estilo al estudiante. Mientras que la valoración aporta una opinión en relación a una comparación, la devolución descriptiva alude a observaciones concretas sobre lo obtenido por los alumnos, en relación con lo que se espera de ellos y con vista a una revisión.

A partir de las ideas expuestas, es posible establecer una clara diferencia entre las formas de abordar las instancias de devolución de las materias disciplinares y aquellas del ámbito pedagógico. Esta distinción se centra en la calidad de la información que es suministrada al estudiante.

Los relatos de los docentes de asignaturas disciplinares, en consonancia con los enfoques cuantitativos de evaluación, denotan un modelo fijo y rígido por el cual se encamina la devolución. Para esto, se presenta un patrón de respuestas correctas de forma que el estudiante coteje con las propias, lo cual deja poco margen al diálogo, el intercambio y la presentación de argumentos como acciones naturales del pensamiento y del aprendizaje

En este contexto, el estudiante recibe datos sobre sus errores o aciertos, es decir, se le brinda una información que es posible denominar “vacía” por carecer de utilidad reflexiva que le permita tomar conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

A diferencia de lo comentado, las posturas manifestadas por los docentes del área pedagógica, se alinean a enfoques emancipadores en los cuales la devolución se brinda con un estilo más formativo, puesto que informa al estudiante sobre el tipo y calidad de su respuesta, describe y argumenta acerca de sus errores y facilita la comprensión de sus procesos de aprendizaje.

Consistente con las ideas planteadas, las respuestas en relación al desarrollo de actividades que atiendan los resultados bajos fue negativa en los docentes D1 y D7, los cuales evidenciaron tener un modelo de devolución acotado y tradicional. El resto de los docentes expresó desarrollar alguna tarea para subsanar los posibles fallos o desaciertos

En este sentido la docente D1 expuso: *“No tengo demasiado bajos, pero los bajos tienden a abandonar el curso. No, ya son grandes necesito que sean maduros, que vengan a estudiar al IPA”*. Por su parte el profesor D7 expresó: *“no, en general sistemáticamente no. A veces, puede quedar que ellos me entreguen o resuelvan algo, pero en general no lo hacemos”*.

Las ideas expresadas reafirman una vez más las concepciones de orientación tradicional en evaluación por parte de los docentes de asignaturas disciplinares, al asignar poco interés en la retroalimentación del estudiante.

### **3.3.3) Tercer eje temático. El examen**

#### **Ritos y costumbres de la evaluación**

Las instancias formales de evaluación representan un tema que se indagó a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores. De esta manera, se consultó sobre la orientación y la forma de sus propuestas parciales y los exámenes.

El análisis de las respuestas permite establecer en todos los casos una semejanza en los modos de abordar las pruebas parciales y los exámenes como también se aprecia, la evidencia de dos grupos claros de propuestas que es posible relacionar con: la dimensión educativa de la asignatura y la orientación epistemológica del docente.

En este sentido, los docentes de materias disciplinares prefieren elaborar pruebas en base a preguntas cerradas de opción múltiple, de desarrollo conceptual, o ejercicios de única respuesta, entre otras estrategias de estilo similar. Estos docentes señalaron lo siguiente:

D1: *“Los parciales tienen cuatro o cinco ejercicios, es múltiple opción, un cuadro comparativo, un ejemplar para determinar y contestar preguntas breves, una pregunta abierta para que redacten, porque si no, no saben hilvanar un texto coherente y a veces un verdadero o falso para justificar las falsas, que no son sencillas, puede incluir otros como por ejemplo subrayar términos que pertenezcan a un grupo y definirlos... El examen tiene una modalidad escrita de dos horas y la práctica oral con el tribunal. La propuesta escrita es similar a la que se planteó en el parcial con un ejercicio más y con mayor nivel de complejidad porque tiene todo el programa”.*

D7: *“La instancia del examen tiene tres partes: una prueba de laboratorio, resolución de problemas escritos y el oral. Es un examen bastante cargado, la parte de laboratorio, si bien consiste en repetir una de las prácticas que hicieron en el año, lo que nosotros hacemos es pedirles un informe con determinado formato y es este mismo formato lo que luego les exigimos en el examen. Pero en el año les corregimos los informes que van entregando y trabajamos bastante en la elaboración de informes porque es lo que se ve con más carencias. Después el resto, se adecua a lo que hacemos en el año, que es una situación problema que integra contenidos del curso, que ellos más o menos saben aquellos contenidos que son más o menos fundamentales y que generalmente siempre aparecen de alguna manera en esa situación problema que tienen que resolver”.*

D9: *“Hay una instancia dentro del parcial que son preguntas múltiple opción bien conceptuales y después hay algunos problemas no rebuscados, pero de un nivel un poco mayor... Las preguntas múltiple opción generalmente en el examen no las pongo, pongo ejercicios que es lo usual, pero es muy similar al parcial es del nivel del parcial, no es una cosa mucho más mayor es un parcial más pero que abarca muchos temas”.*

Estas citas permiten advertir un denominador común con los aportes anteriores, representado en la exigencia de respuestas automáticas y repetitivas de conceptos teóricos, que sólo dan cuenta de la receptividad, de la memoria del alumno y poco informan, sobre el grado de construcción de los conceptos es decir, del conocimiento comprensivo y reflexivo. Se materializan de esta forma modalidades de evaluación cuantitativa, en donde lo valioso se centra en la suma de puntajes, en las respuestas medibles, más allá de los procesos de entendimiento y producción personal.

A partir de las opiniones de algunos profesores, se percibe la idea del mayor nivel de exigencia o la mayor relevancia otorgada al examen como hecho natural y lógico de esta instancia que da cuenta de la concepción sobredimensionada de este espacio de evaluación.

En contraposición, los docentes de materias del tronco común de aprendizajes, manifestaron promover en sus instancias valorativas, temas para su análisis y reflexión, en los cuales se reflejen argumentos, posturas e interpretación personal. De esta forma expresaron:

D4: *“Me gusta por poner por ejemplo una frase...y que ellos argumenten, fundamenten lo que ellos piensan de esa frase con los diversos autores que manejamos en el curso y lo usen como herramienta esos autores que fundamenten allí y si están de acuerdo o no, o sea que en cierta medida están dando su opinión”.*

D8: *“El formato es tematizable. Es un tema a desarrollar, son siempre tres temas, no perdón cuatro, de los cuales ese día propongo o y eligen uno. Ésos cuatro temas los que saben el primer día de clase, lo saben siempre...no podemos evaluar planteando una consigna que sea desconocida para el estudiante. El estudiante debe saber de qué manera y como se va evaluar entonces, debo reproducir en un momento antes, ya sea a través de una temática oral, debo explicitar qué es lo que pretendo, decirle que busco en esa evaluación que podía puntuar, que voy a medir, estas cosas deben quedar muy explícitas para la prueba teórica a desarrollar”.*

Una docente que se desempeña en didáctica agregó:

D3: *“Tiene un formato en que en general no se le preguntan ideas tal cual, sino más bien tienen que aterrizar ideas... el análisis tiene que reflejar lectura, se tiene que escuchar la voz de los autores... tiene que tener el equilibrio que esté la voz propia, y está la voz del autor, su pensamiento, de alguna manera si hay empatía o no tomando distancia, pero tiene que estar, son de ese tipo”.*

Las propuestas de estos docentes se encuentran alineadas con una epistemología cualitativa puesto que se encaminan en la búsqueda de situaciones de evaluación que intentan comprender cómo sus estudiantes construyen sus conocimientos.

El diseño de diversos tipos de instrumentos y su aplicación, condiciona el tipo y calidad de información que se obtiene, en relación a lo que se pretende evaluar. Según Álvarez Méndez (2001), la cuantía de la evaluación no depende de los dispositivos o herramientas, sino que está en función de la utilización que se le conceda dentro del proceso educativo.

Los parciales y exámenes como instrumentos de evaluación formales del IPA, cumplen funciones que pueden ser útiles desde el punto de vista educativo. Los posibles usos errados o equívocos atribuidos a los mismos, obedecen al tipo de saberes que con ellos se pretende explorar, a la clase de interrogantes que se formulan para su construcción y a las exigencias que a partir de sus propuestas se demanda.

En el sistema actual de enseñanza, parece imposible prescindir de estas configuraciones tradicionales de evaluación, fruto de rutinas y costumbres a lo largo del tiempo, sin embargo es factible pensar en su transformación hacia formas más legítimas de evaluar, en las cuales se priorice la integración por encima de la exclusión, la búsqueda y el entendimiento de los niveles de comprensión y la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **La calificación final del examen**

El siguiente diagrama muestra los resultados obtenidos sobre la consulta a los docentes acerca de tener presente la nota del curso en la calificación final del examen.

**Figura N° 5 Opiniones de los docentes acerca de la resolución de la nota final del examen**

**La nota del curso ¿forma parte de la calificación final del examen**

**Si 75%**

D2: “[...] Si se tiene presente, si hablamos de mis alumnos, tengo en cuenta la actitud en el año...el compromiso y la nota del curso”.

D4: “[...] Muchas veces, si...le damos mayor peso al profesor del año, ya lo conoce el profesor, nosotros lo vemos en una sola instancia en el examen”.

D8: “[...] Sí, hay docentes que más que nada al momento de dar un resultado final por ejemplo, bueno este muchacho vino con ocho o vino con siete, si fue muy flojo se considera a veces para darle más calificación”.

D9: “[...] Para todo se tiene en cuenta, si está dudoso podría llegar a pasar o si está dudoso podría llegar a perder, podría llegar a subir la nota”.

**No 25%**

D5: “[...] La nota del año? ...es complicado ponernos de acuerdo en las respuestas, a qué nivel uno la considera bien o no, o sea el nivel de formulación que se ha trabajado y el nivel mínimo que se exige, a veces no tenemos el mismo criterio los docentes... entonces nos cuesta muchísimo ponernos de acuerdo, siempre dicen cuando hay duda favorecer al alumno, yo no sé si uno favorece al alumno regalándole nota”.

D7: “[...] no en forma muy sistemática, no es una cosa que tengamos sistematizada, pero si tenemos algo que hemos armado, como esquemas para que los estudiantes tengan aliviada la prueba: internamente hay una categoría estudiantes que alcanzan un promedio de ocho en el curso y en realidad, esos estudiantes sólo hacen la resolución del problema y no hace la parte práctica”.

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los docentes entienden razonable considerar el desempeño logrado en el año e integrarlo en las notas finales del examen. Por el contrario, un porcentaje menor se abstiene de hacerlo; este es otro de los aspectos que concuerda con la concepción tradicional de evaluación que manifestaron el grupo de docentes del área disciplinar.

Si la nota final del examen no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que el estudiante realizó durante el año, el examen como tal, es una evaluación de producto. Esta idea se fortalece por el hecho que en este tipo de instancias, la devolución al estudiante no está prevista o es acotada, como tampoco existen estrategias que puedan dinamizar y mejorar los resultados

Según Álvarez Méndez (2001), la actitud en desconocer la labor anual del alumno, sitúa al examen como única instancia que define conocimientos. De esta forma se instala, una concepción superficial de los saberes que reduce su existencia al triunfo obtenido en la prueba y magnifica a la vez su dimensión.

### **La evaluación como ámbito privado**

En la entrevista a los profesores se interrogó sobre la coordinación de la evaluación a nivel de las salas de docentes de los distintos departamentos. Según lo manifestado por los docentes, en especial los de las materias pedagógicas, existe una coordinación entre pares donde se acuerdan los temas a abordar en sus clases, la bibliografía a trabajar y algunos criterios puntuales sobre las calificaciones y lo más relevante: las propuestas de exámenes surgen a partir de este ordenamiento en común del trabajo.

En este sentido, en la consulta los docentes expusieron:

D2: *“Nosotros hacemos como una planilla previa, nos ponemos de acuerdo, que es lo mínimo que puede tener... vamos a suponer, un bueno es un seis, y es justamente eso, está bien, con lo mínimo que tiene que tener, de ahí en más empieza la evaluación con respecto a si está más creativo, más conceptual, más emprendedor, más lectura”*

D4: *“Eso sí, y debería serlo siempre, porque además justamente sino tendríamos docentes que dan menos temas, preguntarían un nivel más bajo y ahí hay que acordar, llegar a consensos”.*

D6: *“coordinamos, hablamos por dónde vamos, como estamos dando los temas... sino no es posible proponer una propuesta en conjunto.*

D8: *“generalmente nos ponemos de acuerdo en las temáticas puntuales, también coinciden las formas que llevamos a cabo durante el año.*

Si bien existen acuerdos previos para coordinar los procesos de enseñanza, no se advierte la necesidad de análisis sobre la aplicación de modalidades de evaluación alineadas a estrategias de enseñanza que orienten la construcción de saberes. La evaluación no se presenta como pensamiento central de los procesos educativos, lo cual denota una falta de representatividad de este tema como prioridad de intercambio entre los docentes.

El sistema tradicional de evaluación guía al docente por un riel sólido para transitar y estructurar en forma de rutinas el tiempo de clase en relación al tiempo de evaluar como también, para relevar referencias que le permitan conocer si se progresa en la tarea. En este marco operativo la evaluación no se discute, no se negocia, forma parte de un “ámbito privado”, de un territorio no compartido del docente, que depende en exclusividad de su elección y en consecuencia de sus creencias, concepciones y estimaciones personales.

Según Perrenoud (2008) la evaluación que pretende innovar y formar, no puede estar exenta del aporte colectivo y combinado de ideas con centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, más allá de las individualidades del profesor. Los cambios, según este autor, en ocasiones son fuente de inestabilidad y nerviosismo docente, por crear situaciones que lo alejan del “sólido riel” de la tradición y componen nuevos escenarios, ante los cuales el docente es responsable.

### **Una opción de cambio.**

Durante la entrevista a los docentes también se relevaron las opiniones sobre la actual transición de la formación de profesores hacia modalidades de estructura universitaria. En este sentido, se consultó acerca de cómo debería implementarse la evaluación de aprendizajes en la futura formación.

Entre los datos recolectados surgen dos grandes tendencias de ideas al respecto: un grupo, conformado en su mayoría por docentes de asignaturas disciplinares, opinan que la evaluación de aprendizajes debe permanecer tal cual es en la actualidad, por entender que es correcta y por lo tanto debería seguir funcionando de igual forma. En sus declaraciones expresaron:

D1: *“No la cambiaría, es más no se me ocurren hacer más cosas. ¿Cómo podría hacer cuando tenés cuatro horas de programa?, uno podría hacer un parcial oral pero no hay tiempo”.*

D7: *“Yo creo que no hay mucha opción a cambiar, porque el formato es medio el estándar al que están usando las universidades, el tema de la exoneración es una cuestión que tiende a*

*escandalizarse... creo que es un formato bastante compartido en la mayoría de las carreras a nivel terciario, digamos universitario”.*

D9: *“Creo que no debe ser diferente a lo que es ahora, yo creo que evaluamos bien. En algunas asignaturas tenemos pocas horas y necesitan más”.*

De las citas surge que la evaluación, como otras situaciones del proceso educativo, no se libera de las posturas epistemológicas del docente. Coherente con los pensamientos tradicionales, la concepción sobre la evaluación de los aprendizajes, para este grupo de profesores en la futura institucionalidad universitaria, no necesita de complementos ni de cambios de la estructura actual.

El otro grupo, conformado en su mayoría por docentes del área pedagógica, coincidieron en considerar a las propuestas de investigación como un proceso adicional que les permite valorar cabalmente y en forma sostenida los aprendizajes de sus alumnos. En sus opiniones manifestaron:

D2: *“ Si es universitario va haber un cambio fundamental que tiene que ver con actividades de investigación y extensión que forman parte de lo universitario, entonces allí el estudiante podría llegar a desarrollarse en los departamentos y una tendría otra formas probablemente de evaluar”.*

D3: *“hay que trabajar con los saberes de experiencia de acá y de otras comunidades e investigar, para mí esta para construir, de repente en las específicas hay otras, pero la didáctica es bien de formación docente”.*

D4: *“se podría coordinar, además entre varios docentes, es decir trabajos que ellos puedan hacer a un nivel, presentar proyectos de trabajo, proyectos de investigación, porque si hablamos de nivel universitario estamos hablando de tres componentes de la enseñanza, también de la investigación y de la extensión. Y bueno, se pueden hacer trabajos de extensión, que ellos puedan hacer abiertos a la comunidad, no nos podemos quedar siempre metidos adentro del IPA”.*

Las ideas propuestas permiten valorar una nueva dimensión en la formación del profesorado, la cual implica a los actuales estudiantes y futuros docentes, en el análisis e interacción de los contextos educativos. Según Kincheloe (2001), el iniciar a los postulantes en el estudio y aplicación de estrategias adecuadas de investigación cualitativa durante su

educación, les brindan oportunidades para el desarrollo y la construcción de un pensamiento dinámico y profundo que puede ser utilizado en el análisis y reflexión de los diversos contextos en los cuales desarrollarán su actividad.

De este modo, técnicas de investigación como la observación y la entrevista, pueden ser utilizadas en el aula para valorar conocimientos que quizás pasen desapercibidos para el docente y no son tenidos en cuenta, como parte integrante del capital cultural de los alumnos.

A través de estas técnicas es posible tomar conciencia de la riqueza pedagógica y didáctica que de sus apreciaciones se desprende, ya sea, porque permite al docente observar como integrante activo y reflexivo las distintas situaciones, o entrevistar a sus alumnos por medio de un diálogo horizontal, de respeto y mutuo entendimiento, para valorar la solidez y coherencia de sus formas de razonar, sus avances y sus potencialidades cognitivas (Álvarez Méndez, 2001).

El trabajo conjunto de docentes formados y en formación en esta línea de pensamiento, tendrá como fruto un proceso emancipador de desarrollo, que habilita a progresar en la comprensión de la profesión como educador y otorga herramientas válidas para la promoción crítica y autónoma de sus estudiantes

#### **3.3.4) Triangulación**

La triangulación de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas utilizadas permitió vincular los significados sobre el tema construidos por los docentes, con los registros aportados por los estudiantes, como también con las directivas propuestas en la normativa vigente. Se buscó mediante esta estrategia contrastar la información relevada de manera de establecer un cuerpo coherente de ideas e incrementar la confianza en los hallazgos resultantes de la indagación.

## **Las diversas miradas**

Las encuestas realizadas a estudiantes y las entrevistas a sus docentes aportaron datos valiosos sobre la evaluación de los aprendizajes. Con el propósito de profundizar en su análisis se contrastaron las opiniones y concepciones relevadas por los distintos instrumentos y se construyó un cuadro de datos en base a los siguientes criterios:

- Elección de los docentes: en una primera instancia se conformaron dos subgrupos, en uno se agruparon docentes que expresaron una concepción sobre evaluación alineada con enfoques cuantitativos y el otro subgrupo los que manifiestan enfoques cualitativos. Posteriormente se consideró a dos docentes de cada subgrupo, elegidos de acuerdo a que su concepción sobre evaluación expresa todos los elementos mencionados por el resto de los docentes de cada subgrupo.
- Una vez identificados los docentes, se cruzaron sus datos con las opiniones de los alumnos de cada uno de ellos que fueron encuestados.

La información proveniente de los docentes y estudiantes se organizó según muestra el Cuadro N° 5, en el cual se incluyó codificación in vivo.

**Cuadro N° 5 Opiniones de docentes y estudiantes acerca de la evaluación**

<b>Docentes</b>	<b>Códigos in vivo docentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Códigos in vivo estudiantes</b>
D1 “La evaluación en el IPA apunta a los contenidos, apunta a saber, por qué si no sabes la materia no la puedes enseñar, que después uno incorpore las evaluaciones que pueden ser orales o las normativas escritas, como parciales, ahí uno puede incluir ejercicios que apunten a la metacognición o sea desarrollando competencias pero sobre todas las cosas el conocimiento y conocimiento del asignatura”	<b>Eva Cuanti</b>	E1-1 “En la mayoría solo desempeña reproducción memorística de conocimientos” E1-2 “Para saber si el estudiante reglamenta o exonera” E1-3 “Establecer la condición de exonerado, reglamentado o libre” E1-4 “La evaluación es una manera de aprobar el curso” E1-5 “Evaluar conocimientos adquiridos” E1-6 “La mayoría de la evaluación es memorística de contenidos conceptuales” E1-7 “ Para acreditar saberes”	<b>Cont</b> <b>Acred</b> <b>Acred</b> <b>Acred</b> <b>Cont</b> <b>Cont</b> <b>Acred</b>
D2 “En realidad, para mí la evaluación es un agujero negro por varias cuestiones, por una cuestión inherente a la conceptualización de lo que significa evaluación como también, por una cuestión personal porque no es un tema que leí demasiado, más bien he leído bastante poco y en realidad las aproximaciones siempre han sido desde la experiencia de otros y de uno mismo que va tratando de sistematizar a lo largo de la carrera”	<b>Eva Cuanti</b>	E2-1 “Se evalúa muchas veces lo memorístico” E2-2 “Para la evaluación de cursos” E2-3 “Apreciación de contenidos” E2-4 “Importa lo memorístico y cumplir con el reglamento” E2-5 “Carácter administrativo” E2-6 “Conocer la evolución del curso” E2-7 “Para la mejora de la calidad de los conocimientos”	<b>Cont</b> <b>Acred</b> <b>Cont</b> <b>Cont+Acred</b> <b>Acred</b> <b>Cont</b> <b>Cont</b>
D3 “de la aprobación en las asignaturas, el docente implementa una serie de trabajos o estrategias para dar cumplimiento a las normativas... podemos implementar otras acciones que hagan a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes... Va a depender de lo que cada docente entiende sobre cómo hay que evaluar la construcción de los aprendizajes de los estudiantes”	<b>Eva Cualí</b>	E3-1 “Evaluación de jerarquización de contenidos” E3-2 “Importancia para la exoneración” E3-3 “Pasar de año” E3-4 “Medir el rendimiento del alumno.” E3-5 “Obtener la reglamentación” E3-6 “Mantener una nota apropiada al año” E3-7 “ Hacer saber al alumno en qué nivel de conocimientos está”	<b>Cont</b> <b>Acred</b> <b>Acred</b> <b>Medir +Acred</b> <b>Acred</b> <b>Acred</b> <b>Acred</b>
D4 “Lo que tiene que ver con evaluación para mí tiene que ser durante todo el proceso yo no concibo si vamos al caso el plan 2008 por ejemplo, se evalúa durante el año por eso está la posibilidad de la promoción. Siempre fui contraria a que se evalúe en un sistema de examen único, al final porque muchas veces no se toma en cuenta todo el proceso aprendizaje que tuvo el alumno durante el año”	<b>Eva Cualí</b>	E4-1 “Es la instancia en la que estudiamos los contenidos seleccionando unos y otros” E4-2 “Refortalecer los conocimientos” E4-3 “Evaluación de contenidos” E4-4 “Obtener notas apropiadas en el año” E4-5 “ Prepara para un posible examen” E4-6 “Considera si se aprueba o desapruaba su nivel de conocimientos” E4-7 “Obtener la reglamentación”	<b>Cont</b> <b>Cont</b> <b>Cont</b> <b>Acred</b> <b>Examen</b> <b>Cont+Acred</b> <b>Acred</b>

**Referencias:** D: Docente E: Estudiante, primer número indica correspondencia con el docente y el segundo número corresponde a diferentes estudiantes. **Cont:** Contenidos y su reproducción, **Acred:** Acreditación, **Eva Cualí:** Evaluación cualitativa de los aprendizajes **Eva Cuanti:** Evaluación cuantitativa de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

El cruzamiento de los datos proporcionados por los docentes y los estudiantes permite analizar la discordancia entre las percepciones de los dos grupos. A través de las diversas expresiones y su codificación se pone de manifiesto que los alumnos correspondientes a docentes con enfoques innovadores poseen opiniones tradicionales de evaluación, con un peso importante de pensamientos que giran en torno a la acreditación del curso y a la evaluación de los contenidos. El resto de los estudiantes manifiestan posturas similares a la de sus educadores sustentadas en líneas cuantitativas.

La divergencia observada en el primer caso, permite establecer interrogantes sobre la labor docente, en este caso cabe preguntar ¿Cómo reconocen estos docentes innovadores si han alcanzado sus metas sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje? y ¿Qué medios utilizan en sus clases para verificar las mejoras y poder corregir los posibles desvíos?

El trabajo de campo realizado, no contempló relevar la información que surge de estas cuestiones, por tanto las siguientes ideas componen una posible interpretación y explicación de lo relevado.

En este sentido, los propósitos y representaciones innovadoras de los docentes, en acuerdo con la epistemología que las sustenta, constituyen piezas claves de los enfoques cualitativos de evaluación, siempre y cuando estén acompañados de la reflexión y la retroalimentación de la práctica docente. La ausencia de estos dos últimos aspectos, podría ser una de las posibles causas en generar la discrepancia de opiniones entre estudiantes y docentes innovadores y dan cuenta a su vez, tal como lo expresa Perrenoud (2008), de la brecha que existe entre lo que el docente se plantea hacer y lo que realmente hace en sus prácticas diarias.

Por otra parte el Plan 2008 del IPA, la oferta curricular vigente, plantea diversos principios y elementos que guían la propuesta desde un enfoque cualitativo. En referencia a la evaluación, propone premisas orientadas a comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes por encima de medir sus conocimientos.

Al triangular la propuesta del Plan, con las concepciones sobre evaluación de los docentes y de los estudiantes se observó una divergencia significativa de ideas. Un porcentaje mayor al 80% de los alumnos expresó su opinión acerca de la evaluación de los aprendizajes como medición de saberes y acreditación y más del 65% de los docentes manifestó orientar su labor mediante líneas tradicionales de evaluación.

Esta realidad divergente y de discrepancia entre las acciones cotidianas de evaluación de muchos docentes, en especial de aquellos de materias disciplinares y lo que propone la normativa, se traducen en un escenario ambiguo para la formación de futuros profesores. Se refleja de esta forma, una disposición e interés en guiar a la evaluación por alternativas innovadoras sin tener presente o considerar las bases epistemológicas, ni las certezas, convicciones, incentivos y costumbres de los profesores formadores.

En la misma línea de trabajo, se contrastaron las opiniones de docentes y estudiantes sobre las instancias de evaluación parcial y de examen. Del análisis conjunto de los datos surge que los profesores de asignaturas disciplinares perciben a estos espacios de evaluación como instrumentos de medición de sus alumnos y a través de los cuales exigen un mayor nivel. Esta visión tradicional y sobredimensionada de la evaluación formal por parte de este grupo de docentes, coincide con la gran mayoría de las apreciaciones de los estudiantes.

Tal como lo expresa Díaz Barriga (2000), este enfoque tradicional, se traduce a nivel del aula en un profesor que hace énfasis en los contenidos frente a los procesos de aprendizaje y pone especial acento en el examen final luego del curso, por tratarse de una instancia que se concibe en base a términos técnicos que le confieren un perfil científico aparente y por ende objetivo lo cual le otorga amplia validez.

Asimismo Álvarez Méndez (2001) establece que en ocasiones la premura de los tiempos educativos hace pensar al docente más en la implementación de la evaluación, antes que poder reflexionar acerca del significado que la misma posee en las instancias de enseñanza. El conocimiento de los educadores sobre las bases epistemológicas que sustentan su diverso accionar permite encontrar el verdadero sentido que dan a la evaluación y de la educación en conjunto.

A partir del análisis y de la contrastación de las opiniones aportadas por los docentes y estudiantes acerca de las devoluciones sobre las instancias de evaluación fue posible identificar y elaborar un conjunto de reflexiones y conclusiones que surgen como resultados de la triangulación de datos:

- Existe coincidencia de opiniones entre los docentes entrevistados y los estudiantes encuestados acerca de la realización de instancias de devolución de la evaluación, puesto que más del 70% de los alumnos respondieron afirmativamente cuando se preguntó sobre este aspecto
- No hay acuerdo al consultar sobre la realización de actividades que atiendan a los estudiantes que no lograron resultados aceptables en las evaluaciones. El 80% y más de los alumnos señalan que rara vez o nunca, se realizan este tipo de acciones, mientras que la mayoría de los docentes afirma que desarrolla estrategias alternativas para su atención.

Este último aspecto de desacuerdo, permitió repensar en los principales factores indicados por los profesores como son, los tiempos disponibles del docente durante el curso y el tamaño de los grupos del IPA, que pueden ser obstáculos en la implementación de la evaluación en su conjunto. Estas ideas coinciden con el pensamiento realizado por Perrenoud (2008), quien establece que la evaluación con orientación innovadora determina situaciones que demandan tiempo y esfuerzo por parte del docente sin embargo, las instancias de retroalimentación a que dan lugar constituyen momentos valiosos que posibilitan la reflexión y aprendizaje de los estudiantes.

La calificación final del examen configuró otro punto de interés para el contraste de los datos del cual surge que las opiniones de los estudiantes distan de las aportadas por sus profesores. En el análisis de las concepciones de los primeros, como fuera mencionado, más del 65% opinó que “*rara vez*” o “*nunca*” se tiene presente las notas del curso en la calificación final del examen.

Se ponen en relieve situaciones inconexas, que están presentes en el ideario de los docentes sin embargo, no son interpretadas de igual forma por los alumnos. Se establece desde la percepción de los estudiantes una distancia entre las notas del curso y la calificación final del examen, que en ocasiones puede orientar su acciones en desarrollar estrategias de utilidad en relación con el saber para el logro de la certificación.

Tal como proponen Díaz Barriga (2000) y Perrenoud (2008), esta vía estimula a los estudiantes a cumplir con un rol de alumno, en el cual aprender implica un entrenamiento en detrimento de actitudes reflexivas y de placer con el conocimiento.

## CAPÍTULO 4 - CONCLUSIONES

En los diferentes apartados y secciones de esta tesis se ha demostrado que el acto educativo es un proceso global, en el cual la evaluación de los aprendizajes que pretende ser formativa se convierte en una dimensión del propio acto y de las situaciones didácticas. Desde esta perspectiva, la práctica evaluativa que informa sobre el trabajo del estudiante y retroalimenta su acción, no es posible concebirla como una actividad separada del proceso de enseñar y de aprender como tampoco puede considerarse, desvinculada de las visiones epistemológicas y de los trayectos curriculares que enmarcan su actividad. En atención a estos aspectos, la presente investigación se centró en valorar las modalidades de evaluación que utilizan los docentes formadores del IPA para avanzar en su comprensión y aportar elementos teóricos y empíricos que no sólo permitan mejorar las prácticas educativas sino que establezcan nuevos caminos y recorridos de investigaciones futuras.

El análisis de los datos realizado en el capítulo anterior da cuenta de hallazgos a partir de interpretaciones que resultan de vincular las modalidades de evaluación que los formadores desarrollan en sus prácticas diarias, las concepciones de los estudiantes acerca de la evaluación y de los trayectos curriculares que guían la práctica docente.

La complejidad que reviste la evaluación de los aprendizajes en la actual estructura del Instituto fue valorada a través de un “*bricolage*” de técnicas, lo cual permitió un abordaje del objeto de estudio, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo que sumó fortalezas y amplió los recursos para el tratamiento holístico del tema.

En función de los datos y las evidencias recogidas en los diferentes momentos de esta investigación, es posible realizar las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, en relación al análisis cualitativo de los Planes de estudio del IPA se logró reflexionar y establecer vínculos directos entre la concepción de la enseñanza y los paradigmas de cada época histórica. Esta idea se simbolizó en un devenir evolutivo desde concepciones sobre evaluación en relación a conceptos absolutos, individuales y funcionalistas hacia formas de pensamiento más holísticas y multicausales. Uno de los

principales aportes de esta sección fue la construcción e interpretación de los hallazgos categoriales que fueron representados a través de metáforas:

- Plan 1950. La evaluación como amalgama de pensamientos.
- Plan 1965. La evaluación pasiva
- Plan 1977. La evaluación mecánica y competitiva
- Plan 1986. La evaluación encriptada
- Plan 2008. La evaluación renovada

Las fuentes y documentos analizados permiten concluir que las disposiciones adoptadas a lo largo de la historia, reflejan una gama de criterios que se tradujeron en las distintas propuestas curriculares. Algunos de estos planes simplemente pasaron, otros permanecen vigentes a través de pensamientos fuertemente arraigados y dan cuenta de las verdaderas visiones epistemológicas que sustentan los trayectos curriculares.

- En segundo lugar, en la sección referida a los resultados de las opiniones de los estudiantes se destacaron diversos aportes, perspectivas y valoraciones que permitieron apreciar una concepción de la evaluación con base en la acreditación de los saberes con el fin de obtener logros académicos. Esta visión restringida y estática determina una actuación y actitud de adiestramiento del alumno frente al aprendizaje, en desmedro del valor intrínseco de los contenidos, el gusto por los mismos y los procesos que por su intermedio es posible desencadenar.
- La cultura en la acreditación de los estudiantes, con énfasis en la medición y la obtención de calificaciones orienta su sentido sobre parcial y el examen transformándolos en instancias “*sobredimensionadas y vacías*”, en las cuales convergen las distintas miradas y expectativas de los actores y como tales, poco aportan al proceso de aprendizaje genuino de los estudiantes y representan en muchos casos un conjunto de ocasiones y medios para clasificar, seleccionar y excluir a los alumnos. Esta visión coincide con valoraciones y opiniones expresadas por algunos docentes, en especial de aquellos dedicados a la dimensión disciplinar en el IPA, puesto que otorgan un sobrevalor y relevancia a las calificaciones formales con un sentido utilitarista y se las desvincula de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Una de las principales conclusiones que surgen del análisis de las perspectivas y concepciones de los docentes es que la evaluación es considerada como un “*agujero negro*”. La denominación de esta categoría emergente se incluye a partir del comentario de uno de los profesores entrevistados. Al igual que un agujero negro del universo, el cual representa un misterio inexplicable a la luz de los conocimientos que se disponen, su valoración sobre la evaluación simbolizó e integró el desconocimiento y desconcierto frente a las formas innovadoras de evaluación y sintetizó además, la mirada de varios docentes específicamente de aquellos que se desempeñan en asignaturas disciplinares.
- El análisis interpretativo de las concepciones de los docentes permitió descubrir también un fuerte vínculo entre los posibles caminos de la evaluación y el área de desempeño profesional. Los docentes de materias específicas se inclinan hacia enfoques tradicionales de evaluación centrados en los contenidos disciplinares y a través de los cuales se esperan respuestas fijas, exactas, que cuantifican el conocimiento. Por su parte los docentes de materias del tronco común de formación, desarrollan en mayoría acciones innovadoras en relación con las formas comprensivas y reflexivas en la evaluación de los aprendizajes.
- Un nuevo hallazgo y descubrimiento de este estudio es haber encontrado una asociación entre la formación de grado de los docentes formadores y sus concepciones sobre la evaluación. En efecto, entre los docentes del área disciplinar, se constató que mayoritariamente fueron formados en el marco del Plan 1977, identificado claramente con ideologías tecnicista de la evaluación, mientras que los docentes abocados a la dimensión pedagógica del Instituto se formaron en mayoría en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con una profunda enseñanza en las distintas visiones epistemológicas del conocimiento.
- En el marco epistemológico cuantitativo, característico de un colectivo importante de profesores de Ciencias de la Naturaleza, la evaluación no forma parte de un ámbito de coordinación participativa y de intercambio entre los docentes a partir del cual es posible compartir experiencias y construir nuevas formas de ver el mundo.

- El tiempo disponible para el ejercicio de la enseñanza, el alto número de alumnos que en ocasiones componen los grupos del IPA, sumado a particularidades específicas propias de su conformación y la extensión de los programas entre otros aspectos, son los factores de mayor peso al momento de pensar la evaluación y constituyen en muchas situaciones obstáculos que impiden o dejan poco margen al quehacer educativo para idear e implementar prácticas innovadoras para la evaluación.
- Los resultados obtenidos permiten confirmar que la transición hacia un nuevo escenario universitario de educación en la formación de profesores, despierta poco interés tanto para docentes como estudiantes. La búsqueda de formas adicionales de evaluación únicamente es considerada por parte de los profesores con visiones epistemológicas orientadas en modelos cualitativos. Los profesionales con enfoques tradicionales desisten de una idea de cambio en las formas de evaluar por estar conformes con la estructura actual y usual. Desde la mirada de los estudiantes, la actual transformación hacia un nuevo modelo de formación con carácter universitario no es un tema que promueva su atención, hecho que debería ser considerado como un fenómeno preocupante por las actuales autoridades de la enseñanza.

El camino recorrido permitió avanzar en la comprensión de la evaluación de los aprendizajes como también habilitó entender la complejidad que reviste el tema. Desde este lugar y a partir de los resultados y evidencias obtenidas es posible proponer algunas reflexiones como puntos de interés para futuras líneas de investigación y poder ser consideradas como desafíos en nuevas propuestas políticas de educación.

Se plantea de esta forma continuar con la investigación y reflexión acerca de como inciden las modalidades tradicionales de evaluación, que aún se mantienen en el Instituto de Profesores en algunas de las asignaturas específicas, en las prácticas y en la formación de los futuros profesores. Sin demasiados cuestionamientos ni fundamentos sólidos, más que la validez que se les otorgó a través del tiempo, la permanencia del modelo tradicional y positivista de evaluación pone en riesgo toda posibilidad de cambio e innovación educativa,

ya que se estarían perpetuando en las nuevas generaciones de docentes, prácticas de aula y metodologías legitimadas por la formación de grado de los profesores del IPA. Esta situación debería ser contemplada por las futuras políticas educativas y propiciar modificaciones sustanciales en la profesionalización y actualización de los docentes formadores, con el fin de disminuir el peso del factor antigüedad en la formación profesional.

El tiempo que disponen los docentes configuró un obstáculo relevante en la implementación y seguimiento de las propuestas innovadoras de evaluación. Estos aspectos deberían ser contemplados en futuras líneas de investigación que abordarán el tema del contrato exclusivo de los docentes como alternativa de desarrollo profesional. De la misma manera, el desafío para las nuevas políticas de formación de profesores es considerar la importancia del tiempo pedagógico, didáctico e institucional para disponer de espacios de trabajo colaborativo, análisis y reflexión de la práctica docente.

Asimismo los nuevos diseños curriculares deberían tener presente y promover el tiempo necesario para el trabajo de coordinación sistemático de las modalidades de evaluación, como forma de estimular la reflexión e impulsar una planificación genuina, consensuada, con propósitos, modalidades e instrumentos que acompañen realmente los principios del paradigma cualitativo y permitan a su vez a los docentes mejorar su desempeño a través de investigar y analizar la validez de las modalidades e instancias de evaluación.

En función de los resultados y conclusiones obtenidos en torno a la transición institucional es posible considerar que los cambios en el proceso de evaluación hacia la formación docente universitaria deben ser parte de una política de gestión de mayor amplitud que contemple no sólo innovaciones en la forma de evaluar y organizar el tiempo pedagógico de los profesores en la institución, sino que especialmente apueste a construir una nueva cultura profesional sobre la docencia y la evaluación de los aprendizajes en la educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (1986). *Circular 78/90 Plan de Estudios*. Montevideo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. (2006). *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época N°1. Montevideo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007) *Censo Nacional Docente*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000000325.pdfj>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan\\_nacional/sundf\\_2008.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf)
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. (2008). *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época N°2. Montevideo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. (2009). *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época N°3. Montevideo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2010). *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época N°4. Montevideo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2011). *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época N°5. Montevideo.
- BARANGER, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en investigación social*. Posadas. Capítulo 4. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://metodologiaii.homestead.com/Unidad6.Baranger\\_Cap\\_4.pdf](http://metodologiaii.homestead.com/Unidad6.Baranger_Cap_4.pdf)
- BARCOS, R & LAMAS, C & TRÍAS, S. (2002). *El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores. Un estudio etnográfico. Capítulo dos: "Evaluación"*. Administración Nacional de Educación Pública. Comisión de Transformación de la Educación Media Superior Pública en Uruguay. Serie "Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior". Cuaderno de trabajo N° 4. Montevideo.
- BERNADOU, O & SOUBIRÓN, E. (2006). *La evaluación de las pequeñas investigaciones como estrategias para generar un espacio de reflexión*. En *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Segunda época (1), 84-97.
- CAAMAÑO, C. (2008). *Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad*. Universidad ORT. Instituto de Educación. Montevideo.
- CÁMARA DE SENADORES Y REPRESENTANTES DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. (2008). *Ley General de Educación. Ley N° 18.437*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78](http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78)

- CAMILLONI, A. (2005). *De herencias, deudos y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica* En: Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2005). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En: Camilloni, Alicia et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CARABALLO, D. (2004). *La Formación Docente en el Uruguay. Evolución, estado de situación y perspectivas*. IESALC/UNESCO. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://www.glp.net/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=10413&folderId=12858&name=DLFE-1250.pdf](http://www.glp.net/c/document_library/get_file?p_l_id=10413&folderId=12858&name=DLFE-1250.pdf)
- CAREAGA, A & RODRIGUEZ, E. (2002). *Evaluación: ¿Acuerdos o controversias?* *Educar*. Año 4 (10), 19-26.
- CEA D´ACONA, M. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CELMAN, S. (2005). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En: Camilloni, Alicia et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CISTERNA CABRERA, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria* Vol. 14 (1). Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=29900107>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1977). *Plan para la formación docente*. Montevideo.
- COOK, T & REICHARDT, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORA, L. (2006). *Percepciones sobre evaluaciones de los estudiantes de 1º año de Bachillerato en el Liceo N°1 de Florida*. Universidad ORT. Instituto de Educación. Montevideo.
- CRESWELL, J. (1994). *Design Research. Qualitative and quantitative approaches*. USA. Sage Publications.
- DAVINI, M, C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DENZIN, N & LINCOLN, Y. (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*” En: Denzin, N; Lincoln, Y. (Eds.) *"The SAGE handbook of qualitative research"* California: Sage Publications. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=%E2%80%A2%09DENZIN,+N.+y+LINCOLN,+Y.+\(1994\).+Introduction:+Entering+the+field+of+qualitative+research%E2%80%9D&ots=D1PdKaP5eq&sig=up7cKURAJZw2l2DHgOOB6qEsGw0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=%E2%80%A2%09DENZIN,+N.+y+LINCOLN,+Y.+(1994).+Introduction:+Entering+the+field+of+qualitative+research%E2%80%9D&ots=D1PdKaP5eq&sig=up7cKURAJZw2l2DHgOOB6qEsGw0#v=onepage&q&f=false)
- DIAZ BARRIGA, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- DÍAZ MAGGIOLI, G & ESTRADA, R & MOTTA, L & ROMANO, S. (2010) *La autoevaluación y la evaluación entre pares como forma de desarrollo de competencias docentes en estudiantes de formación inicial*. En: *Anales del IPA* Segunda época. (4) 271-290.
- DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. (2007). *Evaluación 2007*. Montevideo.

- ELGUE, M. (2005). *La evaluación en la innovación curricular*. Universidad ORT. Instituto de Educación. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1950). *Plan de estudios 1950*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1956). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°1*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1957). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°2*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1958). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°3*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1959 y 1960). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°4 y 5*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1961). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°6*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1962 y 1963). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°7 y 8*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1964). *Anales del Instituto de Profesores Artigas N°9*. Montevideo.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. (1965). *Plan de estudios 1965*. Montevideo.
- GOMEZ, R & SEDA, I. (2008). *Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso*. En: *Perfiles Educativos*, XXX (119) 33-54. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156003>
- GONZÁLEZ, I & MACEDO, C. (2010). *¿Cómo aprenden a evaluar los profesores?* En *Anales del IPA Segunda época*. (4) 107-116.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- GROMPONE, A. (1952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Instituto de Profesores Artigas. Montevideo: Enseñanza Secundaria.
- GTEE/PREAL (1998) Grupo de trabajo sobre evaluación y estándares en América Latina. PREAL, Santiago de Chile. Accedido el 17 de mayo, 2013. [http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id\\_Grupo=3&Id\\_Seccion2=30](http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Grupo=3&Id_Seccion2=30)
- HOUSE, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS. *Referencias históricas*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://www.dfpd.edu.uy/ipa/institucional/historia\\_2.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/ipa/institucional/historia_2.pdf)
- JUDGES, V, A. (1971). *La evolución de los exámenes*. En: Díaz Barriga, A. *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Madrid: Octaedro.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2001). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2005). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En: Camilloni, Alicia et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- LLECE (1994) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. OREALC/UNESCO, Santiago. Accedido el 17 de mayo, 2013 [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=7919&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

- MARRADI, A & ARCHENTI, N & PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé.
- MAXWELL, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigaciones cualitativas. En Sage Publications. *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. Capítulo 1, 1-13. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf)
- MILES, M & HUBERMAN, A (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2009). *Anuario Estadístico de Educación*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde [http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/4282/1/anuario\\_estadistico\\_educacion\\_2009.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/4282/1/anuario_estadistico_educacion_2009.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2011). *Anuario Estadístico de Educación*. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%201-2-13.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (1996) Evaluación de la Calidad de la Educación. Monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación. (10) Madrid. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm#Intro>
- OPERTTI, R & VILLAGRÁN, A. (2003). *La reforma educativa en Uruguay*. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Departamento de Sociología. Año XVI (21). Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.fcs.edu.uy/archivos/La%20reforma%20educativa%20en%20Uruguay.pdf>
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- RAVELA, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. En: *Páginas de Educación*. Año 2 (2). Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay.
- SANTOS GUERRA, M, A. (1995). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M, A. (1998). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SARNI, M. (2006). *La evaluación en la educación física escolar*. Montevideo. Universidad Católica del Uruguay. Dámaso A. Larrañaga.
- SAUTÚ, R & BONIOLO, P & DALLE, P & ELBERT R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- SIERRA BRAVO, R. (1988). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TRIAS, S. (2003). *La evaluación en bachillerato*. Administración Nacional de Educación Pública. Comisión y Secretaria para la Transformación de la Educación Media Superior. Serie “Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior”. Cuaderno de trabajo N° 19. Montevideo.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de la investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VYGOTSKI L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- YIN, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage Publications.
- YUNI, J. A & URBANO, C, A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 1, 2 y 3*. Argentina. Editorial Brujas.
- ZARAGOZA, J. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de la Educació. Departament de Pedagogia Aplicada. Tesis doctoral. Accedido el 17 de mayo, 2013 desde <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5023/jmzr1de1.pdf?sequence=1>

# **ANEXOS**

## **Anexo N° 1    Diseño de Entrevista a Docentes**

Presentación y breve explicación acerca de la finalidad de la entrevista, del estudio y **carácter confidencial** de la misma.

### **Parte 1. Apertura**

1. ¿Desde cuándo se encuentra vinculada/o con la formación docente y cuál es su formación para el desempeño como docente en la asignatura que dicta?
2. En términos generales ¿con qué grandes ideas o valoraciones asocia la evaluación de aprendizajes llevada a cabo en el IPA?

### **Parte 2. Preguntas sobre evaluación en relación con los objetivos de la tesis**

3. El plan 2008 plantea la posibilidad de exonerar la materia durante el año ¿qué opinión le merece esta posibilidad? ¿cuál es el porcentaje aproximado, de alumnos que exoneran en la especialidad donde Ud. trabaja? ¿es mayor en las materias específicas o en las de tronco común?
4. Según su experiencia, ¿cuáles son las instancias de evaluación más comunes que se aplican en la especialidad donde Ud. trabaja en el IPA? ¿Hay diferencias entre las formas de evaluar las materias específicas y las de tronco común?
5. Y en particular, ¿cuáles son las instancias de evaluación que Ud. prefiere aplicar en su curso?
6. ¿Cuáles son los propósitos o fundamentos de esa evaluación? ¿Siempre puede llevarla adelante?
7. Desde su punto de vista ¿qué finalidad posee la evaluación?
8. ¿Qué aspectos intervienen al momento de planificar las instancias de evaluación? Dentro de los factores mencionados ¿cuál es el de mayor peso o más determinante y porqué?

9. ¿En qué momento del curso realiza la evaluación?
10. Las propuestas de evaluación parcial, ¿qué formato tienen?....., escritos con preguntas sobre los textos trabajados, por ejemplo...u otros instrumentos...
11. ¿Cómo implementa las instancias de devolución de la evaluación a sus alumnos?
12. ¿Cuáles son los motivos que guían dicha la elección?
13. ¿Considera actividades para atender los resultados bajos en las evaluaciones? ¿Cuáles?

**En relación al examen:**

14. ¿Cómo es una propuesta de evaluación en la instancia del examen de esta asignatura?
15. ¿Le es posible realizar estas propuestas de evaluación en un diseño conjunto con compañeros de asignatura?
16. ¿Cuál es la forma predominante de resolver la calificación final del examen?

**Parte 3. Preguntas sobre instancias de coordinación**

17. La evaluación ¿forma parte de la agenda de temas a tratar en coordinación?
18. ¿Comparten los docentes ideas de trabajo, criterios, etc., sobre el tema?

**Parte 4. Preguntas sobre la transición a la formación docente universitaria**

19. ¿Cómo considera que debería ser la evaluación de aprendizajes en el nuevo contexto de formación universitaria? ¿Deberían aplicarse otros instrumentos? ¿Cuáles?

**Parte 5. Planteo de cierre**

20. Quisiera agregar algún aspecto sobre el tema que no se haya hablado y considere importante.

## Anexo N° 2 Encuesta a estudiantes

Recuerda: Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas

1. Datos de interés:

Año de ingreso al IPA..... Especialidad.....  
Edad..... Año de la carrera en curso.....

2. ¿Qué papel desempeña la evaluación de los aprendizajes en el IPA? Escribe tres apreciaciones en orden de importancia.

a. ....  
b. ....  
c. ....

3. El plan 2008 plantea la posibilidad de exoneración de las asignaturas, en este sentido ¿cuál es tu apreciación sobre el porcentaje aproximado de exoneración en las materias del tronco común?

a. Alto porcentaje     b. Mediano porcentaje     c. Bajo porcentaje

¿Y en las materias específicas?

a. Alto porcentaje     b. Mediano porcentaje     c. Bajo porcentaje

4. Desde tu experiencia como alumno del IPA ¿qué incidencia tienen las notas de los parciales en la calificación final del curso?

a. Alta incidencia, los parciales son determinantes de la nota del curso  
 b. Mediana incidencia  
 c. Baja incidencia

5. Durante el curso, ¿desarrolla el docente otras formas de evaluación a parte de los parciales?

a. Si  
 b. No

6. En caso afirmativo ¿puedes mencionar dos formas alternativas de evaluación que se utilicen?

a.....  
b.....

7. ¿Reconoces los criterios de evaluación que utiliza el docente?

a. Si  
 b. No

8. En caso afirmativo, ¿puedes mencionar dos de ellos?

a. ....  
b. ....

9. Durante el desarrollo del curso o clases, ¿expone el docente los criterios de evaluación que utiliza?

- a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

10. ¿Cómo consideras que es el nivel de las evaluaciones parciales con respecto al de las clases?

.....

11. ¿Se ajustan las pruebas parciales a los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso?

- a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

12. ¿Existe correspondencia entre el nivel de las clases y las propuestas de los parciales?

- a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

13. Las propuestas de las pruebas parciales son en base a:

- a. Preguntas cerradas  
 b. Temas a desarrollar  
 c. Propuestas abiertas para la reflexión y razonamiento  
 d. Otras

14. ¿Existen instancias de devolución de las evaluaciones parciales y de otras evaluaciones?

- a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

15. ¿Se proponen actividades para atender los resultados bajos de las evaluaciones?

- a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

### Con respecto al examen

16. ¿Cómo consideras que es la propuesta de examen respecto del curso recibido?

.....

17. ¿Se evalúa en los exámenes mediante los mismos criterios que se utilizan para evaluar el curso? (Se entiende por criterios: los estilos de evaluación, nivel de dificultad... entre otros)

a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

18. En la calificación final del examen ¿crees que se tiene presente la calificación del curso?

a. Siempre     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

**Con relación al nuevo contexto de formación docente universitaria.**

19. ¿Existe intercambio o diálogo entre los estudiantes en relación a como debería ser la evaluación en el nuevo contexto de formación docente universitaria?

a. A menudo     b. Algunas veces     c. Rara vez     d. Nunca

### Anexo N° 3 Categorías y Subcategorías utilizadas para el análisis cualitativo

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Concepción sobre evaluación</b>	Evaluación bajo modalidad cuantitativa
	Evaluación bajo modalidad cualitativa
	Exoneración de examen en acuerdo
	Exoneración de examen en desacuerdo
	Exoneración de materias específicas bajo
	Exoneración de materias del tronco común alto
	Propósitos de evaluación – Compromiso
	Propósitos de evaluación – Contenidos
	Propósitos de evaluación – Proceso y su regulación
	Criterios de evaluación no compartidos
	Evaluación sigue ritos y costumbres
<b>Evaluación parcial y de aula</b>	Factores de evaluación – Tiempo
	Factores de evaluación – Tamaño del grupo y características
	Factores de evaluación – Coherencia del curso y rol del evaluador
	Factores de evaluación – Momento histórico e institucional
	Formas alternativas de evaluación - Escrito
	Formas alternativas de evaluación – Oral
	Formas alternativas de evaluación – Trabajos prácticos
	Formas alternativas de evaluación – Otras
	Momentos de evaluación - Puntual
	Momentos de evaluación - Permanente
	Preguntas parcial – Análisis y reflexión
	Preguntas parcial – Preguntas cerradas/tema
	Devolución de evaluación - Descriptiva
	Devolución de evaluación – Valorativa
	No atiende resultados bajos
	Si atiende resultados bajos
<b>Examen</b>	Examen mayor nivel
	Examen preguntas - Cerradas
	Examen preguntas – Temas para reflexión
	Nota final del examen con nota del año
	Nota final del examen sin nota del año
<b>Coordinación</b>	Se coordina la evaluación
	No se coordina la evaluación
<b>IUDE</b>	Evaluación en vida universitaria- igual
	Evaluación en vida universitaria- investigación
<b>Formación Docente</b>	Formación en IPA
	Formación en UDELAR