

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Los juicios escritos
que el maestro registra en los cuadernos
de los alumnos:
finalidad, retroalimentación y significados.**

Un estudio en el tercer nivel de educación primaria

**Entregado como requisito para la obtención
del título de**

Master en Educación

Mariela Natalia Rivero Silva - 189423

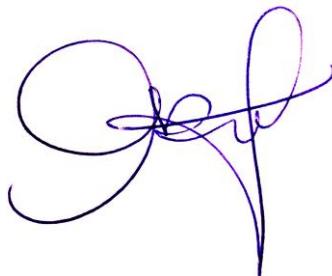
Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Mariela Natalia Rivero Silva declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Educación con énfasis en investigación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del Instituto de Educación de la Universidad ORT - Uruguay.
- 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.

A handwritten signature in purple ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, likely representing the author's name.

24 de setiembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación funda una producción que no ha sido enteramente realizada en solitario, al contrario, ha sido colectiva, por ello mis agradecimientos son:

- A Dios, porque es quien guía mi vida y estuvo en su voluntad mi preparación como Magíster. Él ha permitido que yo pudiera estar en este camino junto a mi familia, a mi hijo del corazón C. ERRE, a mi pareja y a mis amigos; todos ellos brindándome el apoyo persistente que representa mucho para mí;

- A mi tutora, Mag. Gabriela Bernasconi, por su compañía a pesar de los kilómetros que nos separan, por haberme acompañado durante el arduo proceso que conlleva aprender y desarrollar los quehaceres del investigador, por su actitud dispuesta para compartir sus saberes y por estimularme a salir en la búsqueda de estos. Con ella aprendí a entamar una relación formativa exigente pero también afectiva.

- A cada uno de los docentes que abrieron las puertas para habilitarme el encuentro con sus valiosas prácticas;

- A las directoras y a las inspectoras de los centros educativos por su tiempo brindado;

- A todos aquellos que a lo largo de estos tres años se han interesado y han prestado su colaboración para que continúe mi formación académica. Y a quienes pusieron piedras en mi camino quiero agradecerles, también. En cierta forma me predispusieron a pensar que, a veces, solemos olvidar que es imposible tomar decisiones trascendentales al iniciar una nueva etapa en la vida, sin estar inteligentemente preparados a fluctuar entre la incertidumbre de lo inexplorado y la certeza de que no se puede caminar hacia nuevos horizontes sin tropezar, tantas veces, con “esas” piedras. Porque hicieron posible que durante el cursado de mi posgrado, intempestivamente un día, revisara entre mis libros y apuntes en búsqueda de un poema de Constantino Kavafis («Viaje a Itaca»; 1976) que una amiga me enseñó:

«Cuando emprendas tu viaje a Itaca pide que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias. No temas a los lestrigones ni a los cíclopes, ni al colérico Poseidón, seres tales jamás hallarás en tu camino, si tu pensar es elevado, si selecta es la emoción que toca tu espíritu (...).».

*Habiendo encaminado mi propio transitar «hacia Itaca» en el aprendizaje de este oficio de investigadora y luego del proceso que ha representado este trabajo que he “abrazado” durante tres años, **he aquí mi contribución...***

ABSTRACT

La presente investigación abordó el empleo de juicios escritos en los cuadernos de clase en las áreas de Lengua (Escritura) y Matemática, de alumnos del tercer nivel de la enseñanza primaria pública nacional, en tres diferentes tipos de escuelas urbanas de una ciudad del interior del país.

Se observaron los registros de juicios escritos y se recogieron las opiniones de los maestros respectivos, sobre el uso pedagógico de los juicios escritos que usan en la corrección de las tareas de sus alumnos.

El trabajo de campo se desarrolló con 12 docentes que trabajan en los 3 centros escolares que conformaron la muestra intencional. Para cada docente se observaron los juicios escritos registrados en los cuadernos de clase, en las tareas de Escritura y de Matemática de 3 alumnos durante igual período de tiempo. Se identificaron diferentes tipologías de juicios escritos, se conformaron categorías con los juicios escritos observados, analizando diferencias y similitudes.

Se realizaron entrevistas con cada docente, se analizaron sus opiniones respecto a la evaluación y se trianguló la información con el análisis de los cuadernos de los alumnos.

En el marco de un enfoque cualitativo general, se realizó un abordaje mixto empleando la entrevista como técnica privilegiada para conocer las opiniones de los maestros y el análisis de contenido para el relevamiento de documentos, que se llevó a cabo a partir de la colecta de datos, analizados en torno a categorías y procesados con técnicas cuantitativas.

Entre los hallazgos se encontró que los docentes utilizan diferentes tipos de juicios escritos y combinaciones de los mismos al corregir las actividades de los alumnos en las áreas consideradas: desde notas o calificaciones de la escala Oficial del CEIP, notas literalizadas, juicios escritos literales y signos y símbolos (+; - ; ✓ o ✗-emoticones-).

En lo que refiere a los hallazgos de las categorías y los tipos de juicios más usados, un significativo porcentaje de las actividades observadas carecían de juicios escritos o corrección. Las notas (calificaciones) y los juicios visto (✓) son ampliamente empleados. Referente a las orientaciones de los juicios escritos literales observados se halló que la mayor

parte ofrecen retroalimentación motivacional o refuerzo de autoestima.

Una minoría de casos de juicios escritos literales ofrecen retroalimentación descriptiva sobre la tarea, en un marco de evaluación formativa para el aprendizaje.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Presentación | 9 |
| I.1 El problema de estudio | 10 |
| I.2 Preguntas de la investigación | 11 |
| I.3 Objetivos | 11 |
| I.3.1 Objetivo general | 11 |
| I.3.2 Objetivos específicos..... | 11 |
| I.4 Fundamentación de la relevancia del problema..... | 12 |
| II. MARCO TEÓRICO | 14 |
| II.1 Evaluar, una tarea compleja..... | 14 |
| II.2 La evaluación de los aprendizajes | 16 |
| II.3 Sobre la evaluación sumativa y la evaluación formativa..... | 18 |
| II.4 Los juicios de valor en la evaluación de aprendizajes: estado de la cuestión..... | 21 |
| II.5 Determinación de las tendencias nacionales e internacionales..... | 22 |
| II.6 Antecedentes teóricos y conceptualizaciones existentes. Formulación de juicios | 26 |
| II.7 La retroalimentación en la evaluación formativa | 28 |
| II.8 Los juicios escritos: ¿oportunidad para la regulación de las capacidades del alumno o escenario de polémica?..... | 30 |
| II.9 Antecedentes empíricos: las prácticas de evaluación de los maestros..... | 33 |
| II.10 El cuaderno como dispositivo escolar | 35 |
| II.11 Las orientaciones sobre la evaluación escolar | 36 |
| III. METODOLOGÍA | 40 |
| III.1 Enfoque de investigación | 40 |
| III.2 Definiciones operativas de juicios escritos..... | 42 |
| III.3 Fuentes e instrumentos | 43 |
| III.4 El universo de análisis, muestra de maestros y centros | 43 |
| III.5 Las prácticas de evaluación situadas en diferentes tipos de escuela..... | 44 |
| III.6 Áreas del conocimiento exploradas | 47 |

| | | |
|--------------------------------|---|------------|
| III.7 | Análisis de los datos | 48 |
| III.8 | Fundamentación de la muestra | 49 |
| III.9 | Unidades de la muestra..... | 50 |
| III.10 | Técnicas e instrumentos empleados para colecta de datos | 51 |
| III.11 | Acceso al escenario | 52 |
| IV. | RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO | 54 |
| IV.1 | Resultados de la observación de juicios escritos registrados en los cuadernos | 54 |
| IV.1.1 | Análisis de registros Escuela A | 56 |
| IV.1.2 | Análisis de registros de Escuela B..... | 62 |
| IV.1.3 | Análisis de registros Escuela C | 69 |
| IV.2 | Análisis de las entrevistas a los docentes | 77 |
| IV.2.1 | Resultados de las entrevistas: análisis considerando temáticas tratadas..... | 77 |
| IV.2.2 | Análisis de las entrevistas realizadas a las Maestras: triangulando miradas y datos | 87 |
| IV.2.3 | Resultados de las entrevistas: Categorías de análisis | 106 |
| IV.2.3.1 | Categoría emergente: Evaluación Terapéutica..... | 108 |
| IV.2.3.2 | Categoría emergente: Evaluación Deíctica..... | 109 |
| IV.2.3.3 | Categoría emergente: Evaluación Mixturada | 111 |
| IV.2.4 | Las categorías y su discusión en relación a los referentes teóricos | 113 |
| V. | CONCLUSIONES | 116 |
| V.1. | Potenciales aportes a la escuela pública actual..... | 116 |
| V.2. | Potenciales líneas de investigación..... | 121 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 123 |
| DOCUMENTOS ANEXOS | | |

INTRODUCCIÓN

Presentación

En esta investigación nos hemos interrogado por las prácticas de evaluación de los maestros, específicamente por los juicios escritos que formulan al corregir las actividades planteadas a los alumnos, identificando cuáles son y conociendo los significados e intencionalidades que los maestros atribuyen a los mismos.

El documento se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo se plantea el objeto de estudio que sustenta esta tesis, incluye el tema y el problema de investigación, como así también, los objetivos trazados.

El segundo, corresponde al despliegue del marco teórico en el que se desarrollan los diferentes estudios empíricos trascendentes respecto al problema de investigación así como marcos teóricos referentes considerados.

El tercer capítulo hace referencia a los aspectos metodológicos. Se presentan las definiciones operativas, se detalla el enfoque metodológico, se señalan los instrumentos de recogida de datos, asimismo se desarrollan los aspectos vinculados al diseño de investigación, el (tipo de estudio, decisiones muestrales y el proceso de acceso al escenario).

El cuarto capítulo expone los hallazgos emergentes de la observación de cuadernos de clase, del análisis de documentos y de las entrevistas realizadas a los docentes, establecidos de acuerdo a las categorías de análisis que se identificaron y construyeron. Se triangulan los hallazgos con los estudios antecedentes y marcos teóricos considerados.

En el quinto capítulo se despliegan las conclusiones a las que arribó el estudio.

A continuación nos referiremos al tema y problema de estudio.

I.1 El problema de estudio

El tema de los procesos y prácticas de evaluación se enmarca en la línea de investigación: procesos de enseñanza y de aprendizaje con énfasis en la enseñanza.

Los juicios escritos como expresión de una evaluación cualitativa y como valoración de los desempeños de los alumnos se convierten en un insumo para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, la elección de este tópico surge de mi interés por conocer las prácticas de evaluación que los docentes realizan a sus alumnos, en la corrección de las tareas de clase.

El punto de partida de la presente investigación, se originó en interrogantes planteadas en relación con los posibles caminos que recorren los docentes durante el proceso de evaluación y las razones que sustentan los juicios escritos que formulan al respecto. Promover los aprendizajes de los niños, en el proceso para lograr una vida plena personal y social, se ha convertido en una inquietud que me interpela, referida a la evaluación que generan los docentes en el aula a través de los juicios escritos que brindan a sus alumnos. En este sentido, muchas veces nos hemos preguntado, ¿pueden los juicios de evaluación escritos desarrollar las potencialidades del alumno para que conozca sus propias fortalezas y debilidades? Haciendo un correlato con lo expresado por Pérez Gómez (2012), en que el autor nos demanda reflexionar y nos cuestiona el para qué de educar, me pregunto: ¿para qué se evalúa?

En especial entonces en este estudio nos preguntamos ¿Cómo son los juicios escritos que registran los maestros? ¿Con qué propósitos los formulan?

En este marco entonces, indagamos para conocer las formas de valorar que emplean los maestros al corregir las tareas de Escritura y de Matemática que realizan los niños en el tercer nivel del ciclo escolar, usando juicios escritos.

I.2 Preguntas de la investigación

1. ¿Qué tipo de juicios de valor escritos formulan los docentes a modo de evaluación de las tareas que realizan los niños?
2. ¿Qué finalidades específicas le asignan los maestros a estos juicios de valor escritos?
3. Los juicios de valor escritos que formulan los maestros dirigidos a los alumnos, ¿señalan logros y aspectos a mejorar?
4. Los docentes ¿emplean criterios para valorar logros y dificultades que hayan presentado los alumnos? Si es así, ¿cuáles?
5. Existen diferencias o similitudes en los juicios de valor escritos que formulan los maestros dirigidos a los alumnos, en las áreas del conocimiento de Lengua (Escritura) y Matemática?
6. Existen diferencias o similitudes en los juicios de valor escritos que formulan los maestros dirigidos a los alumnos, según los diferentes tipos de escuelas consideradas?

I.3 Objetivos

La investigación se planteó los siguientes objetivos.

I.3.1 Objetivo general

- 1- Conocer los juicios escritos que formulan los docentes al corregir los trabajos de los alumnos y comprender los significados que les atribuyen a los mismos.

I.3.2 Objetivos específicos

- 1- Identificar los juicios escritos que formulan los docentes en Lengua (Escritura) y Matemática.
- 2- Categorizar los tipos de juicios escritos identificados.
- 3- Conocer los usos que los docentes les asignan a los juicios escritos que formulan.

4- Caracterizar las prácticas de corrección de los docentes.

I.4 Fundamentación de la relevancia del problema

Se pretende recuperar las prácticas y las voces de los docentes para conocer los significados que orientan su praxis al formular juicios escritos durante la corrección de propuestas pedagógicas, en el tercer nivel del ciclo escolar.

A continuación, para responder a cuestionamientos surgidos, recorro a la literatura de la evaluación que brinda principios teóricos que se explicitan en este capítulo.

En el intento por comprender los desafíos que enfrenta la educación respecto a la evaluación en el actual debate contemporáneo, se hace necesario considerar la centralidad de los aprendizajes como eje a partir del cual deben enseñarse determinadas habilidades que permitan a los alumnos el conocimiento de sus debilidades y sus fortalezas, el desarrollo de la creatividad y la motivación para aprender.

El aprendizaje es un complejo proceso que se construye y reelabora incesantemente, a partir de la reciprocidad que se activa entre los sujetos en escenarios sociales, en los que despliegan experiencias culturales que, en mayor o menor medida, determinan y conforman su vida, en sus aspectos personales, sociales y también laborales. Así, el individuo se desarrolla en un contexto determinado. Conforme va viviendo comprende los significados culturales según su mundo, su realidad, los incorpora y reconstruye su sentido personal en un proceso de autorregulación.

Entendemos que los juicios escritos que el docente proporciona en el aula, deben ser pautas que guíen al niño, muy explícitas en los primeros años de la escolaridad hasta que el niño pueda llegar a autorregularse. De esta manera, los juicios escritos formarán parte de una actividad pedagógica que contribuirá en el proceso de aprendizaje del alumno.

Es decir, que para el alcance de la investigación se entendió como juicio escrito el registro realizado por el maestro. Por juicio se entiende según RAE: "Opinión, parecer o dictamen", también "Breve evaluación conceptual por escrito de la actuación de un estudiante", y por

valorar: "reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo". En este sentido, por juicio se entendió la opinión, parecer o dictamen, registrado en forma escrita por el maestro expresando su apreciación o estimación del valor o mérito del trabajo realizado por el alumno considerando también su posible guía u orientación sobre cómo mejorarlo.

El trabajo buscó, por un lado, describir las prácticas de registro halladas y por otro comprenderlas, estableciendo categorías de análisis, profundizando en su orientación y funcionalidad.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentamos los principales marcos conceptuales y antecedentes empíricos considerados en la investigación. Desarrollaremos consideraciones teóricas respecto a los diferentes tipos de evaluación en la práctica educativa. Posteriormente, pondremos la mirada en los juicios escritos que los maestros utilizan para evaluar las actividades de sus alumnos. Finalmente, haremos un recorrido por el estado de la cuestión focalizando en los antecedentes que tienen relación con el objeto de estudio.

II.1 Evaluar, una tarea compleja

Los enfoques de investigación educativa han permitido avances más significativos en la intervención sobre el aprendizaje. Sin embargo, en muchas de las prácticas pedagógicas que acontecen en los centros escolares podría parecer que se considera al alumno simplemente como unidad de análisis despojado de significatividad, al momento de evaluarlo. En consecuencia, no se atenderían los diferentes procesos cognitivos realizados por el mismo, lo que obstaculizaría la construcción de sentido.

Al respecto, Bruner (1997) citado por Guilar (2009) expresa que la elaboración del sentido se torna fundamental siendo central la comprensión para que el aprendizaje no sea repetitivo ni mecánico sino que debe ser redescubierto, por el alumno al interaccionar con la realidad. El conocimiento no es la información, sino que el conocimiento consiste en saber lo que se hace con la información y está más allá de la información dada. A este nuevo conocimiento hay que incorporarlo, para luego evaluarlo.

Por su parte, implica también mencionar que la educación es una actividad compleja, posee una importante proporción de incertidumbre pero también está provista de firmes certezas. Al respecto, dice Carneiro (2006):

Desde siempre ubicada en la línea divisoria entre permanencia y mutación, entre conservación e innovación, la función educativa está sometida a tensiones sin precedentes. Ella es el claro espejo de todas las contradicciones que azotan nuestras sociedades; pero, dicho esto, es también importante constatar que en ella están cifradas todas las esperanzas de mejoría de la sociedad futura. (2006: 7)

Mucho se ha andado desde la enseñanza cuya misión imprescindible era transmitir contenidos básicos en la escuela, hasta la actual enseñanza que intenta que los sujetos escolarizados cuenten con destrezas que los habilite a elaborar y seleccionar información, a asumir una real autonomía, a dar solución a diversas situaciones. Una escuela que va en búsqueda de una educación integral en la sociedad del conocimiento y de la información reconociendo la diversidad de conocimientos y valores, realzando la participación ciudadana y la inclusión en la sociedad. Una institución educativa en la que los docentes puedan crear situaciones para que el alumno aprenda cuáles son las cosas que tiene que reconstruir, las que puede corregir porque está entre sus posibilidades y que mejorarán su proceso de aprendizaje.

Crear tales situaciones abarca la consideración de que la tarea de enseñar implica guiar al otro con el apoyo y el tiempo necesario que le permita avanzar. Esto es, crear los espacios pertinentes para que los docentes, en tanto sujetos de la educación, puedan desarrollar su tarea, reflexionar acerca de su accionar, reinventar espacios pedagógicos para involucrar en una aventura inédita al que aprende. Para ello, los docentes no deben dejar la búsqueda de una convergencia entre lo que al alumno puede interesarle y lo que la escuela debe ofrecerle en ese acompañamiento por el mundo, que está descubriendo. A los niños, hay que introducirlos en el conocimiento, hay que auxiliarlos, no moldearlos, menos fabricarlos.

Al respecto, Meirieu (1998) sostiene: *La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto.* (Meirieu; 1998: 140).

En las nuevas escenas escolares también existe la posibilidad de minimizar lo incierto pero se acrecienta la necesidad de estar capacitados para enfrentar lo que podría escaparse a la intervención. Quienes enseñan tienen que estar formados para estas contingencias, es decir, el docente deberá estar preparado para decidir, actuar y reflexionar. Dicha actitud no se cimienta ingenuamente en cada docente, sino que, se debe desarrollar con una “*actitud reflexiva*” que permita “*facilitar los conocimientos y el saber hacer, correspondientes*” (Perrenoud, 2004: 43).

II.2 La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es entendida, de acuerdo a Elliot (1990), como una “práctica profesional compleja”, que ha suscitado amplias e importantes investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas.

Es necesario que se revisen diferentes enfoques y definiciones del término para apreciar la amplitud de conceptos sobre el tema. En rasgos generales, diversos autores refieren al mismo, como Gimeno Sacristán (1992), que señala

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. (Gimeno Sacristán; 1992: 337).

En los debates de la nueva agenda de la Didáctica, la impronta es que la evaluación, como reflexión compleja acerca del desempeño de los aprendizajes de los alumnos y las estrategias de enseñanza de los educadores, se transforme en una herramienta para promover el conocimiento y el aprendizaje de calidad. Ello hace que se convierta en un real desafío, en un reto para los educadores.

Así, todo el conjunto de destrezas utilizadas al momento de evaluar no dirimen únicamente en pruebas concretas, sino en el uso conjunto de diversas técnicas que reflexivamente enriquezcan la orientación en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Pérez Gómez (1992) propone que sea la reflexión la que optimice, la acción de evaluar convirtiéndola en un instrumento para el conocimiento con algunos principios que podrían servir de guía:

- a. Pensar la tarea evaluativa no como un complemento del proceso educativo, sino considerada como parte del mismo.
- b. Encontrar el sentido de lo que se enseña, para enfrentar la acción de evaluar, no solo para obtener información de lo que los alumnos han aprendido, sino para interpretar el modo en que lo han hecho y de qué manera el docente ha enseñado.

- c. Favorecer una instancia comunicativa para facilitar la apropiación democrática del saber, del conocimiento cultural y metodológico en la evaluación de los procesos educativos.

De una forma más sintética, Stufflebeam (1987: 19) la define "*el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo*". Pareciese que los teóricos, al reconocer a la evaluación como un hecho ineludible en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, suponen que los docentes deben intervenir en el entramado fundamental de la pedagogía, dado que: "*Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, (...) más ponemos en cuestión nuestras certidumbres*". (Cardinet, 1986; citado por Gimeno Sacristán, 1995: 334).

Según la perspectiva de Daniel Stufflebeam (1987) la evaluación es un proceso de situaciones que involucran diseñar, adquirir y abastecerse de información válida para considerar cuáles decisiones son la opción más efectiva. De este modo, el proceso juzgaría la virtud de algo al evaluarlo, provocando una acción compleja que produce una suerte de estimación por parte del sujeto evaluador, para aproximarse a la realidad del objeto en cuestión. En este sentido, el autor establece una estimación, que tiene que ver con la percepción espontánea, con los sentidos, que es producto de la experiencia y la información que se posee, lo que otorga más o menos capacidad estimativa.

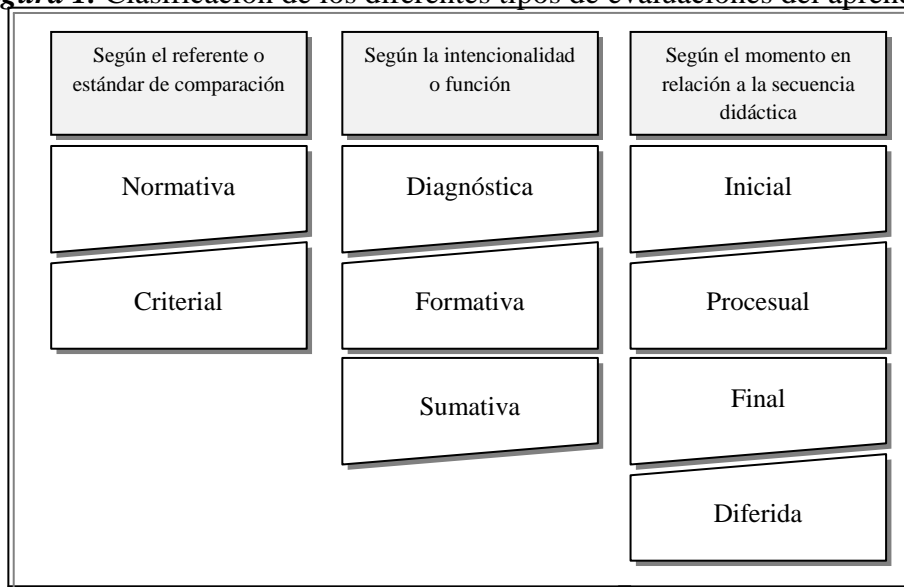
Para Gvirtz y Palamidessi (1998), las prácticas evaluativas situadas, pueden convertirse en una ayuda que permiten, tanto al docente como al alumno, conocer el lugar en el que se encuentra con respecto al aprendizaje y en dónde radican sus conflictos y desaciertos o qué es preciso cambiar. El andamiaje a los alumnos en la búsqueda de los problemas, para analizar junto a ellos qué posibles soluciones encuentran, convierte a la evaluación en un recurso para fortalecer la tarea educativa de los docentes y de los alumnos.

En el discurso cotidiano la evaluación es una práctica social que puede ser empleada por otras instituciones. En el contexto didáctico, el término evaluación es utilizado en situaciones pedagógicas. Desde la lengua anglosajona, la terminología presenta claras diferencias semánticas que posibilitan la distinción entre Evaluación (*evaluation*) que refiere a la calidad del servicio educativo prestado e involucra a todo el sistema educativo (acepción amplia), *Assessment*, que es el procedimiento que mide el impacto en los alumnos, involucrando solo a

individuos o grupos de individuos, (acepción restringida) y *Test*, es decir, instrumentos de medición que devuelven información limitada sobre un individuo, un grupo de individuos o una institución educativa. Estos últimos no establecen las causas que subyacen a las repuestas de los sujetos.

En la siguiente figura puede apreciarse la clasificación de diferentes tipos de evaluaciones del aprendizaje según la literatura especializada

Figura 1. Clasificación de los diferentes tipos de evaluaciones del aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

II.3 Sobre la evaluación sumativa y la evaluación formativa

¿Es posible arribar a un punto de convergencia entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa? Para que los docentes prosperen en el conocimiento del contexto en que se enmarcan sus prácticas evaluativas, en su situación de educadores, y lo utilicen como dispositivo para promover críticamente su profesionalismo y la autonomía de sus alumnos, se requiere de una demanda continua hacia un planteo reflexivo.

Al respecto, Shepard (2006) expone que: “*las evaluaciones sumativa y formativa tienen finalidades diferentes. Una hace posible el aprendizaje y, la otra, ilustra la realización y los logros*”. Entonces: ¿con qué frecuencia el maestro debería apelar a la evaluación sumativa? Para dar respuesta a esta interrogante, debemos ser explícitos: la retroalimentación que

provoca la evaluación formativa facilita al alumno que logre cambiar en su modo de hacer su trabajo, que mejore su desempeño en el aula, a través de una orientación clara y detallada.

Sin embargo, la evaluación sumativa no posee la característica de la evaluación formativa, según Malbergier (2009), que es brindar al alumno *“una segunda oportunidad”* (Malbergier, 2009: 19). Si tal característica no es impulsada por el docente entonces inhabilita al alumno a modificar su aprendizaje, dado que, no alcanza comunicarle tan solo una calificación, sin indicarle sus aciertos y sus errores para que los supere, los reformule y así logre mejorarlos.

Michael Scriven (1967) introduce el término evaluación formativa para referirse a *“los procedimientos utilizados por los docentes con la finalidad de adaptar el proceso didáctico a los procesos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos”*. (Michael Scriven 1967; citado por: Malbergier, 2009: 9).

En este sentido, la evaluación formativa se enmarca en una concepción de la enseñanza que considera que el aprendizaje es un proceso que se da en sucesivas instancias en las que el alumno puede reestructurar sus conocimientos a partir de las propuestas que el docente le facilita.

Para conceptualizar la evaluación formativa es preciso entenderla como un proceso dinámico en la construcción del aprendizaje. Durante una situación educativa, se encastran piezas esenciales que configuran la evaluación formativa, los propios actores educativos, maestra y alumno y los conocimientos.

La evaluación formativa facilita el aprendizaje, dado que revela a los alumnos en qué segmento de su proceso de aprendizaje se encuentra, en las diversas etapas por las que transita durante su escolaridad. Como herramienta pedagógica, proporciona al docente información y evidencias de su quehacer educativo, a través de las que puede conocer cuáles son las fortalezas y las dificultades de sus alumnos. Las situaciones educativas gestionadas por el docente en el aula deben ser reales y de bajo riesgo, para obtener la suficiente información de sus alumnos respecto a su proceso de aprendizaje. Un ambiente de bajo riesgo en el tratamiento del error le permitirá al alumno desarrollar su potencial académico, poniendo en evidencia sus dificultades. El real desempeño del alumno guiará al docente en la búsqueda de

estrategias de enseñanzas significativas y situadas para promover el aprendizaje, que le garantice el regreso sobre sus propios pasos para vencer sus obstáculos. De esta manera, el docente evitaría la función certificadora de la evaluación, que agregaría más decepciones al alumno.

El docente andamia el proceso evaluativo con una mirada evaluativa externa al sujeto al mismo tiempo que favorece la evaluación entre pares. Sin embargo, Picaroni considera que *“la esencia de la evaluación formativa se concreta en la autoevaluación del alumno durante sus propios procesos de aprendizaje.”* (2009: 15).

Por otro lado, la evaluación sumativa cumple también con una función social relevante. Al respecto, P. Ravela, señala:

“Nos interesa especialmente poner en tela de juicio la afirmación «la evaluación sumativa está al servicio de intereses que no son propios de la actividad del aula». Esta visión ignora el carácter social de la educación y la concibe como una actividad privada al interior del aula, en la que participan solamente el educador y sus estudiantes. Pero la educación es una labor social en sentido amplio. El docente desempeña una función que le ha sido encomendada por la sociedad y por las familias de sus alumnos. En los niveles de educación obligatoria, alumnos y docentes están allí como resultado de un mandato social. Este mandato incluye, para el docente, establecer el grado en que cada estudiante está logrando los aprendizajes definidos como necesarios a través del currículo. A través de la normativa, todos los sistemas educativos atribuyen al docente la función de «certificar» el grado en que cada estudiante ha adquirido los conocimientos y capacidades propuestos” (Ravela, 2009, pp.52-53).

Y agrega que, ello no significa validar la forma en que la evaluación sumativa es, usualmente, empleada en la práctica. Así claramente lo expresa:

“Lo expresado no significa defender las calificaciones tal como se utilizan en la mayoría de los sistemas educativos (...). Pero el problema no es la certificación, sino el mal uso de malos sistemas de calificaciones para cumplir con una función que, en sí misma, es relevante y necesaria” (Ravela, 2009, 53).

En definitiva, la evaluación sumativa y la formativa cumplen funciones diferentes y complementarias, mientras que la primera puede entenderse como evaluación *del* aprendizaje, la segunda como evaluación *para* el aprendizaje.

II.4 Los juicios de valor en la evaluación de aprendizajes: estado de la cuestión

En la evaluación de los aprendizajes queda a criterio de los docentes la formulación de los juicios escritos que estimen pertinentes al evaluar los trabajos realizados por los alumnos.

Resulta imprescindible revisar esta práctica, recapacitar sobre el sentido de su uso para contribuir a una nueva gestión escolar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación forma parte de los desafíos, demandas y problemáticas a los que se enfrenta la educación actual.

La complejidad de la tarea evaluativa de aprendizajes nos demanda un cuestionamiento constante, que deviene del amplio espectro de usos que los docentes de la enseñanza primaria le consignan a la evaluación: acreditación, diagnóstico, retroalimentación, reflexión, regulación y mejora de los aprendizajes.

A través de esta investigación, se pretende realizar algunas reflexiones con las correspondientes teorías que las sustentan respaldadas en la cotidianeidad del quehacer en el aula. Esto favorecerá la construcción de criterios de evaluación elementales para que, al decir de Litwin (1998), los docentes recuperen un lugar para la evaluación, para brindarles el espacio de donde se genere la información de la calidad de sus propuestas pedagógicas.

Para Pedro Ravela (2009) la calificación y la evaluación que lleva a cabo el docente en el aula, tienen dos objetivos concretos. Por un lado, pretenden brindar una real ayuda al alumno para progresar en su proceso de aprendizaje, para ver qué dificultades posee o persisten y por otro lado, proporciona información pertinente al docente para que pueda entender qué cosas no comprendió el alumno y utilice estos insumos para llevar a cabo la gestión del aula. Ravela (2012) destaca el “mandato social” que asume el docente y que lo habilita a decir mediante la evaluación, una vez finalizado el año lectivo, cuáles son los alumnos competentes para continuar con otro grado de su escolarización.

Los diversos tipos de evaluación, el grado de importancia que se le atribuye y hasta su uso incierto, determinan algunas de las líneas que generan diversos debates sobre el tema en los

centros escolares. El alcance de este debate en el sistema educativo uruguayo es trascendente para la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos.

II.5 Determinación de las tendencias nacionales e internacionales

Conocer qué hacen los docentes y por qué lo hacen nos lleva a interpelar las prácticas escolares y el sentido de la escuela en la actualidad. Esta tesis intenta comprender qué hace que los docentes creen que es necesario valorar y repensar la evaluación y cómo es posible brindar a los alumnos un acceso significativo a la enseñanza de calidad.

Analizar las distintas funciones de la evaluación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje a través de diferentes herramientas, dispositivos materiales y situaciones didácticas, mediante la profundización de estrategias de evaluación alternativa es pensar y desarrollar mecanismos de evaluación para ayudar a los alumnos a aprender un bagaje de saberes significativos. Por medio del intercambio entre colegas, del análisis y socialización de prácticas cotidianas de evaluación es posible crear entre los docentes una comunidad de aprendices, para mejorar las propias prácticas.

El CEIP, en su Programa Escolar (2008), plantea la idea de innovaciones en lo educativo, reconociendo la posibilidad de reconceptualizar aquellas cuestiones didácticas que se presentan de forma incierta en la realidad educativa. Ante las mismas, el docente puede actuar y tomar decisiones didácticas guiado por la reflexión pedagógica con propuestas intelectuales que superen prácticas espontáneas, rutinas indeliberadas y meramente instintivas. Como profesional de la educación, se enfrenta a condiciones didáctico-pedagógicas que lo colocan en un escenario intelectual específico en donde debe actuar e interpretar complejos y múltiples contextos, en los que a diario toma decisiones profesionales, cuyas consecuencias deben ser coherentes con el actual enfoque crítico emancipador de la enseñanza.

Para entender los procesos educativos se hacen necesarios cambios en las condiciones en las que se produce la situación educativa. El sentido que cada docente da a la misma es primordial para obtener información que le permita confeccionar un plan de acción para entender e innovar aquellos escenarios educativos en los que enseña. Se establece, de esta

manera, una perspectiva que busca instituir relaciones entre enseñanza e investigación. Es a través de esta perspectiva que la evaluación recobra su valor como parte constitutiva del campo de la didáctica, como dispositivo generador de información inherente a las propuestas pedagógicas.

Para Litwin (1998),

la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente.

El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso. Carece de sentido la adquisición de una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema (...).

A la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y el valor en la construcción del conocimiento. (1998: 16).

El Programa Escolar oficial (2008), gestiona la reflexión de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la “comunicación didáctica” (2008; 31), que suscita el diálogo pedagógico y considera tres aspectos medulares:

- la interpelación del saber académico para promover la comprensión de las razones de su construcción y la metodología de producción. Se insta al docente, como intelectual reflexivo que es, a “profundizar para seleccionar” (2008; 31), en otras palabras, sugiere que los maestros como profesionales de la educación tomen decisiones coherentes al focalizar los contenidos prescriptos a enseñar y los reorienten de acuerdo a las realidades del aula, para vislumbrar y transformar la situación educativa;
- la indagación que puede emplear el docente para analizar cuáles son los niveles de comprensión del conocimiento de los alumnos: “preguntar para comprender” (2008; 31);
- la implementación de espacios en los que los educandos expongan sus saberes previos, sus percepciones, sus cuestionamientos: “escuchar para entender” (2008; 31).

Este posicionamiento supone que el maestro considere la investigación didáctica como el campo en el que debe actuar para interpretar los contenidos curriculares a enseñar, transformar la situación educacional y así gestionar situaciones de enseñanza de calidad a los sujetos involucrados.

Asimismo, el Programa Escolar oficial (2008) permite flexibilizar el enfoque prescriptivo de la educación y plantea una coincidencia con Celman (1998) en cuanto señala que *“El uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder en este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce”* (Celman, 1998: 60). Ello implica desarraigar el concepto de que la evaluación cumple, únicamente, con la función primordial de acreditar los resultados obtenidos, de verificar objetivos logrados e información adquirida por parte de los alumnos, a través de pruebas estandarizadas.

La perspectiva, entonces, es que el docente analice críticamente, indague y se manifieste como intelectual transformador en este modelo de enseñanza, porque ello posibilita a pensar la evaluación como una imprescindible herramienta de conocimiento, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos.

Sin dudas que la práctica educativa y la práctica docente operan en un escenario de complejas situaciones, sin embargo, es viable recoger información y sostener un mecanismo que posibilite analizar, interpretar y reflexionar acerca de posturas de evaluación arraigadas en el sistema educativo. Mantener una postura epistemológica genuina que produzca conocimiento enmarcado en un quehacer creativo, crítico, didáctico y éticamente comprometido con la democratización del saber es un desafío para el docente. El *“uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder en este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce”*. (Celman; 1998: 60).

En el debate contemporáneo, los sistemas educativos buscan adecuarse ávidamente a un contexto que se torna versátil, repleto de incertidumbres.

La creación de situaciones de aprendizaje significativas, situadas, entusiastas y provocadoras por parte del docente irán en contraposición con un modelo de enseñanza en el que se impone la autoridad, sin posibilitar a los alumnos la construcción de una actitud autónoma y el desarrollo del sentido de responsabilidad en relación a sus estudios.

El aprendizaje está asociado a la evaluación. Sin embargo, ¿de qué se habla cuando se habla de aprendizajes y de medir aprendizajes en la situación actual de la educación? Detrás de los términos existen enfoques, que es necesario precisar.

Los aprendizajes desde un sistema “tradicional” pretenden, básicamente, el desarrollo de la memoria y la aplicación de procedimientos. En dicho sistema subyace la idea de “dar clases”, de tener un listado de “temas a dar”, que los alumnos logren saber lo que se les dice, lo que se les explica, lo que se les manda a estudiar en diversos textos.

Otra postura considera al aprendizaje desde un modelo basado en la pedagogía de la Comprensión, cuyo exponente es David Perkins (1995). Lo que realmente importa como aprendizaje desde este enfoque, no es tanto recordar contenidos, sino haber comprendido los conocimientos para poder explicar fenómenos, plantear por qué se producen, usar ese conocimiento para resolver y comprender situaciones nuevas. Desde esta perspectiva se entiende que el individuo a través del aprendizaje gana comprensión sobre los fenómenos y las situaciones sociales.

En este enfoque, aprender implica buscar nuevos conocimientos que el sujeto no ha incorporado a su red mental, porque los desconoce. Para gestionar clases de aula en donde la Enseñanza para la Comprensión (Perkins; 1995) se construya, se propone que los docentes experimenten “*prácticas evaluativas con miras a un cambio actitudinal*”. Dichas prácticas asumen las bases teóricas que formula la evaluación auténtica como un “*sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*”, desarrollada por Pedro Ahumada (2005) y Felipe Trillo Alonso (2005) en sus estudios académicos.

Para Ahumada (2005), al igual que para Beatriz Picaroni (2009) en el ámbito nacional, este enfoque plantea que los docentes pueden gestionar el proceso evaluativo de los aprendizajes atendiendo a una “concepción alternativa” a través de la evaluación auténtica. Este enfoque conceptualiza y caracteriza el proceso evaluativo a través de la recolección de realidades

específicas y experiencias, considerando que el proceso de aprendizaje de los alumnos se va construyendo y se sustenta en una “concepción constructivista del aprender”.

Las bases teóricas de esta nueva visión de la evaluación están respaldadas, según señala Ahumada (2005), en la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la práctica reflexiva de Schön (1998).

En contraposición al conocimiento limitado que puede lograr el docente del saber del alumno mediante un examen con la evaluación tradicional, este enfoque evaluativo alternativo pretende convertirse en un dispositivo mediador entre docente y alumnos, para optimizar los aprendizajes.

Atendiendo a esta concepción la evaluación constituye un aspecto intrínseco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinado a fomentar en los alumnos, un carácter participativo durante el proceso de construcción y comunicación de significados. De esta manera causará el desarrollo de los niveles de comprensión del aprendizaje en cada alumno, asegurando la estabilidad del mismo y la utilización competente de lo aprendido.

El marco de una pedagogía de la comprensión, Perkins (1995) sostiene que la misma facilita al educador una estructura apta y flexible para compensar necesidades en el aula con un amplio espectro de ideas y de interpretaciones. En este sentido, puede guiar y proporcionar las herramientas pedagógicas para que el maestro construya un espacio de bajo riesgo y asertivo en el aula para llevar a cabo las propuestas planificadas y situadas estratégicamente.

II.6 Antecedentes teóricos y conceptualizaciones existentes. Formulación de juicios

Tenbrink (1984) considera la evaluación como “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (1984:19). Esta definición resulta oportuna para que el educador realice una nueva mirada al proceso de evaluación y adopte una postura técnico-pedagógica para reconocer la presencia de algunos elementos que caracterizan dicho proceso, de acuerdo a la definición del autor.

Realizaré una conceptualización propia, a partir del análisis de la definición antes mencionada.

Cuadro 1. Análisis de la definición de Terry D. Tenbrink (1984)

| "... Proceso de obtener información..." | "... y usarla..." | "... para formar juicios...": | "...que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones." |
|---|--|--|---|
| Exploración de huellas - generación de ideas | Registro escrito del docente de | Establecer un marco metodológico de criticidad (elaboración de criterios) | Intervención decisiva |
| Durante el proceso de evaluación se obtiene información que constituyen pistas de técnicas que se transforman en insumos para la generación de ideas. Un ejemplo claro es cuando el docente realiza una indagación de indicios respecto a determinadas competencias (conocimientos y destrezas) que adquieren los educandos. Con la evaluación se indagan pistas que manifiestan, al educador, la representación o no de tales aptitudes y competencias académicas. | El educador posee como instrumento de exploración el registro de dichas pistas. A partir de dicho registro el docente pone de manifiesto la acción evaluativa en el aula. De esta manera, se convierte en un insumo para demostrar ventajas y/o desventajas, que posteriormente se analizarán. | La construcción de criterios consiste en una elaboración sistemática en las prácticas pedagógicas que colabora con el quehacer del docente en el aula. | La toma de decisiones es una forma de intervención que sustenta las gestiones evaluativas. Es sustancial e imprescindible en el proceso de evaluación. Por ello, la acción evaluativa debe enmarcarse dentro de objetivos bien definidos para arribar a los propósitos para los que se propone. |

Tenbrink plantea que, de este modo, los docentes pueden enfrentarse al proceso de la evaluación con claros objetivos para lograr una evaluación objetiva. Dichos objetivos brindarán orientaciones para la selección y construcción de herramientas de recolección de información como potente instrumento para la toma de decisiones, para formular juicios escritos que posibiliten la gestión de las problemáticas “de orden educacional” de los propios alumnos.

Si bien, Tenbrink plantea a la evaluación como un instrumento para la formulación de juicios de valor objetivos que permitan la toma de decisiones, refiere a la evaluación *del* aprendizaje poniendo el énfasis en su carácter de instrumento de medición, donde la toma de decisiones parece orientarse a la mejora de la enseñanza. Deja así, sin considerar otra orientación de la práctica de la evaluación, de orientación formativa, o evaluación *para* el aprendizaje, la cual considera a la evaluación como un instrumento que puede aportar al estudiante pautas y guías para mejorar el aprendizaje; aspecto que se detalla a continuación.

II.7 La retroalimentación en la evaluación formativa

En los nuevos aportes existentes, a partir de diferentes investigaciones, la retroalimentación es considerado el tema más novedoso en la literatura de la evaluación. ¿Pero qué se entiende por retroalimentación? La retroalimentación o feedback en el marco de la evaluación formativa refiere a la instancia por la cual el docente comunica los resultados de una evaluación haciendo de ella una oportunidad para aprender.

Sin embargo, muchas devoluciones o prácticas comunicativas de resultados de evaluación no constituyen de por sí una oportunidad de aprendizaje para el alumno. Bernard (2000) refiere a una práctica común de comunicación del resultado de la evaluación, un juicio escrito valorativo que el docente registra pero que de por sí no resultaría en una retroalimentación para el aprendizaje según el autor. Señala:

resulta especialmente elocuente observar la forma en que los docentes hacen llegar a sus alumnos el balance de la evaluación. Tal comunicación, en efecto, suele terminar en una calificación tan poco expresiva como un dígito - en escala de 1 a 10 - o en términos tan poco esclarecedores para los alumnos como “insuficiente”, “suficiente... sobresaliente”; en definitiva, en una expresión simbólica de la que el estudiante apenas puede extraer información relevante de su conducta como aprendiz o lo que es lo mismo, sobre los procesos que subyacen en la calificación recibida.” (Bernard; 2000: 29-30)

¿Pueden considerarse este tipo de juicios como retroalimentaciones formativas? Entre los trabajos pioneros y referentes en el campo de la retroalimentación como práctica de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje se encuentra el trabajo de Tunstall y

Gipps (1996). Para estos autores, la retroalimentación es la información que el docente le entrega al estudiante sobre el nivel actual y el nivel de referencia ideal al que debe llegar.

Cabe preguntarse, entonces, ¿las retroalimentaciones que el docente puede ofrecer a sus alumnos pueden causar simplemente una impresión positiva en el aspecto emocional? O, ¿el feedback provoca mejoras en los aprendizajes?

Las cuestiones emocionales de la autoestima del alumno se ven elogiadas una vez que el docente recurre a juicios escritos tales como “¡tú puedes!”, juicios cuyos efectos se visualizan en el aula, a través de diversas acciones. Pero las razones emocionales de la autoestima del alumno no son el único fin, desde la evaluación formativa, el feedback debe estimular al alumno en la elaboración de sus tareas, debe indicarle qué necesita mejorar de sus aprendizajes.

Anijovich (2012) nos impulsa a reflexionar acerca de algunos aspectos de la retroalimentación: ¿el feedback hace foco en el pasado o en el futuro del alumno? Al momento en que el docente escribe al alumno un juicio de valor acerca de una tarea que ha realizado, se focaliza sobre el pasado. La devolución, entonces, intenta movilizar al alumno para que este utilice la información en la elaboración de una futura tarea, que hacer que el alumno no necesariamente reproduce lo que se le ha solicitado. Ello da cuenta de que los juicios escritos que el docente debe facilitar al alumno deben implicar que el niño, sí o sí, recurra a tales juicios para realizar mejoras en las tareas futuras y de ese modo el alumno logre, progresivamente, regular su aprendizaje.

Otro aspecto que moviliza a Anijovich (2012) tiene que ver con que si la retroalimentación perdura en el tiempo. A partir de que el alumno recibe la información puede, o no, realizar las correcciones solicitadas, modificar sus producciones. Para que el alumno produzca efectivamente un cambio el docente debe procurar que la forma en que brinda la información, sea contextualizada y significativa, que tenga, al decir de Anijovich (2012), “sentido de oportunidad”.

Para lograr que el alumno deje de ser indiferente a lo que se le solicita y que cambie sus posibilidades de aprender, entonces el docente debe guiar los pasos del alumno para que pueda tomar algunas decisiones con respecto a la información que recibe a través de los

juicios escritos. La intencionalidad con la que el maestro gestiona la retroalimentación debe implicar un “ida y vuelta” entre ambos, un diálogo entre lo que recibe el alumno (juicio escrito) y lo que efectivamente puede mejorar de sus aprendizajes.

II.8 Los juicios escritos: ¿oportunidad para la regulación de las capacidades del alumno o escenario de polémica?

Abordaremos lo que distintos autores entienden como juicios escritos y su vinculación a lo que entienden por retroalimentación o feedback.

El hecho educativo es altamente complejo pero flexible, tornándose permeable, lo que facilita al docente pueda interpretarlo desde una perspectiva multidimensional. Aunque por cierto, la interpretación siguiente no dependerá de los datos que adquiera sino de lo que pretende hacer con dichos datos.

Pero además, lo que el maestro necesite conocer de sus alumnos lo encontrará en su aula una multiplicidad de dispositivos para obtener información de sus alumnos, a partir de la abstracción que realice de sus prácticas docentes habituales. Ejemplo de ello son: sus intervenciones, las interrogantes que genere a través del circunloquio didáctico, “(...) *es decir el hábito y la habilidad de decir y volver a decir lo mismo de maneras diferentes, con el fin de asegurar mayor comprensibilidad en alumnos (...)*” (Sanjurjo, 2003: 41), los vínculos que establezca con los niños y, también, la información que él mismo registre en los cuadernos, al emitir un juicio cuando corrija sus tareas. La riqueza y significatividad de las diversas fuentes de información, dependerá del uso que haga el docente para potenciar el conocimiento que puede llegar a poseer de sus alumnos.

Por cierto, las concepciones que el docente tenga acerca del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento enmarcan los criterios (epistemológicos, ideológicos, educativos y didácticos) con que observará, interpretará y procesará la evaluación de sus alumnos y lo que considere formular en un juicio escrito. Como dicen Angulo Rasco, Contreras y Santos Guerra (1994):

Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los que, directa o indirectamente, se

encuentran implicados en y con la realidad evaluada (F. Angulo Rasco, J. Contreras y M. Á. Santos Guerra; 1994 , citados por Susana Celman; 1998: 52).

En este sentido, una evaluación genuina será aquella que los maestros lleven a cabo junto a sus alumnos y que los involucre, a partir de la interacción entre: los datos disponibles, con la información que logren relacionar y con la emisión de juicios escritos legítimos que permitan comprender lo que acontece, cómo sucede y por qué ocurre. Los docentes que consiguen reflexionar sobre sus prácticas utilizan datos obtenidos a partir de la misma como marco referencial sistemático para interpelar aquellos aspectos que pueden estar entorpeciendo el aprendizaje. A partir de una exhaustiva revisión de las decisiones que toman para fomentar una buena enseñanza es posible que los maestros busquen explicaciones respecto a los éxitos y fracasos del aprendizaje.

Una última aclaración para finalizar este punto: el tratamiento antes desarrollado remite, en términos generales, a la evaluación formativa, centrada en el aprendizaje del alumno. Entendemos que reunir las evidencias pertinentes para conocer cómo los alumnos comprenden en qué situación se encuentran con respecto a su aprendizaje, predispone al maestro a repensar en sus prácticas y discriminar cuáles de sus estrategias didácticas funcionan porque son situadas y cuáles demandan que sean reformuladas, para que se tornen significativas.

Incluyendo a los autores que dicen que hay *devoluciones valorativas* entre otros tipos, por ejemplo Tunstall. Ravela retoma a Tunstall y Gipps (1996) señalando que para los autores existen diferentes tipos de devoluciones, las valorativas y las descriptivas. Dice Ravela:

Tunstall y Gipps (1996) distinguen dos tipos: la devolución valorativa y la devolución descriptiva. La primera asume la forma de juicios de valor, que se expresan de distintos modos y que, normalmente, son de carácter comparativo con el resto de los alumnos. La segunda asume la forma de referencias específicas a los logros o progresos de los alumnos, en relación con los desempeños esperados. (Ravela, 2009, 70)

Autores como Tunstall y Gipps (1996), señalan sus reparos a la tendencia a ofrecer retroalimentación solamente orientada a mejorar la autoestima del niño, considerando que la retroalimentación o feedback de los docentes a los estudiantes en el proceso de la evaluación

formativa es un requisito básico para la mejora de los aprendizajes. Señalan que en la práctica cotidiana el docente debe utilizar su juicio o valoración del conocimiento o comprensión de los alumnos para retroalimentar el proceso de enseñanza y determinar si debe volver a explicar determinado concepto o tarea, ofrecer nuevas oportunidades de ejercitación y práctica o continuar hacia el siguiente objetivo.

Estos autores señalan que en los casos en que la investigación se ha focalizado en el estudio de la retroalimentación se ha podido recoger evidencia sobre algunos impactos en el aprendizaje. En este sentido, mencionan el trabajo de Crooks (1988) quien señala que la sola retroalimentación sobre calificaciones globales o la corrección indicando respuestas correctas, tiene poco efecto en los desempeños posteriores y los hallazgos de Dweck (1978) indicando que el uso frecuente de retroalimentaciones valorativas orientadas a aspectos de la conducta o pulcritud de los trabajos del niño pueden ser mal interpretados como una evaluación de la calidad intelectual de su trabajo.

Cuando el maestro se focaliza reiteradamente en levantar la autoestima y motivación del niño cuando el trabajo que realizó no es correcto o no alcanza los logros esperados puede escribir juicios tales como: “¡Qué lindo, continúa así!”, “Muy prolijo”, “Estás empeñándote mucho” “¡Sigue así!” y otras expresiones semejantes. Estos juicios escritos a modo de retroalimentación, pueden resultar confusos para el niño. Puede entender que está haciendo las tareas de forma correcta pero luego las notas demuestran lo contrario.

Dado que la literatura especializada demuestra que la retroalimentación crea un impacto en el alumno que se debe distinguir, Anijovich (2010: 132) nos interpela a partir de dicha diferenciación:

(...) ¿Sobre qué impactan las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a sus estudiantes?; ¿sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras? (...) encontramos distinciones entre las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea. (...) Destacar el empeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y con esto sus resultados se mantendrán o superarán. (...) Pero también puede inducir un efecto contrario, es decir que, apoyado en comentarios positivos el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo

Asimismo, en la Guía para maestros de educación primaria elaborada por el Ministerio de Educación de Argentina, (2009: 17) se plantea una pregunta de mucho interés: ¿puede la evaluación sumativa actuar como retroalimentación? Sería el caso de un docente que plantea una tarea de cierre de una unidad de trabajo con una tarea a realizar en el cuaderno y registra un juicio escrito con una nota y una expresión más a modo de estímulo: “¡Muy buen trabajo!” La respuesta que dan los autores es clara:

Las evaluaciones efectuadas al final de una unidad o un curso funcionan como evaluación sumativa, y no pueden modificar el aprendizaje de la unidad o del curso, por lo que no actúan como retroalimentación. En efecto, las evaluaciones sumativas no entregan retroalimentación si se comunica al alumno solo la nota. Solo podrán servir de retroalimentación si, además de la nota, se indica al alumno aciertos y errores, y cómo superar estos últimos. (Malbergier, 2009: 17)

II.9 Antecedentes empíricos: las prácticas de evaluación de los maestros

Entre los principales estudios antecedentes en la región, focalizados en las prácticas de evaluación de los maestros de educación primaria, destacamos los estudios impulsados por el Programa de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) realizados durante 2008 y 2009 en ocho países de la región, incluyendo específicamente a Uruguay. Retomamos el estudio nacional a través de las publicaciones realizadas por Pedro Ravela (2009) y Beatriz Picaroni (2011).

Asimismo se retoma el estudio realizado por INEEd (2015) que investigó las prácticas de evaluación de aprendizajes en las aulas del último año de educación primaria y del primer año de educación media, en instituciones públicas urbanas de Uruguay.

El reciente estudio nacional, señala:

La evaluación de los aprendizajes en la educación formal puede perseguir dos finalidades: una pedagógica, en que la evaluación se entiende como dispositivo didáctico, y otra social, en que la evaluación acredita o certifica los saberes de los estudiantes, dando cuenta ante la sociedad de los desempeños que han logrado (INEEd, 2015, 12-13)

Siguiendo a Ravela, el estudio señala que

Los juicios valorativos en evaluaciones sumativas suelen expresarse en escalas de calificación numéricas o conceptuales. No obstante, para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes “puede haber valoraciones que se expresan en el marco de la interacción directa entre evaluador y evaluado, sin necesidad de resumirlas en un juicio taxativo o en un puntaje INNEd, 2015, 17)

Dentro de los resultados:

Los maestros de primaria se refieren a la evaluación como un proceso, en tanto consideran que se trata de una práctica que tiene lugar durante el año lectivo y no en instancias puntuales. Su finalidad principal sería la comprobación de ciertos resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

En algunos casos predominaría la regulación retroactiva o remedial, de acuerdo a la cual la evaluación tendría un rol formativo en el proceso de aprendizaje de los niños: volver sobre los errores antes de seguir avanzando. A su vez, varios maestros entrevistados afirman que la evaluación les aporta elementos valiosos para revisar sus propias decisiones de enseñanza. Muy pocos vinculan de manera directa la evaluación con la tarea de calificar, (INNEd, 2015, 23)

El estudio de INNEd (2015) encuentra que las prácticas no se relacionan siempre con lo señalado, pese al discurso expresado por los docentes entrevistados:

Aunque muchos docentes asocian la evaluación al proceso formativo, cuando describen sus prácticas estos aspectos se diluyen, y cobra centralidad la evaluación entendida como dispositivo para verificar ciertos logros y calificar a los estudiantes. (INNEd, 2015, 25)

En lo que respecta a la diversidad de criterios que existen entre los docentes, señala:

El discurso de los entrevistados deja entrever la multiplicidad de criterios y aspectos ponderados a la hora de calificar a los estudiantes, siendo frecuente la alusión a la evaluación como práctica individual, lo que evidencia el carácter discrecional de las calificaciones. (INNEd, 2015, 26)

El estudio realizado por Ravela (2009) sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas por docentes de sexto año de primaria, en las áreas de Lengua y Matemática, encontró que existía ausencia de instancias de devolución o retroalimentación como parte del

apoyo al aprendizaje de los alumnos y falta de significado de los procedimientos y criterios que se utilizan para calificar a los mismos. Asimismo se constató que la práctica de asignar calificaciones o notas a todas las actividades que realizan los alumnos es generalizada, fundamentalmente, si las tareas propuestas por los docentes se escolarizan y desperdician la posibilidad de crear vínculos con las formas de elaboración y de uso en contextos reales.

Finalmente, la circulación y enseñanza del conocimiento pierde sentido si los docentes no brindan una explicación coherente de lo que se espera que el alumno adquiera en las tareas, ni se realiza una devolución potente que dé cuenta del proceso por el que atravesó el alumno para obtener dichos logros.

II.10 El cuaderno como dispositivo escolar

Ha sido a partir de la década de los años noventa que el cuaderno como dispositivo escolar ha sido tomado en cuenta como fuente de exploración en la investigación educativa.

Conviven en el aula variados espacios educativos de escritura a través de los cuales el maestro interacciona con sus alumnos: papelógrafos, carteleras, el pizarrón, portfolios, pero sin dudas que el mayormente utilizado a diario por los alumnos para registrar y conservar sus trabajos, para desarrollar las propuestas pedagógicas del devenir del aula es el cuaderno de clase. A través del mismo se evidencia una huella de dicha interacción entre ambos actores educativos en el que se muestra la tarea escolar de los alumnos como un corolario de dicha interacción pedagógica.

El cuaderno de clase como fuente de registro es un indicador del trabajo de los escolares que ha llevado a realizar numerosas investigaciones desde una perspectiva histórica y presente abarcando diversas áreas: el currículo, las ideologías y los valores transferidos, como así también las marcas de corrección.

A la luz de la literatura analizada, que trataré con mayor amplitud en siguientes capítulos, el cuaderno de clase goza de una privilegiada notoriedad como dispositivo escolar. De acuerdo a investigaciones llevadas a cabo por Gvirtz (1999), el cuaderno de la escuela es una de las

formas prestigiosa de registro de la enseñanza y en el que es posible evidenciar, aún con el paso del tiempo, prácticas de evaluación.

II.11 Las orientaciones sobre la evaluación escolar

Se recopiló documentación oficial del CEIP a través del sitio web institucional. En el mismo, existen diferentes documentos que abordan la temática de la evaluación formativa, en la que señalan su función y relevancia para la institución escolar. Asimismo, surge en los documentos su instrumentación asociada a instancias de evaluación formativa en línea, a implementar en todas las escuelas del CEIP.

En el siguiente cuadro se recoge un resumen de la normativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que rige el Sistema Educativo de nuestro país y que regula las prácticas evaluativas de los docentes, destacando la referencia a la evaluación formativa.

Cuadro N°2. Normativa que regula las prácticas evaluativas de los docentes del CEIP

Fuente: elaboración propia

| Documento | Fecha de emisión | Detalle |
|-----------------------|------------------|--|
| Circular N° 15 | 09-03-2011 | <p>Declara de interés para la ANEP la evaluación formativa en línea.</p> <p>En lo que refiere a la evaluación formativa se registra, en esta base de normativas del CEIP que regulan la educación pública, una primera resolución del año 2011, por la cual la ANEP señala:</p> <p><i>“Que esta modalidad de evaluación se ajusta a una concepción que entiende a la misma como parte del proceso de enseñanza y permite adecuarlo a los singulares procesos de aprendizaje”.</i> Y declara que es <i>“de interés para la ANEP la evaluación formativa en línea desde el tercer año de Educación Primaria hasta el tercer año de Educación Media Básica”</i> encomendando se instrumenten los procedimientos para hacer extensiva dicha modalidad de evaluación <i>“para la mejora educativa”.</i></p> |
| Circular N° 21 | 27-03-2014 | <p>Referente a Evaluación Formativa.</p> <p>La Circular señala el carácter preceptivo de la evaluación</p> |

| | | |
|------------------------------|------------------------------|--|
| <p>Circular N° 22</p> | <p>27-03-2014</p> | <p>formativa, estableciendo que la misma debe realizarse en determinadas fechas del año lectivo y en forma simultánea, en todos los centros educativos por la vía de pruebas. La circular señala:</p> <p><i>“IV) que se estima que en la defensa de los derechos del mejor nivel educativo de los alumnos, es necesario establecer como preceptivo para los mismos, efectuar evaluaciones formativas en determinadas fechas del año lectivo y en forma simultánea en todos los centros docentes; V) que se entiende que los Directores, como articuladores del trabajo docente a nivel de cada centro, le corresponde implementar las actividades de evaluación, buscando que la prueba de Evaluación Formativa se realice en un marco de reflexión respecto a los resultados y transformaciones a realizar”.</i></p> <p>Acerca de los Aprendizajes y la Evaluación. Transcripción de la Circular N° 5/14 de la Inspección Técnica.</p> <p>Entre otros aspectos, señala:</p> <p><i>“El primer Acuerdo Nacional, enmarcado por las líneas de acción establecidas en el Coloquio Educativo 2014, consignó la importancia de la Evaluación en Línea como un sistema de producción de conocimiento pedagógico-didáctico acerca de los aprendizajes de los alumnos en tres áreas del Currículo oficial. Por ello se promoverá "la sistematización de una evaluación formativa en el mes de junio para todas las escuelas del País en concordancia con el derecho del niño y su familia a acceder a una buena educación para la cual es imprescindible la evaluación". El CEIP ha optado por esta modalidad de evaluación (en línea) para todas las escuelas en esa etapa del año, sin desconocer otras que puedan corresponder”.</i></p> <p>Acerca de los aprendizajes y la evaluación, en la Circular se señala que:</p> <p><i>“En la actualidad ningún docente se atrevería a discutir la decisiva influencia que tiene la evaluación sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) lo resumen de forma contundente: "Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alienada con una evaluación basada también en competencias auténticas" (citado en el artículo de Monereo).</i></p> |
| | <p>Circular N° 33</p> | <p>12-05-2014</p> |

| | | |
|------------------------------|-------------------|--|
| | | <p>En la misma se señala que:</p> <p><i>"VISTO: la relevancia de llevar a cabo una evaluación formativa y censal para alumnos en el mes de junio del año 2014. CONSIDERANDO: I) que por Circular N° 22 del 27 de marzo de 2014 se puso en conocimiento de los docentes, el debate existente en los cuerpos inspectivos acerca de qué evaluar y cómo, dado que la discusión enriquece los procesos de construcción pedagógica y didáctica en los colectivos docentes, como lo expresa Susana Celman "...que la evaluación puede convertirse en una valiosa herramienta de conocimiento acerca de la enseñanza y del aprendizaje"; II) que adoptar este posicionamiento supone sustituir la idea de la función de la evaluación como exclusivamente la de comprobar; resultados, constatar ciertos objetivos y contenidos a través de algunas pruebas y exámenes que se proponen a los alumnos. Se trata de que los docentes realicen un trabajo reflexivo y consciente acerca de la evaluación formativa;"</i></p> |
| <p>Circular N°75</p> | <p>30-07-2014</p> | <p>Ampliación del período de aplicación de la evaluación formativa en línea, al 15 de agosto de 2014.</p> <p>En esta circular se consigna el sentido de las evaluaciones formativas en línea y su relevancia en relación a las orientaciones de políticas educativas del CEIP:</p> <p>Sobre su finalidad señala que se dispuso:</p> <p><i>"la realización de una Evaluación Formativa universal en el mes de junio del presente año, a efectos de establecer estrategias a nivel individual y colectivo para superar dificultades, generando actualizaciones a nivel de contenidos y procedimientos, lo cual fortalece al sistema educativo, en cuanto aporta elementos objetivos para definir políticas a aplicar; ..."</i></p> <p>Respecto a la orientación de la evaluación formativa en el marco de las políticas educativas del CEIP, señala:</p> <p><i>"II) que el carácter formativo de la evaluación ha sido y será lo que caracteriza al sistema uruguayo de evaluación de aprendizajes y la información que se obtiene es utilizada para generar espacios de reflexión que posibilitan planificar informadamente acciones de intervención temprana, para mejorar situaciones de logros descendidos, compartiendo, apoyando y fortaleciendo aquellas que sean detectadas como positivas; ..."</i></p> |
| <p>Circular N° 57</p> | <p>15/06/2015</p> | <p>En lo que refiere al cumplimiento de evaluación formativa, la normativa determina que:</p> <p><i>"IV) que las evaluaciones en línea son un derecho de los alumnos de todas las Escuelas del país y una</i></p> |

Circular N° 62

18/06/2015

responsabilidad de los equipos docentes realizarlas, en el marco de lo dispuesto por Resolución N°1 - Acta Ext. N°74 de fecha 30/7/14 (Circular N°75); V) que esta Evaluación Formativa permitirá replanificar contenidos a enseñar.”

Referente al Logro de Aprendizaje a 3ro. y 6to. Años.

De acuerdo a la Resolución N°3 - Acta N° 34, adoptada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, considerando las especificaciones de logro de aprendizajes en alumnos de 3ro. y 6to año, requiere:

“I) la necesidad de realizar un análisis curricular en las cuatro áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para contribuir a una convergencia en todas las aulas del país acerca de qué tiene que saber un alumno de 3ro. y de 6to y las diferencias entre ambos ciclos: cómo aprenden a leer, escribir y calcular los niños y cómo leen, escriben y calculan para aprender a resolver problemas en todas las áreas; II) que a seis años de un texto curricular único, Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, apropiado por el colectivo docente y revisado por la Comisión de seguimiento (Resolución N°2 - Acta Ext.N°21 de fecha 12 de diciembre de 2008 del Consejo Directivo Central) se necesita redondear este proceso con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en un marco curricular de especificaciones en tres ciclos: inicial, tercero y sexto:

- dicho Programa estuvo realizado para que los docentes enseñen a descubrir y dominar contenidos en forma conjunta como lo explicitan las redes conceptuales que dan inicio a cada área de conocimiento,

- que los alumnos serán competentes consigo mismo (Resolución N°2 - Acta N°25 de fecha 12 de mayo de 2014 - Circular N°33/ 14) a partir de la apropiación de saberes desde los contenidos explicitados que construyen los conceptos;

IV) la convergencia a partir de coordinaciones para encontrar un horizonte común que favorezca los aprendizajes de los niños entre: cursos de Formación en Servicio, evaluaciones en línea, Contenidistas de los portales digitales, Inspección Técnica, Inspectores y docentes en general; VI) la elección de tercero y sexto año que responde a periodos de desarrollo cognitivo que están unidos a: aprender a leer y escribir y leer y escribir para aprender a pensar. Respetar los tiempos de aprendizaje interviniendo para apoyar las trayectorias desde la enseñanza;...”

III. METODOLOGÍA

En este capítulo trataremos las decisiones y el desarrollo del diseño metodológico que fueron adoptados en la presente investigación, en función de los objetivos manifestados. Se despliega el enfoque metodológico fundamentando su pertinencia, se identifican los instrumentos de recogida de datos, así como también los aspectos referentes al diseño de investigación, señalando el tipo de estudio, la constitución de la muestra y las fases sucesivas por las que se atravesaron para lograr el acceso al escenario. Para finalizar, se exponen las etapas relacionadas al proceso de análisis de datos.

La población estuvo conformada por doce maestros que realizaban docencia directa en el tercer nivel del ciclo escolar y cuatro supervisores (tres directores e inspector) de educación primaria de una escuela de práctica, de una escuela habilitada de práctica y de una escuela A.PR.EN.D.E.R. Estos centros son escuelas públicas del sistema educativo uruguayo.

III.1 Enfoque de investigación

En esta investigación se empleó la metodología cualitativa y para la que se logró el acopio de datos descriptivos, entendidos como términos (vocablos) y conductas que gestionan los individuos investigados, al decir de S. J. Taylor y R. Bogdan (1987), dichos comportamientos conforman las manifestaciones o los fenómenos observables de la vida en sociedad.

Así, Taylor y Bogdan emplean el término fenomenología en un sentido amplio para distinguir una práctica proveniente de las ciencias sociales inquietada por conocer el contexto de referencia de los individuos. Entienden que un investigador fenomenólogo acumula datos descriptivos al indagar los discursos y el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, a través de técnicas como la observación y la entrevista en profundidad. Dichas técnicas generan datos descriptivos, dando relevancia a la lucha que libra el fenomenólogo a través de visión que obtiene de las acciones de la gente, ya sea de sus impulsos y declaraciones.

El enfoque con el que se orienta la problematización para abordar el objeto de estudio y la respectiva búsqueda de respuestas se distingue por el término metodología, según Taylor y Bogdan. En este sentido, en el campo de las ciencias sociales, la metodología es el modo de llevar a cabo una investigación. Dos importantes perspectivas teóricas han prevalecido: el positivismo y la perspectiva teórica fenomenológica. Las investigaciones de cada perspectiva teórica demandan, a su vez, distintas metodologías para los diversos tipos de problemas para los que se requieren distintas clases de respuestas, según modelos o patrones de investigación.

La producción de evidencia empírica requiere por parte del investigador gestionar una extensa diversidad de técnicas metodológicas. En el trabajo de campo derivado de la metodología cualitativa es posible indagar los “fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”, explorar y comprender el modo en que dicho actor interacciona con el mundo, tal como lo describe Jack Douglas (1970) citado por Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987: 16): *“las ‘fuerzas’ que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son ‘materia significativa’. Son ideas, sentimientos y motivos internos”*.

Tal afirmación deja ver que al investigador fenomenólogo le atañe aquella realidad que las personas aprecian como significativa. Por lo que, a través de esta línea teórica orientaré metodológicamente mi trabajo.

De esta manera se optó por un diseño cualitativo focalizado en recuperar la perspectiva de los actores para conocer y comprender los significados que atribuyen los maestros a sus prácticas de evaluación, conteniendo complementariamente un tramo de registro y análisis de datos cuantitativos para describir y comprender los tipos de juicios de valor escritos, que utilizan los maestros estableciendo categorizaciones.

En este sentido, se coincide con Cook y Reichardt cuando abogan por superar el enfrentamiento entre métodos cuantitativos y cualitativos. Señalan los autores

¿Es necesariamente un positivista lógico el investigador que emplea procedimientos cuantitativos? y del mismo modo ¿es necesariamente un fenomenólogo el investigador que emplea procedimientos cualitativos? Ciertamente no porque, por un lado, muchos investigadores sociales que utilizan métodos cuantitativos suscriben una posición fenomenológica (Cook y Reichardt, 1986, 31)

Para Cook y Reichardt la elección del método de investigación debe depender, además, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate y entienden que existen beneficios de emplear tanto métodos cualitativos como cuantitativos. Para los autores, el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos contribuye, también, a corregir posibles sesgos presentes.

En este caso, se entendió pertinente realizar un análisis cuantitativo de los registros de los juicios escritos observados, para describir las prácticas de evaluación. La triangulación con técnicas cualitativas permitió, además, conocer y comprender los significados que los maestros les atribuyen a tales juicios. La parte cuantitativa de esta investigación está determinada por la técnica de relevamiento de documentos, y el posterior el análisis documental. Al respecto, dice Sierra Bravo. R (200...)

El análisis de contenido es la técnica, sin duda más elaborada y que goza de mayor prestigio científico en el campo de la observación documental (Sierra Bravo. R 1994...: 286).

El objetivo del análisis de contenido radica en la observación y en el reconocimiento del significado de los elementos (como locuciones y términos) que conforman los documentos y que consiste en clasificarlos debidamente para su análisis y posterior explicación.

A través de la escritura y los medios de comunicación se

(...) recogen y se reflejan las vidas de las sociedades modernas y los valores, patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y la sociedad, vigentes en cada momento. Por ello su contenido constituye un material indispensable para el conocimiento de estas sociedades. En consecuencia, es clara la importancia del análisis de contenido, en cuanto técnica para el análisis científico (...). (Sierra Bravo. R., 1994: 287-288).

III.2 Definiciones operativas de juicios escritos

Se hizo necesario construir definiciones operativas para conocer los diferentes juicios que los maestros formulan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al evaluar. Asimismo, ha sido posible identificar algunas diferencias entre el área del conocimiento matemático y el área

conocimiento de la Lengua en el uso pedagógico de los juicios escritos, que dicen realizar los maestros.

De acuerdo al relevamiento bibliográfico realizado y a la lectura de los antecedentes de investigación es posible presentar las siguientes definiciones operativas.

| Cuadro 3. Definiciones operativas | |
|---|--|
| Juicios escritos | Se entiende por juicios escritos los enunciados explícitos que los maestros emplean para transmitir una corrección en los cuadernos de sus alumnos, para facilitar el aprendizaje, el reconocimiento de algún logro, la aprobación o el señalamiento de errores, durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. |
| Uso pedagógico de juicios escritos | Se entiende por uso pedagógico de juicios escritos a la intencionalidad con la que los docentes escriben en los cuadernos de sus alumnos, para evaluar el resultado de las tareas. |

III.3 Fuentes e instrumentos

De acuerdo al tipo de metodología escogida, de carácter cualitativa, las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista y el análisis documental. Igualmente se emplearon como instrumentos de investigación tablas para la recogida de datos y así sistematizar datos provenientes del análisis de documentos, como estrategia de acceder a una primera aproximación del conocimiento de los centros educativos y la población de estudio seleccionada.

III.4 El universo de análisis, muestra de maestros y centros

Para llevar adelante el trabajo de campo de la investigación, se decidió realizar una muestra intencional de los maestros del departamento de Paysandú, en tres centros escolares urbanos. Ello radica en la existencia de una diversidad de escenarios similares y, en alguna medida, representativos de las diferentes realidades escolares, que pueden observarse en otros contextos urbanos del país.

III.5 Las prácticas de evaluación situadas en diferentes tipos de escuela

Se realizó la investigación en una escuela de práctica, en una escuela habilitada de práctica y en una escuela APRENDER (Atención PRioritaria en ENtornos con Dificultades Estructurales Relativas). Estos centros reciben a estudiantes magisteriales. Se denominan Escuelas de Práctica a los centros escolares que están designados por el Sistema Educativo del país de forma permanente para que concurren los estudiantes a realizar las prácticas en su carrera de grado. Las escuelas Habilitadas de Práctica son aquellas que no poseen una permanencia fija para recibir a estudiantes magisteriales, sino que su designación puede cambiar cada año lectivo, dependiendo de las necesidades del Sistema. Las escuelas APRENDER se caracterizan por matricular a niños en condiciones de vulnerabilidad social, por lo que cuentan con programas y proyectos alternativos, focalizados en las necesidades de este alumnado. Algunos de estos centros escolares reciben a estudiantes magisteriales que cursan el último año de la carrera magisterial.

De acuerdo a la normativa vigente que rige a las escuelas del Sistema educativo uruguayo, los centros que reciben a estudiantes magisteriales, se constituyen para establecer el vínculo entre teoría y praxis y realizan procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica pedagógica. Los docentes de dichas escuelas cumplen, además del rol de maestros de aula, el rol de maestros adscriptores por tener a su cargo estudiantes magisteriales siendo responsables de la formación académica de los mismos.

La Inspección Nacional de Escuelas de Práctica es el órgano técnico del Consejo de Educación Inicial y Primaria (de ahora en adelante CEIP), de la Administración Nacional de Educación Pública (de ahora en adelante ANEP), que establece en el marco de las políticas educativas los lineamientos generales para las escuelas de Práctica y Habilitadas de Práctica de todo el país. Las escuelas APRENDER forman parte de las escuelas comunes con programas focalizados para la atención de las necesidades específicas del alumnado.

Según establece el CEIP, la propuesta pedagógica de las escuelas de práctica y habilitadas de práctica tiene dos destinatarios: los niños y los estudiantes de la carrera magisterial. Igual criterio se considera para las escuelas APRENDER que reciben estudiantes magisteriales.

En las escuelas de Práctica, Habilitadas de Práctica y APRENDER se organiza el ámbito pedagógico en escenarios en los que los maestros adscriptores orientan y evalúan las intervenciones de enseñanza de los estudiantes magisteriales, a la vez que interpelan sus propias prácticas profesionales en el marco de un proceso investigativo y de producción de conocimiento didáctico orientado a la mejora.

Los maestros adscriptores deben mantener un vínculo fluido para decidir los aspectos en la relación teoría-práctica sobre los que actuarán. Esta tarea cooperativa está designada para intervenir en la formación integral de los niños e introducir a los futuros maestros en los complejos y múltiples contextos educativos y comunitarios donde desplegarán sus prácticas profesionales.

Las escuelas de práctica, habilitadas de práctica y APRENDER se consideran en la presente investigación, como un escenario oportuno para situar la reflexión sobre los juicios escritos que formulan los maestros y sobre los significados que les atribuyen. En este sentido, el análisis de dichos juicios puede ofrecer indicios del estado de situación de las prácticas docentes y del discurso educativo en relación con la evaluación y sus posibles alternativas.

Se investigó sobre las prácticas de evaluación de los maestros para conocer cuáles son los significados que los docentes les atribuyen a los juicios escritos para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula, en el tercer nivel de la escuela primaria.

Se seleccionó dicha muestra atendiendo a dos criterios: por un lado alienado a las políticas educativas de Uruguay, las que confieren al tránsito educativo, entre la educación primaria y la educación secundaria, un invaluable desafío debido a la diversidad de requerimientos académicos existentes en el proceso de dicha transición. Por otro lado, porque los alumnos del tercer nivel poseen más conocimientos para lograr una mayor comprensión de los juicios escritos que los maestros les proporcionan y están capacitados para interactuar con el lenguaje escrito.

La Educación Primaria en el Uruguay es de carácter obligatorio y se divide en tres niveles. El primer nivel comprende 1° y 2° año de escolaridad. El segundo nivel comprende dos grados que corresponden a 3° y 4° año de escolaridad. El tercer nivel, comprende a 5° y 6° año. Las edades de escolaridad obligatoria, en nuestro país, van desde los 3 años pudiendo extenderse hasta los 15 años.

Tabla 1. Muestra de maestros según escuela y grado escolar

| | Maestros Escuela A (P)* | Maestros Escuela B (HP)** | Maestros Escuela C (AP)*** |
|-----------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 5to. año | 2 | 2 | 2 |
| 6to. año | 2 | 2 | 2 |
| Total | 4 | 4 | 4 |

*(P): Escuela de Práctica

** (HP): Escuela Habilitada de Práctica

*** (AP): Escuela de Atención PRioritaria en ENtornos con Dificultades Estructurales Relativas.

Fuente: elaboración propia

Una de las tareas fundamentales de las instituciones escolares es que exista una formación permanente en didáctica por parte de los docentes. Estos centros poseen como característica común que son instituciones en las que realizan la práctica de su carrera de grado los estudiantes magisteriales.

En las tres categorías de escuelas seleccionadas los docentes son maestros adscriptores, lo que significa que están capacitados para crear los medios y las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes magisteriales que cursan la práctica docente. Dicha práctica cumple un rol de relevancia en la preparación de los futuros profesionales de la educación.

Contribuir con la formación de los futuros docentes es una responsabilidad ética para todos los profesionales de la Educación, según lo expuesto por la normativa vigente en el CEIP (Circular N° 97/14).

III.6 Áreas del conocimiento exploradas

La investigación de corte cualitativo, requiere de una planificación situada para intervenir en las posteriores conclusiones que se obtendrán a partir de la muestra seleccionada que permitirá el establecimiento de dichas conclusiones. El número de casos seleccionado no es aleatorio, sino que fue escogido acorde a los criterios considerados principales y viables para esta investigación, cumpliendo con los requisitos necesarios para aportar la información que se busca. Por lo tanto, al decir de Valles (1997) se realizó una “selección estratégica” (Valles, 1997: 92) con un muestreo de corte intencional.

Las unidades de la muestra seleccionada incluyeron la población de doce maestros de docencia directa en el tercer nivel de la enseñanza primaria de las siguientes escuelas: escuela de práctica, escuela habilitada de práctica y escuela APRENDER del departamento.

Aunque existan contrastes en las concepciones teóricas y metodológicas, Sautu sostiene que “comparten el *ethos* de la investigación científica: producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teorías respectiva y que sea a la vez criticable y modificable” (2005: 39).

A través de las entrevistas con una pauta estructurada se proyectó desentrañar la subjetividad de las experiencias de los entrevistados, proporcionando comprensión de cómo los informantes se ven a sí mismos y a la realidad que los circunda. La entrevista estructurada permite formular la misma interrogante a todos los participantes, según Taylor y Bogdan (1987), lo que por otra parte es un modo posible de que toda la información que se obtenga pueda ser comparada, haciendo que las contestaciones a dichas interrogantes puedan ser clasificadas y analizadas con mayor pericia.

Por todo esto, es necesario incorporar la reflexión referente a los efectos metodológicos para comprender las condiciones y los límites de la validez de acuerdo a objeto analizado y su marco de aplicación, que pueden traer consigo la prestación en el manejo de cada técnica y que pueden ayudar al conocimiento del objeto.

III.7 Análisis de los datos

Los datos que se manejan conforman un procedimiento ineludible para gestionar un proceso constante, metódico, vinculado con la colecta, el acopio y la recuperación de los datos recogidos. Todo ello con el fin de obtener: datos viables, que sean factibles; acumulación de los análisis de los diversos estudios que se han producido al analizarlos y la preservación de los datos a partir de los estudios obtenidos. Los datos que se manejan, son entendidos como operaciones, según los supuestos dados por Miles y Huberman (1994). Huberman, A. & Miles, M. (2000). (Citado por Salgado Lévano, A., 2007).

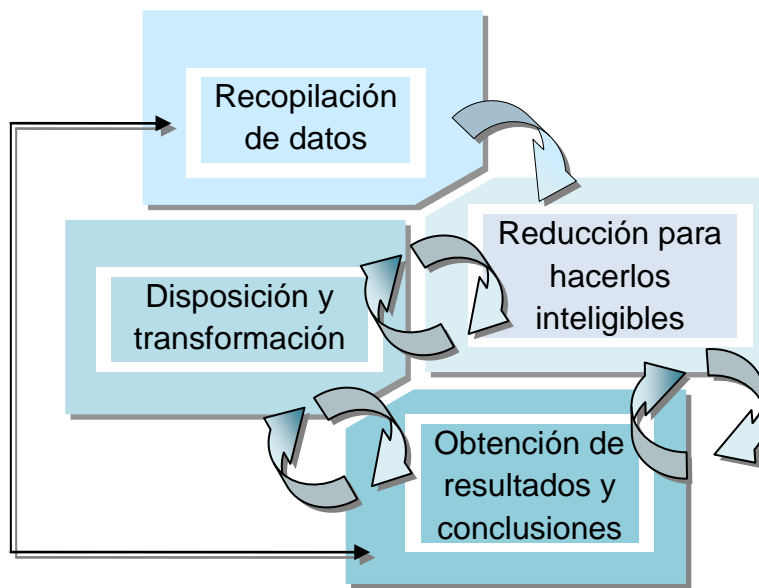
De acuerdo a lo expresado por dichos autores, el análisis de datos involucra tres subprocesos afines entre sí: el reajuste de datos (etapa en la que se reducen), su exposición y la fase de síntesis, a la vez que de comprobación. Dichos procesos acontecen antes de la colecta de datos, en el transcurso del diseño y planificación del estudio, en tanto que se recolectan datos cuando se despliegan los primeros análisis y posteriormente de la recolección de datos al elaborarse y concluirse el producto final.

El proceso de análisis del manejo de datos está conformado por los siguientes dispositivos:

1. la recopilación de datos, la que refiere a la colecta de los mismos mediante el empleo de variadas técnicas.
2. la reducción de datos, por el que es posible establecer un sistema de categorías que permita la reducción a unidades significativas.
3. la interpretación y la estructuración de los datos, que a través del proceso de codificación es posible sistematizarlos.
4. la extracción de conclusiones.

El modelo interactivo de la fase analítica de datos, desde el enfoque cualitativo, aparece resumido en la siguiente figura:

Figura 2. Modelo interactivo de análisis de datos (enfoque cualitativo).
Fase analítica.



Fuente:
Huberman, A. & Miles, M. (2000). Citado por Salgado Lévano, A. (2007)

III.8 Fundamentación de la muestra

- Diseño (del problema a investigar – de la investigación)
- Selección de técnicas
- Ajuste metodológico

METODOLOGÍA

- Diseño de instrumentos para colecta de datos:
- Pretesteo
- Entrada al campo

-TABLA
-PAUTAS DE ENTREVISTA
-(REGISTRO FOTOGRÁFICO)

En primera instancia, la matriz de datos fue el instrumento diseñado para recoger, categorizar y cuantificar los diferentes tipos de juicios de valor escritos registrados por los maestros, al corregir actividades de matemática y de escritura de sus alumnos.

El siguiente es un cuadro que resume cómo se gestionaron las siguientes variables:

Cuadro 4. Categorías

| Tiempo | Actividades de clase | Valoración | Estilo de escritura del docente |
|--|--|--|--|
| Determina en qué momento son evaluados los alumnos de 5° y 6° grado de tercer nivel de la enseñanza primaria. | Diversas actividades curriculares de Lengua (Escritura) y de Matemática. | La valoración del juicio escrito es el contenido del juicio: <ul style="list-style-type: none"> • Lo que hizo el alumno en la tarea que se le solicitó (tiempo pasado). • Lo que no hizo el alumno de acuerdo a la consigna con la que tuvo que cumplir (tiempo pasado). • Lo que deberá realizar para concluir la propuesta planteada por la maestra (futuro). | Escritura que posee el registro hecho por el docente |

Fuente: elaboración propia

III.9 Unidades de la muestra

- Doce maestros que ejercen docencia directa en el tercer nivel de la enseñanza primaria: seis en 5° año y seis en 6° año.

Resumen de unidades de la muestra

- Cantidad de escuelas seleccionadas en el departamento: 3.
- Cantidad de docentes por escuela: 4.
- Documentos de alumnos de distinto nivel de desempeño, por clase y por grado: cuadernos de un alumno del nivel satisfactorio, de un alumno del nivel aceptable y de un alumno del nivel insuficiente (descendido). Hacen un total de: 3 cuadernos por clase y maestro.
- Cantidad de cuadernos a analizar en actividades concretas por cada área del conocimiento, en cada escuela: 12.

- La observación de juicios escritos en los cuadernos de los alumnos se realizó teniendo en cuenta tres niveles de desempeño: Satisfactorio - Aceptable - Insuficiente.
- Se entiende que se encuentran en el nivel satisfactorio aquellos alumnos que logran resolver un 75% de la propuesta de trabajo, en el nivel aceptable quienes pueden resolver un 50% e insuficiente quienes resuelven menos del 50% de la actividad.

III.10 Técnicas e instrumentos empleados para colecta de datos

Entrevistas y pauta de entrevista

Las pautas de entrevista se elaboraron en función de los objetivos específicos, implementándose tres pautas de entrevistas semiestructuradas: para los docentes (doce maestros de aula de las siguientes escuelas: de práctica, habilitada de práctica y de escuela APRENDER, del departamento).

Observación y Análisis de fuentes documentales

El análisis de contenido abarcó los registros escritos en los cuadernos de clase, que contienen juicios de los docentes hacia sus alumnos, en las áreas del conocimiento de la Lengua (Escritura) y de la Matemática.

En primer lugar, se realizó un análisis de contenido, dado que la técnica de relevamiento de documentos es según Sierra Bravo, una técnica reconocida dentro del campo de la observación documental. Siendo reconocida como una de las técnicas cuantitativas más avaladas, en las investigaciones en ciencias sociales.

Según Berelson (1949) citado por Sierra Bravo (1994) *“es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas”* (Sierra Bravo (1994: 286).

El objeto de análisis de contenido, de acuerdo a Sierra Bravo (1994), consiste en “*observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior*” (Sierra Bravo 1994: 287).

Considerando a la corrección como un dispositivo mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, se registró en una tabla los juicios de valor escritos realizados por los docentes, en las áreas del conocimiento especificadas. Durante la colecta de datos y en algunas ocasiones también se utilizó el registro fotográfico de trabajos de los alumnos, donde se constatan los juicios de valor escritos.

Se consideró relevante recoger información acerca de las prácticas de evaluación de los docentes, analizando los cuadernos de clase de los alumnos. Haciendo una revisión de la literatura sobre el tema, el discurso escolar puede ser retomado a partir del análisis de los registros impresos en los cuadernos de los niños. Según expresa Gvirtz (1999), “el cuaderno es un dispositivo escolar” y que puede ser considerado como “fuente primaria de investigación”. Al respecto señala,

“En tanto dispositivo escolar, el cuaderno es considerado como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto (...). El cuaderno, desde esta lógica, no interesa como síntoma o manifestación de cuestiones ocultas o secretas. Interesa por el contrario, en tanto conjunto de signos que se articulan y entrelazan de modo particular, en tanto prácticas discursivas” (Gvirtz, 1999: 14).

Viviana Mancovsky (2011), a su vez, propone la tarea de evaluar a los alumnos de manera más informal, a través de los juicios de valor que produce el maestro en su discurso oral. Su perspectiva se fundamenta en cómo estos juicios construyen la subjetividad del alumno, hasta del sentido de sí mismo, llegando incluso a emitirlos para sancionar de manera recia obstaculizando, así, la interacción pedagógica entre los actores educativos.

III.11 Acceso al escenario

El acceso a los centros educativos de educación primaria y entrevistar a los maestros que conformaron la muestra, se realizó a través de los siguientes pasos:

- Solicitud de entrevista a Inspectora de Zona de las escuelas seleccionadas para obtener la autorización de desarrollar el trabajo de campo en las mismas. Cabe destacar que se me autorizó y también se me exigió la gestión de la autorización formal ante Inspectora Departamental, por lo que se dio inicio al trámite correspondiente.
- Concurrencia a las tres escuelas seleccionadas con el fin de comunicar a las directoras la intención del presente estudio, explicitando aquellos aspectos relevantes de la investigación. También se llevó a cabo la solicitud de la autorización para desarrollar el trabajo de campo en las tres escuelas. Cabe desatacar que una de las directoras asintió en colaborar, habilitándome a concurrir a los centros de estudios de acuerdo a mis posibilidades de horarios y siempre que los mismos no interfirieran en el normal desarrollo de la jornada escolar. En los otros dos centros escolares, fueron los maestros los que tuvieron la amabilidad de atenderme fuera del horario escolar.
- Instancia de coordinación para efectivizar los encuentros y así conocer los docentes con el objetivo de tomar contacto con los mismos para explicarles la importancia de sus aportes a mi investigación y, de este modo, lograr su adhesión para ser entrevistados.
- Coordinación personal con cada uno de los docentes seleccionados para establecer fecha y hora de entrevista y de observación de documentos (corrección realizadas en las actividades de escritura y de matemática, registros en los cuadernos de clase de los alumnos durante el periodo lectivo mayo a setiembre).
- Entrevistas a los docentes del centro educativo.
- En general los docentes no tuvieron inconveniente en que se los entrevistara, aunque solicitaron, expresamente, no ser identificados.

IV. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

En este capítulo se presentan los hallazgos más significativos en función de los datos obtenidos y se estructura en dos grandes apartados. El primero analiza los datos recogidos de la observación de cuadernos de clase de los alumnos, analizando tipologías de juicios mediante un procesamiento de datos cuantitativo.

En el segundo apartado, se analizan cualitativamente los datos de las entrevistas, en primer lugar de acuerdo a las temáticas tratadas, luego triangulando miradas a través de los datos de la observación y las entrevistas, finalmente se analizan las categorías emergentes del análisis de entrevistas.

IV.1 Resultados de la observación de juicios escritos registrados en los cuadernos

Se consideró como juicio escrito al registro realizado por el maestro en cada tarea observada. Los juicios escritos encontrados en las prácticas evaluativas de los maestros de las tres escuelas de la muestra fueron de dos tipos o categorías: unitarios y combinados. Por unitarios se entendió un único tipo de registro, por combinados se entendió los juicios compuestos por diferente tipo de registro.

Se observaron diferente tipo de juicios:

| <i>Tabla 2.</i> Tipos o categorías de juicios escritos | | |
|--|--|---|
| SIN JUICIO | JUICIOS UNITARIOS | JUICIOS COMBINADOS |
| | Juicio signo visto (✓) | Juicios combinados símbolos (+; -; ✓ o ツ -emoticones-) más signos (+; -;) |
| | Juicio numérico (Por ejemplo: 6/6; 2/3; entre otros) | Juicios combinado nota más signos (+; -;) más números o símbolos (+; -; ✓ o ツ -emoticones-) |
| | Juicio con otros signos (+; -;) | Juicios combinados literal más nota |

| | | |
|--|--|--|
| | | o algo más: signos (+; -;) y/o símbolos (+; -; ✓) o 😊 (emoticones) |
| | Juicio emoticones: 😊 | |
| | Juicio nota escala oficial de CEIP | |
| | Juicio nota literalizada (Por ejemplo: "Bien"; "Muy bien"; "Sote"; entre otras) | |
| | Juicio tipo literal ("Revisa las faltas de ortografía"; "Razonaste correctamente. Completa las respuestas"; entre otras) | |

Dentro de cada categoría de juicios se encontraron juicios de diferente tipo, conformando, así, subcategorías.

Una vez observada las frecuencias se agruparon nuevamente para analizarlos con mayor detenimiento. De este modo, se retomaron las categorías de mayor frecuencia para conformar un nuevo agrupamiento simplificado: los juicios conteniendo notas y los juicios conteniendo expresiones literales.

Tabla 3. Categorías de juicios escritos de mayor frecuencia

| SIN JUICIO | VISTO (✓) | JUICIOS conteniendo NOTAS | JUICIOS conteniendo EXPRESIONES LITERALES | OTROS JUICIOS |
|-------------------|------------------|--|---|--|
| | | Notas ahora incluye a notas según CEIP (tipo juicio unitario) y expresiones combinadas que incluyen notas o notas literalizadas. | Literal ahora incluye a juicios literales simples y combinados. | Conformado por: juicio numérico, juicio de signos, emoticones y juicios combinados: símbolos + (signos). |
| | | "Notas" (notas de la escala Oficial del CEIP, nota literalizada | "Juicio Literal" (conformado por: juicios literales | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | y combinado de: nota + signos + números o símbolos). | propiaamente dichos y combinados: literal + nota literalizada). | |
|--|--|---|--|

IV.1.1 Análisis de registros Escuela A

A continuación se describen y analizan los tipos de juicios de valor escritos de Matemática y Escritura registrados por maestros de 4 grupos (dos de 5to año y dos de 6to año) de la **Escuela A**. Los registros pertenecen a cuadernos escolares de niños de diferentes niveles de desempeño en cada caso (nivel satisfactorio, nivel aceptable y nivel insuficiente o descendido), considerando 3 niños por clase. Los casos fueron seleccionados por los maestros de acuerdo a la solicitud realizada por el investigador. Es importante destacar que la observación de registros en los cuadernos se realizó tomando igual período de tiempo escolar en cada caso (de mayo a setiembre de 2014).

Se relevaron 1074 juicios registrados en los cuadernos de la muestra en la escuela A.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes observados en **Escuela A**

| Total de juicios registrados | Frecuencia | Porcentaje % |
|--|-------------------|---------------------|
| Sin juicio | 253 | 24 |
| Visto | 208 | 19 |
| Juicio numérico | 17 | 1,6 |
| Juicio de signos | 0 | 0 |
| Emoticones | 8 | 0,7 |
| Nota escala CEIP | 210 | 20 |
| Nota literalizada | 93 | 8,7 |
| Literal | 176 | 16 |
| Combinados símbolos + signos | 7 | 0 |
| Combinado nota + signos + números o símbolos | 19 | 2 |
| Combinados literal + nota o algo más | 83 | 8 |
| Total | 1074 | 100 |

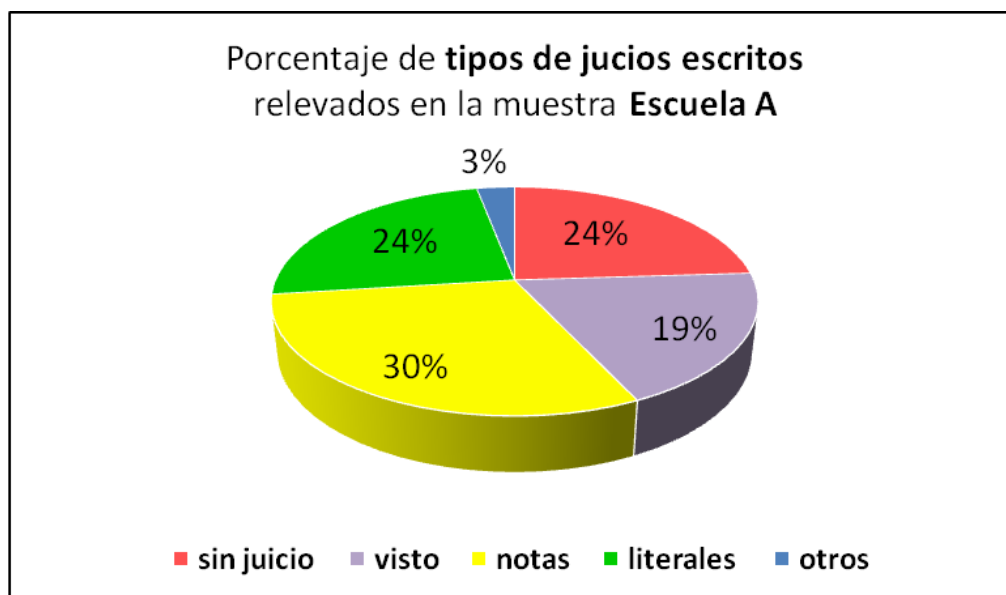
Estas tipologías observadas fueron agrupadas y simplificadas en las siguientes categorías. La tabla 5 muestra las frecuencias y porcentajes observados.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes observados en **Escuela A**

| Tipos de juicios escritos | Frecuencias | Porcentajes (%) |
|----------------------------------|--------------------|------------------------|
| Sin juicio | 253 | 24 |
| Visto | 208 | 19 |
| Notas | 322 | 30 |
| Literales | 259 | 24 |
| Otros | 32 | 3 |
| Total | 1074 | 100 |

En el gráfico N° 1 puede observarse el porcentaje de los diferentes tipos de juicios registrados en la muestra escolar.

Gráfico 1. Porcentaje de los diferentes tipos de juicios registrados en la muestra escolar



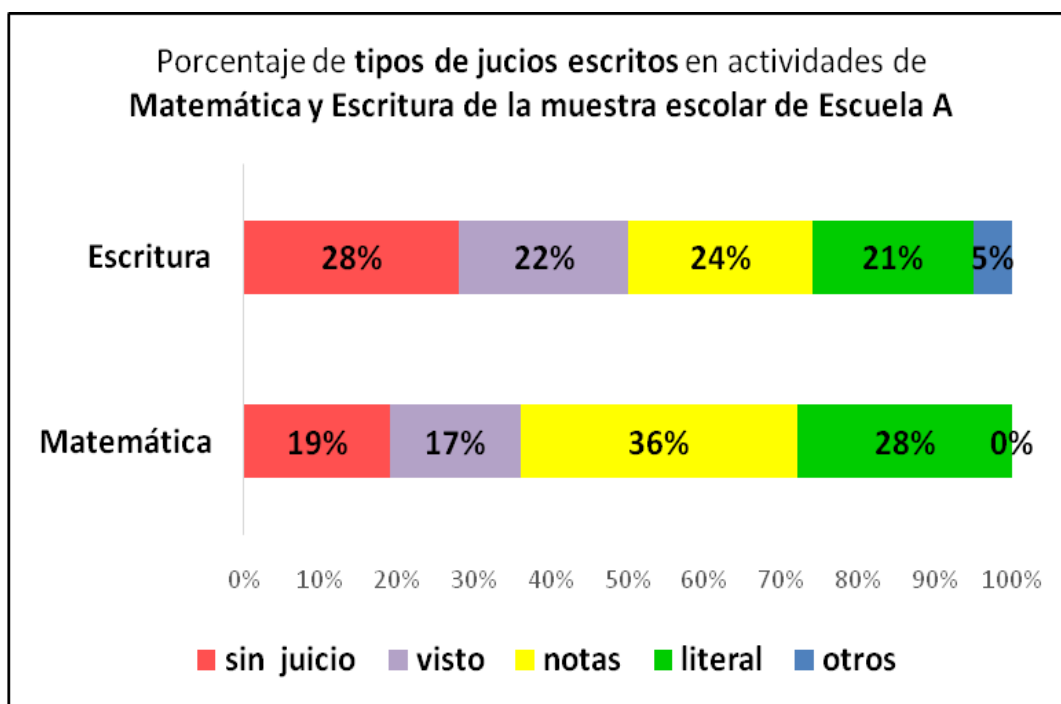
El gráfico N° 1 compara cómo se distribuyen los tipos de juicios en la escuela A. La pregunta que se intenta responder es qué tipo de juicios de valor escritos formulan los docentes a modo de evaluación de las tareas que realizan los niños.

En esta escuela el mayor porcentaje (30%) corresponde a juicios que incluyen notas y el menor porcentaje (3%) se refiere a “otros juicios” (conformado por: juicio numérico, juicio de signos, emoticones y juicios combinados: símbolos + signos).

De las 1074 actividades de Matemática y Escritura relevadas en esta escuela, 253 no tienen juicio de valor, lo cual representa el 24%. Es decir que casi un cuarto de las actividades relevadas carecen de juicios escritos, no presentan corrección escrita que ofrezca algún tipo de información o retroalimentación al niño sobre el trabajo que ha realizado. Mientras que otro 24% son juicios literales.

Comparativa entre categorías de juicios escritos observados en Matemática y Escritura (5tos y 6tos años Escuela A)

Gráfico 2. Comparativa entre categorías de juicios escritos observados en Matemática y Escritura



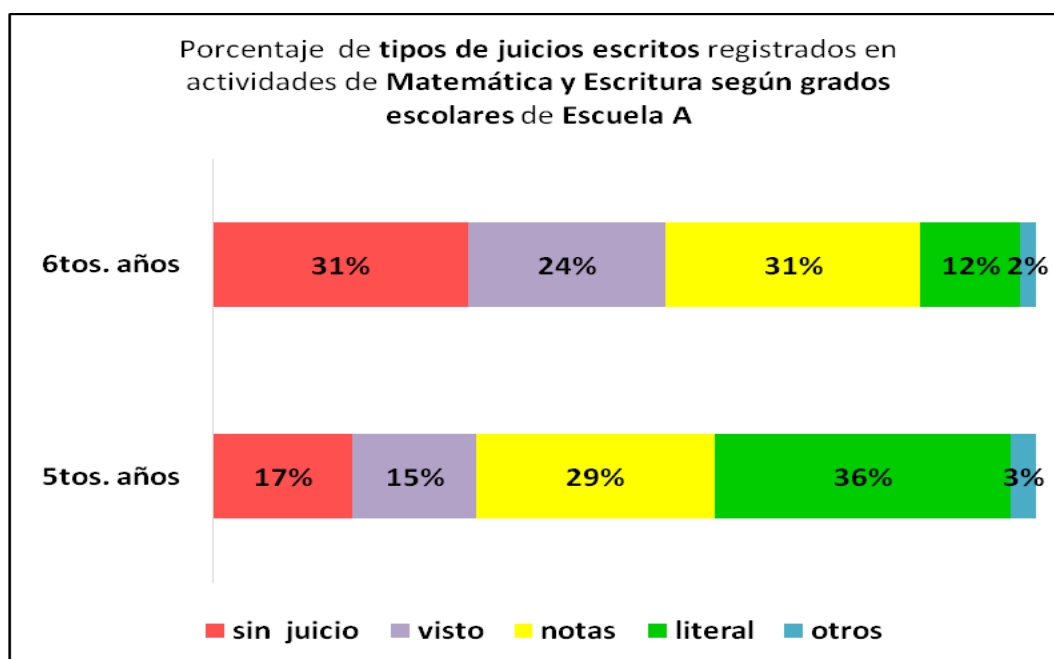
El gráfico N° 2 muestra que, en el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela A, se observan diferencias entre las categorías de juicios más usadas según las áreas del conocimiento. En Escritura el mayor porcentaje corresponde a ausencia de juicios escritos (28%), en ambos grados. Sin embargo en Matemáticas la categoría ausencia de juicio baja a

menos del 20% y el mayor porcentaje corresponde a juicios con notas (36%). El porcentaje de juicios literales es mayor en Matemática.

Comparativa entre juicios registrados según grados escolares

El gráfico N° 3 permite ver si existen diferencias o similitudes en el tipo de juicios escritos empleados en los distintos grados escolares considerados, al valorar los trabajos de los niños de diferentes grados escolares. No se pretende generalizar, pero sí describir lo observado en la muestra.

Gráfico3. Comparativa entre juicios registrados según grado

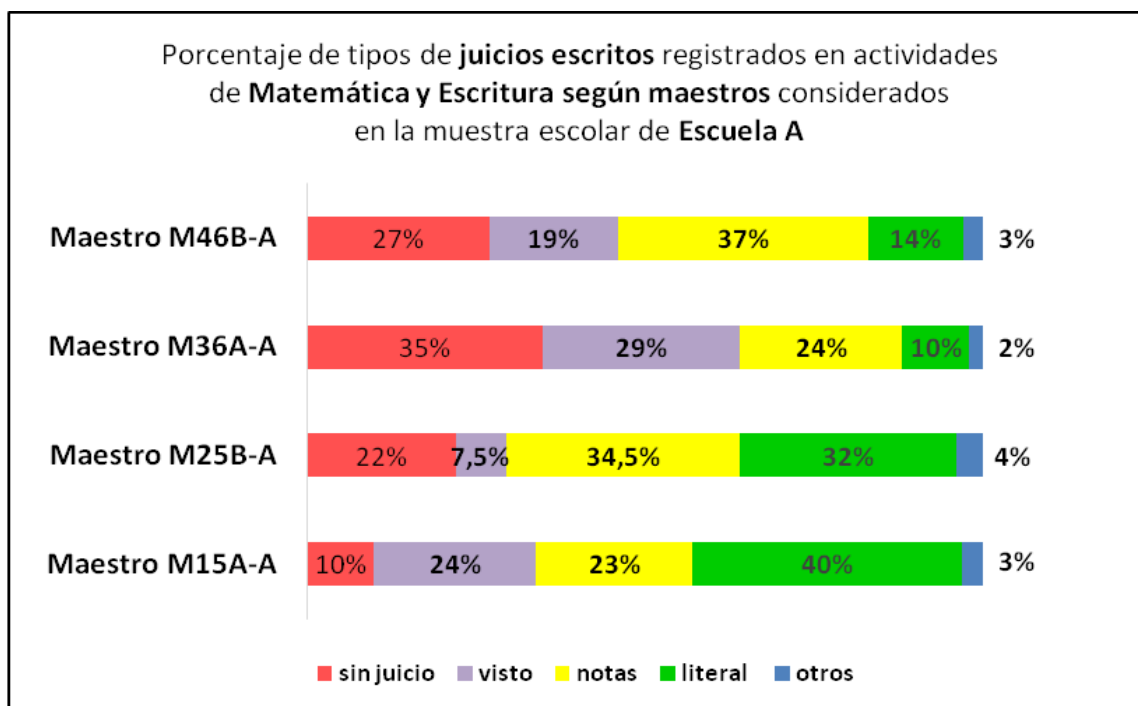


Para el caso de los cuadernos de la muestra considerada, se observa que las maestras de 6° año valoraron las actividades en similar proporción mediante juicios con notas y con ausencia de juicios, 31% en cada caso.

Mientras que para el caso de los cuadernos de la muestra de 5to año considerada, se observa una mayor tendencia a emplear juicios literales en la valoración de las actividades de los alumnos (36%). Además el porcentaje de actividades sin corregir, es decir con ausencia de juicios disminuye al 17%, mucho menos en comparación con lo observado para ausencia de juicios registrados por los docentes de 6° año (31%).

Se buscó analizar los tipos de juicios mayormente empleados por cada maestro.

Gráfico 4. Comparativa entre juicios registrados según maestros



Se analizaron las diferencias en las formas de utilizar los juicios en los distintos maestros. El cuadro permite ver y comparar las prácticas de registro de las maestras de esta escuela según los grados, al valorar las actividades de los alumnos.

Si bien al agrupar por grado se observan diferencias entre 5tos y 6tos, al analizar por maestro también se plantean variaciones. Ambas docentes de 6° año tienen el mayor porcentaje de actividades sin corregir de la muestra, no obstante existen algunas diferencias entre ambas. La Maestra 3 de 6° año presenta mayor porcentaje de actividades con ausencia de juicios de valoración que su par de 6to y es la que tiene mayor porcentaje de actividades sin corregir de toda la muestra escolar (35% de las tareas observadas). La Maestra 4, de 6° año, muestra un mayor porcentaje en el uso de notas.

Por su parte, ambas docentes de 5° año muestran mayor tendencia al uso de juicios literales pero presentan diferencias en el porcentaje de ausencia de juicios: mientras una tiene una quinta parte de las actividades sin corregir en el otro caso este porcentaje no excede el 10%.

Las proporciones hacia el uso de “otros juicios” son similares en las cuatro docentes de esta escuela.

Comparativa en el empleo de juicios según niveles de desempeño escolar

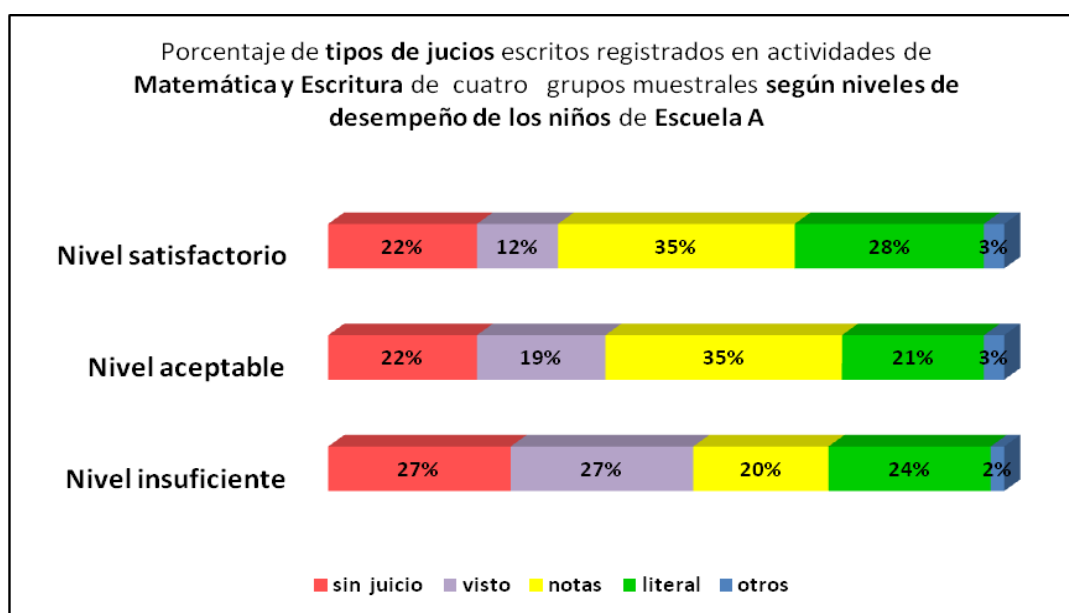
El gráfico analiza los tipos de juicios mayormente empleados según los niveles de desempeño de los niños de la muestra. En el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela A, se observan establecen diferencias en los tipos de juicios escritos, mayormente empleados, a la hora de valorar las actividades de los niños con diferente desempeño académico.

Los niños de desempeño insuficiente de la muestra escolar son los que presentan mayor porcentaje de actividades sin corregir y vistos (54%, o sea 27% + 27%), es decir la mayor parte de sus trabajos no están corregidos o tienen visto. Y presentan menor porcentaje de notas y juicios literales (44%, o sea 20% + 24%).

Mientras que a la inversa, los niños de nivel satisfactorio de la muestra escolar son los que reciben menor porcentaje de ausencia de juicios y vistos en sus actividades (34%, o sea 22% + 12%) y presentan mayor porcentaje de sus actividades con notas y juicios literales (63%, o sea 35% + 28%).

En el gráfico puede verse que tomadas en conjunto la proporción de juicios con notas y juicios literales aumenta al aumentar el nivel de desempeño de los niños de la muestra escolar considerada y a la inversa a medida que baja el desempeño de los niños aumenta el porcentaje de actividades sin juicio y juicio visto.

Gráfico 5. Comparativa en el empleo de juicios según niveles de desempeño escolar



En síntesis, en esta muestra escolar se observó que las notas son empleadas en mayor medida, mientras que es elevado el porcentaje de trabajos sin corregir, aspecto que cobra mayor entidad en algunos casos de maestros. Los juicios literales se presentan en menos de la cuarta parte de los casos. En la muestra de registros en cuadernos e tres niños, analizada, son escasos los usos de juicios literales que ofrezcan a los alumnos un mensaje personalizado, a modo de refuerzo o explicaciones o, al menos, de aclaraciones o sugerencias de algún tipo. Siendo, principalmente, los de desempeño insuficiente los que presentan mayor porcentaje de actividades sin corregir y vistos.

Pareciera que los docentes no necesitan destacar las mejoras que los alumnos han logrado durante las sucesivas aproximaciones que han ido registrando en sus tareas y por ello el maestro podría no considerar pequeños avances en las tareas de sus alumnos, porque no logran cumplir con las expectativas de logro propuestas.

IV.1.2 Análisis de registros de Escuela B

A continuación se describen y analizan los tipos de juicios de valor escritos de Matemática y Escritura registrados en la **Escuela B**. Al igual que en el caso precedente la muestra escolar

consideró cuatro grupos (dos de 5to y dos de 6to año). Los registros pertenecen a cuadernos escolares de tres niños de los diferentes niveles, en cada caso.

En esta escuela se observaron 471 registros en cuadernos de los niños de 5to y 6to de la muestra. La tabla 6 muestra las frecuencias y porcentajes observados. La frecuencia de actividades registradas para igual período de tiempo y para igual número de casos es significativamente menor al de la escuela A, precedente.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes observados en **Escuela B**

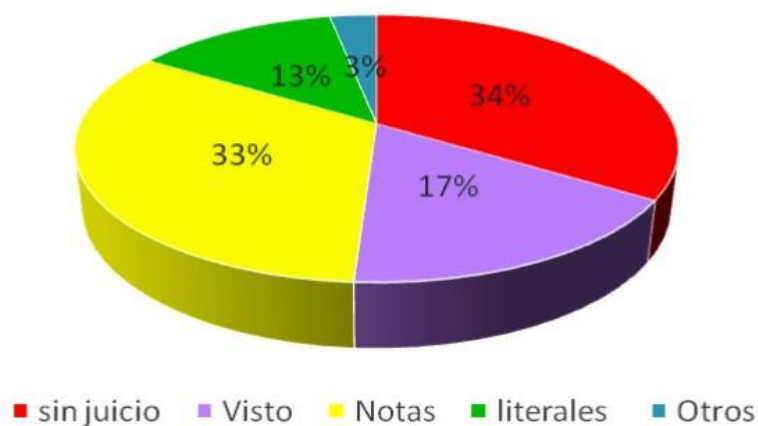
| Tipo de juicios escritos | Frecuencia | Porcentaje % |
|---------------------------------|-------------------|---------------------|
| Sin juicio | 160 | 34 |
| Visto | 80 | 17 |
| Notas | 154 | 33 |
| Literales | 60 | 13 |
| Otros | 17 | 3 |
| Total | 471 | 100 |

El gráfico N°6 compara cómo se distribuyen los tipos de juicios en la escuela B. En esta escuela existe similitud en los porcentajes observados entre la corrección a través de juicios que incluyen notas (33%) y ausencia de juicios escritos en las actividades de los alumnos (34%). Mientras que el porcentaje de juicios con componente literal en esta escuela solo alcanza el 13%.

De las 471 actividades de Matemática y Escritura relevadas en esta escuela, 160 no tienen juicio de valor, lo cual representa el 34%. Es decir que un tercio de las actividades relevadas carecen de juicios escritos, no presentan corrección escrita que ofrezca información o retroalimentación al niño sobre el trabajo que ha realizado.

Gráfico 6. Porcentaje de los diferentes tipos de juicios registrados en la muestra escolar

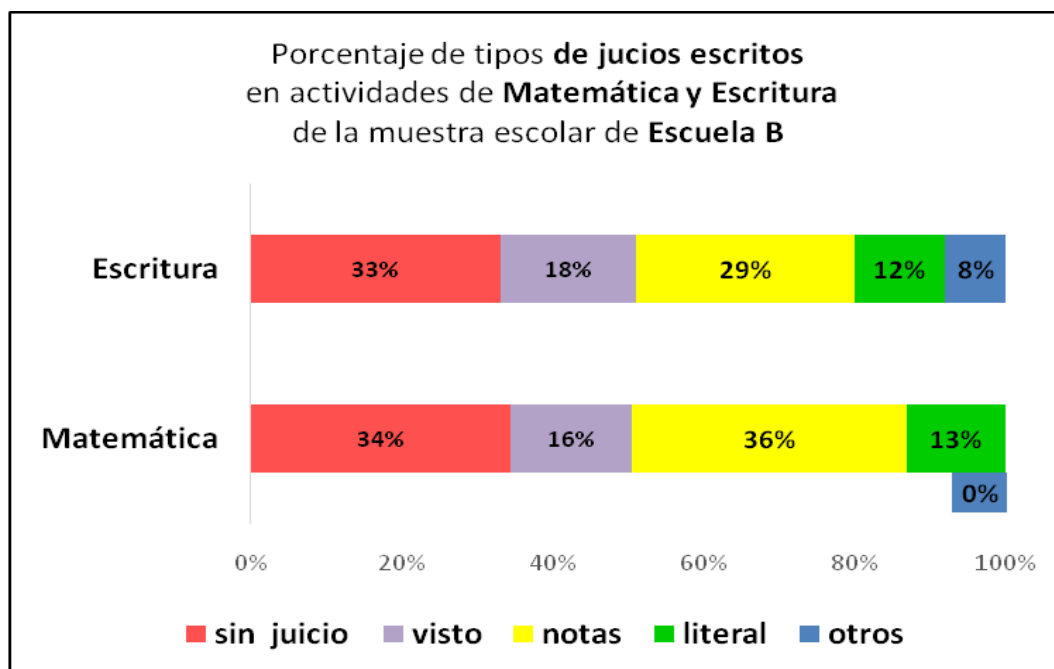
Porcentaje de tipos de juicios relevados en la muestra de Escuela B



Comparativa de tipos de juicios observados según actividades de Escritura y Matemática

El gráfico N° 7 muestra que en el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela B, se observa que los maestros no establecen diferencias significativas entre las áreas del conocimiento al corregir, por lo que los porcentajes presentan tendencias similares. En Escritura un tercio de las actividades corresponde a ausencia de juicios escritos, en los 5° y 6° años en ambas áreas del conocimiento. En Matemática el mayor porcentaje corresponde a juicios con notas, al tiempo que existe ausencia de “otros” juicios en esta área. En Escritura, sin embargo, los docentes hacen uso de “otros” juicios para corregir las actividades de los alumnos.

Gráfico 7. Comparativa de tipos de juicios observados según actividades de Escritura y Matemática

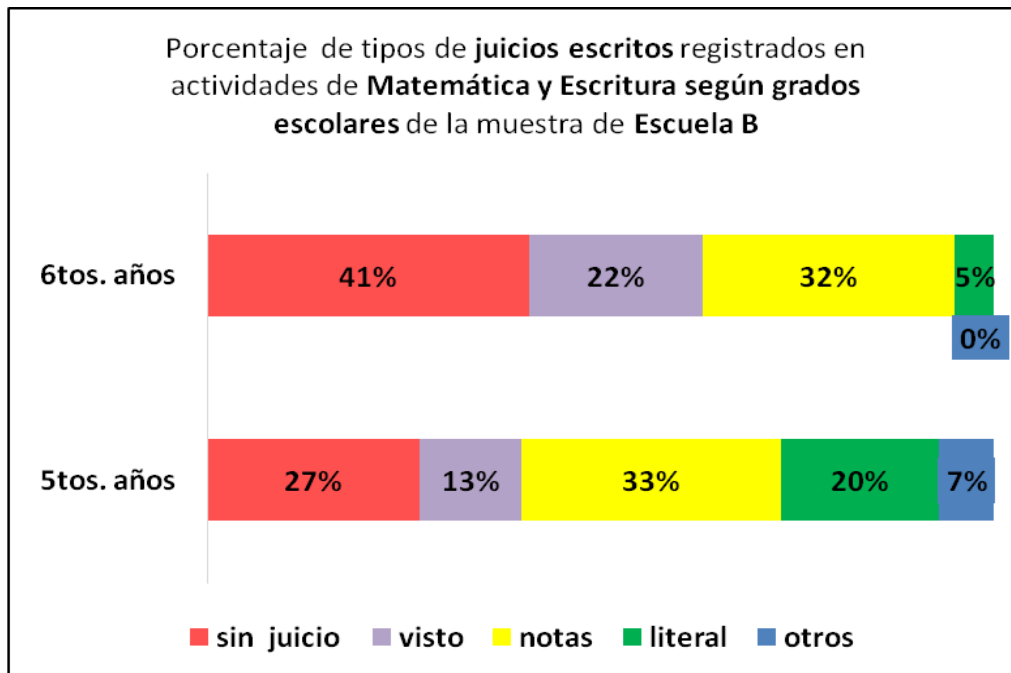


Comparativa de tipos de juicios escritos según grados escolares

El siguiente gráfico (Nº 8) permite ver qué tendencias tienen las maestras de la muestra de la escuela B al valorar los trabajos de los niños según los diferentes grados escolares. Se pretende describir lo que se observa sin intención de generalizar.

Destaca el elevado porcentaje de ausencia de corrección en las actividades de los niños de los dos grupos de 6to observados. Las maestras de 6º año, en esta escuela, presentan ausencia de juicios en un porcentaje mayor al 40% de las actividades de los niños (41%), mientras que un tercio de las actividades son corregidas con notas.

Gráfico 8. Comparativa de tipos de juicios escritos según grados escolares

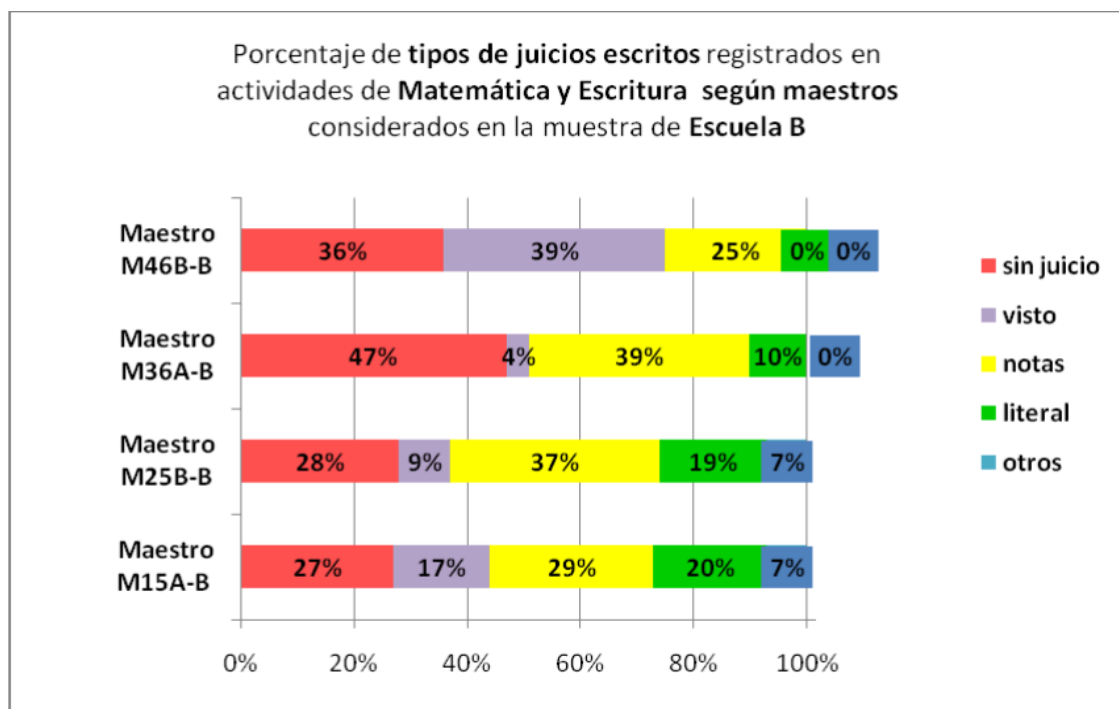


En las maestras de 5° existe una mayor tendencia a emplear juicios con notas en la valoración de las actividades de los alumnos, disminuye el porcentaje de actividades sin corregir pero sigue siendo elevado (27%) y en una quinta parte de las actividades se encuentran juicios literales (20%).

En ambos grados es similar el porcentaje observado de uso de notas para la corrección que asciende a una tercera parte del total de juicios emitidos por grado (33% y 32%) en la muestra considerada.

Comparativa de tipos de juicios escritos según maestros

Gráfico 9. Comparativa de tipos de juicios escritos según maestros



En el cruce de datos para analizar diferencias y semejanzas en las formas de utilizar los juicios en los distintos maestros, se observó que existen semejanzas entre las maestras de 5to año de la muestra y diferencias marcadas entre las de 6to.

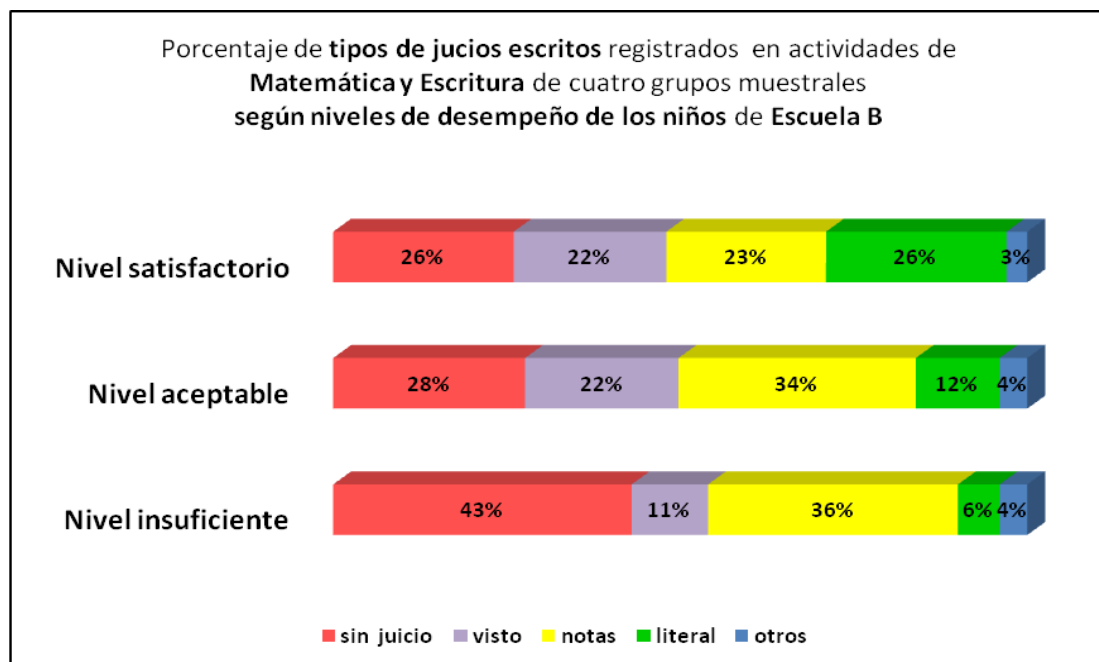
De acuerdo a lo que ilustra el gráfico 9, la maestra 3, de 6to año, presenta dos tendencias: ausencia de juicios en casi el 50 % de las actividades de los niños y preferencia por corregir usando notas. Si bien ambas docentes de 6to año emplean el “visto” como juicio de corrección, existen diferencias en la cantidad de veces que lo utilizan en el aula. Una de ellas (M46B-B) emplea este tipo de corrección en el 39% de las tareas que corrige a sus alumnos, mientras que la otra docente (M36A-B) lo emplea en un porcentaje mínimo (4%).

Ambas docentes de 5º año muestran tendencias similares en el uso de juicios literales, en las actividades con ausencia de juicios y “otros juicios”. La maestra 1 usa el doble de juicios con “visto” que la maestra 2.

Comparativa de tipos de juicios escritos empleados según niveles de desempeño

El gráfico 10 muestra que en el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela B, se observan diferencias al momento de corregir las actividades de los niños con diferente desempeño escolar, utilizando diferente tipología de juicios.

Gráfico N° 10 Comparativa de tipos de juicios escritos empleados según niveles de desempeño



Los niños de nivel insuficiente de desempeño de la muestra reciben comparativamente mayor proporción de ausencia de juicios, menor cantidad de vistos y menor porcentaje de juicios con componente literal que sus compañeros de desempeño satisfactorio, los cuales reciben menor proporción de ausencia de juicio y mayor porcentaje de juicios con componente literal. Mientras que la proporción de uso de notas es bastante similar para los niveles medio e inferior.

En síntesis, el nivel de desempeño insuficiente es el nivel que más actividades sin corregir presenta. Pareciera ser que los docentes, al registrar los juicios escritos en las tareas que

corrigen, no tienen en cuenta la posibilidad que presenta la corrección de los cuadernos, de brindarles a los alumnos la información necesaria para que se den cuenta de lo que se les valora (porque lo han aprendido) y lo que necesitan hacer para reformular las tareas que se les proponen. No obstante, ello debería profundizarse en el análisis de otros casos, más allá de la muestra escolar implementada en esta instancia y que habilitara a tener una perspectiva más general sobre el alcance de lo observado.

IV.1.3 Análisis de registros Escuela C

A continuación se describen y analizan los tipos de juicios de valor escritos de Matemática y Escritura registrados en la **Escuela C**.

Al igual que en las dos escuelas precedentes, la muestra escolar consideró cuatro grupos (dos de 5to y dos de 6to año). Los registros pertenecen a cuadernos escolares de tres niños de los diferentes niveles de desempeño (durante el período mayo - setiembre de 2014).

En esta escuela se observaron 894 registros en cuadernos de los niños de 5to y 6to de la muestra. La tabla 7 muestra las frecuencias y porcentajes observados.

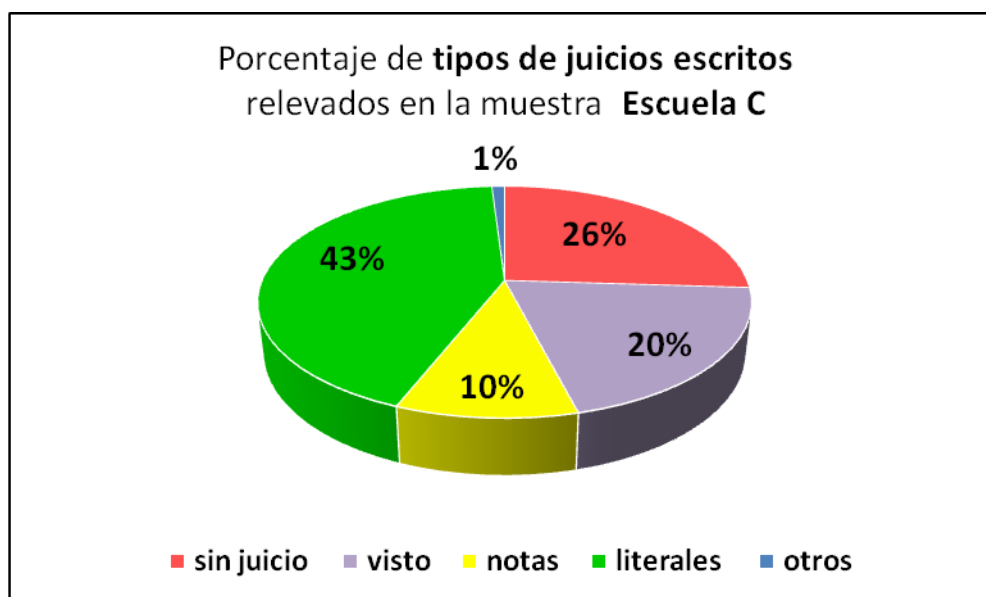
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes observados en **Escuela C**

| Tipos de juicios escritos | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Sin juicio | 237 | 26% |
| Visto | 176 | 20% |
| Notas | 88 | 10% |
| Literales | 383 | 43% |
| Otros | 10 | 1% |
| Total | 894 | 100 % |

El gráfico N° 11 compara cómo se distribuyen los tipos de juicios en la escuela C. La pregunta que se intenta responder es qué tipo de juicios de valor escritos formulan los docentes a modo de evaluación de las tareas que realizan los niños, considerando el total de

actividades de Matemática y Escritura relevadas en los grupos de 5tos y 6tos años, de la muestra escolar.

Gráfico 11. Porcentaje de juicios escritos



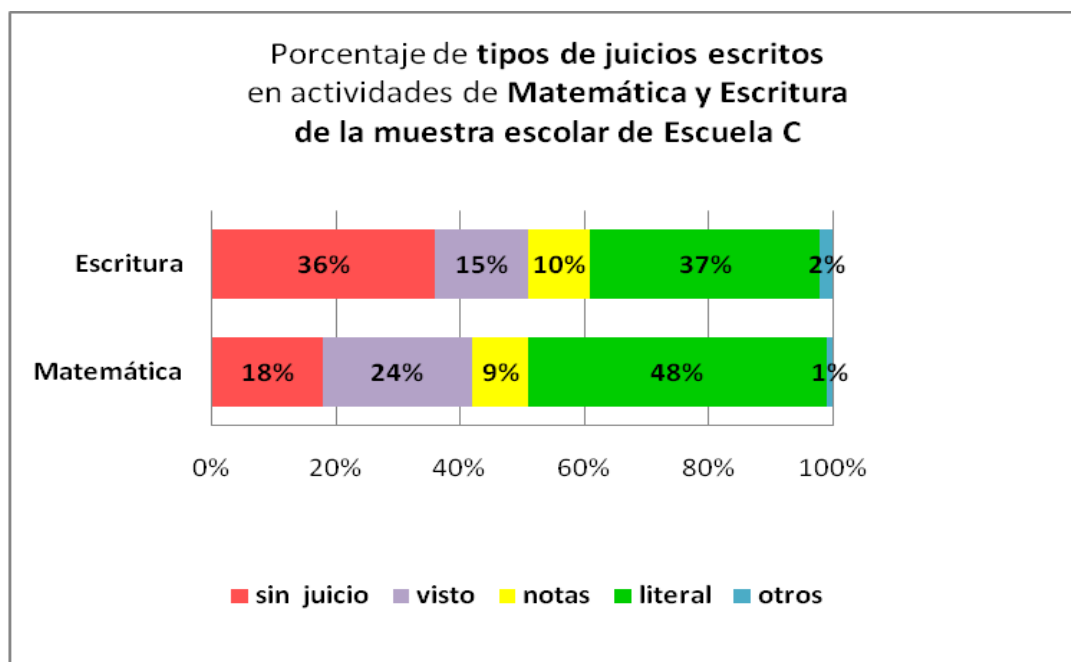
En esta escuela el mayor porcentaje (43%) corresponde a juicios “literales” y el menor porcentaje (1%) se refiere a “otros juicios” (conformado por: juicio numérico, juicio de signos, emoticones y juicios combinados: símbolos + signos).

De las 894 actividades de Matemática y Escritura relevadas en esta escuela, 383 tienen juicios “literales”, lo cual representa el 43%. Es decir, que casi la mitad de las actividades relevadas son corregidas por los docentes con juicios literales mientras que de las restantes la cuarta parte no presenta corrección escrita que aporte a los alumnos una devolución del maestro, acerca del reconocimiento de los logros o la explicitación de los errores en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Comparativa de tipos de juicios escritos por signature

El gráfico 12 muestra que en el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela C, se observa que los maestros establecen algunas diferencias entre las áreas del conocimiento al corregir.

Gráfico 12. Comparativa de tipos de juicios escritos por áreas del conocimiento



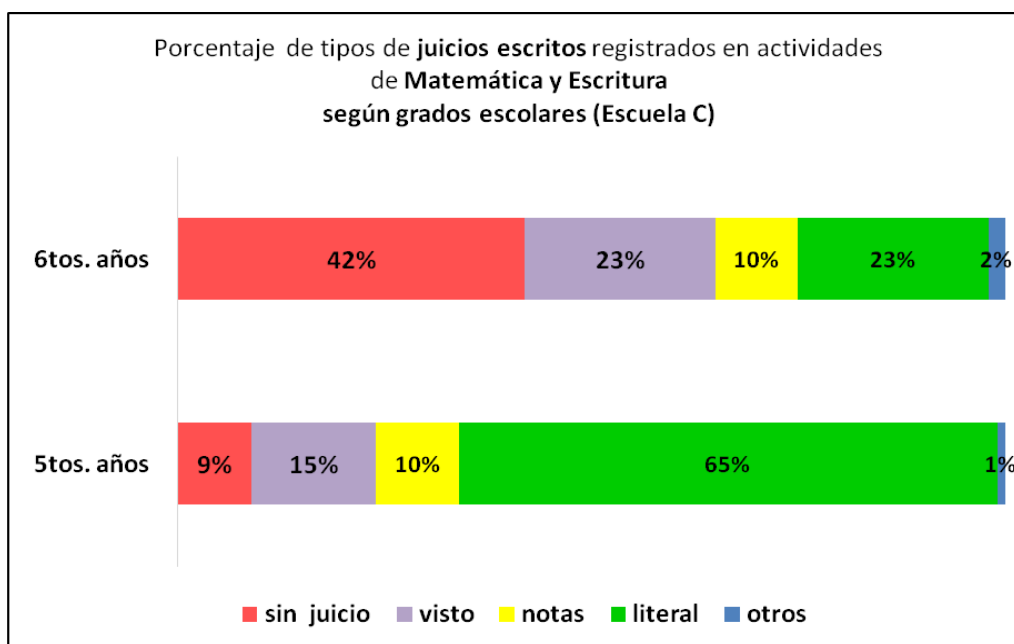
En Escritura hay similitud entre el porcentaje que corresponde a la ausencia de juicios escritos y el que muestra el uso juicios literales. Si comparamos los tipos de juicios mayormente empleados, se observa que la ausencia de juicios o actividades sin corregir es notoriamente mayor en Escritura (36%) que en Matemática (18%), donde se observa mayor corrección de las actividades por parte de las maestras. Asimismo el porcentaje de vistos es mayor en Matemática y el uso de juicios literales es mayor en Matemática alcanzando casi la mayoría de los juicios adjudicados (48%) mientras que en Escritura el porcentaje de juicios literales baja al 37%.

La utilización de este tipo de juicios literales es aún mayor en el área de Matemática.

Comparativa de tipos de juicios escritos según grados escolares

El gráfico 13 permite visualizar qué tendencias tienen las maestras de esta escuela al valorar los trabajos de los niños de diferentes grados escolares. Se describe lo observado sin intención de generalizar.

Gráfico 13. Comparativa de tipos de juicios escritos según grados escolares



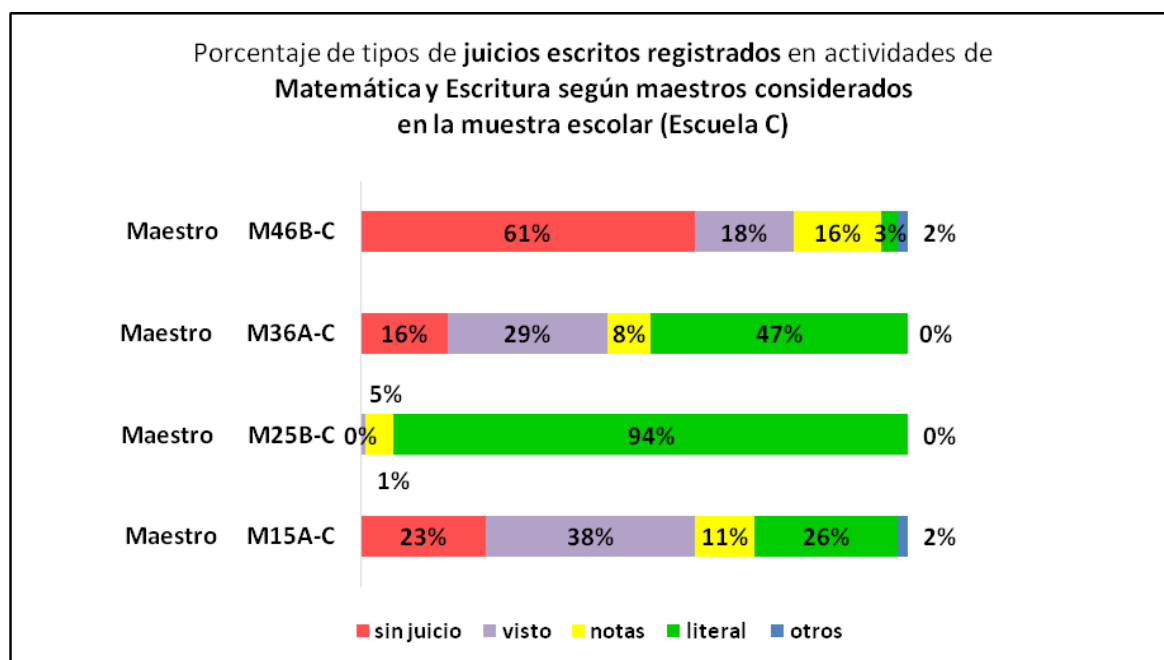
Las maestras de 6º año valoran en similar proporción con juicios literales y con “vistos”. Casi la mitad de las actividades presentan ausencia de corrección.

Ambas maestras de 5º año tienen tendencia a emplear juicios literales en la valoración de las actividades de los alumnos en más del 60% de las propuestas de trabajo. El porcentaje de actividades sin corregir, es decir con ausencia de juicios, no alcanza al 10%. Hay similar tendencia en las docentes de ambos grados en cuanto a la utilización de “otros” juicios.

Se observan marcadas diferencias en el porcentaje de actividades sin juicio de valor asignados a las actividades en 5tos y 6tos años. Mientras que en los 6tos años el porcentaje alcanza al 42% de las actividades en los 5tos años solo llega al 9% y a la inversa, mientras que el uso de juicios literales alcanza a la amplia mayoría de las actividades de 5to año de la muestra (65%) en 6to año el porcentaje de juicios literales representa el 23%.

Tipos de juicios observados según maestro

Gráfico 14. Porcentaje de tipos de juicios observados según maestro



Se realizó análisis de datos para averiguar diferencias en las formas de utilizar los juicios en los distintos maestros. El gráfico 14 permite ver qué tendencias tienen las maestras de esta escuela según los grados, al valorar las actividades de los alumnos.

Al observar por Maestro surge que lo que acumula el porcentaje de actividades sin corregir para el caso de 6to año es el elevado porcentaje que concentra una sola Maestra ya que tiene un 61% de actividades sin juicios. Algo similar ocurre para el elevado porcentaje de juicios literales alcanzado en las maestras de 5to valoradas en conjunto, cuando en realidad el porcentaje sube porque una maestra alcanza la casi totalidad de sus juicios con componente literal. Se observa entonces una gran disparidad de prácticas y posiblemente ausencia de criterios comunes a la hora de adjudicar juicios escritos, pues las diferencias son muy marcadas entre los maestros de la muestra.

La docente 4 de 6º año, tiene más de la mitad de las actividades con ausencia de corrección y para las restantes utiliza, preferentemente, notas y vistos.

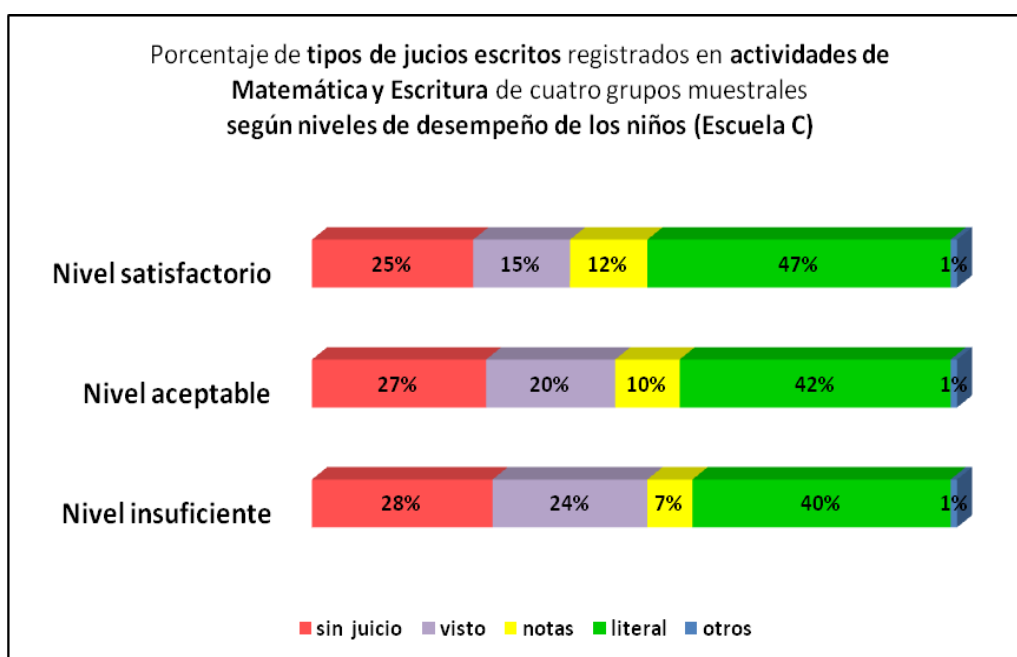
La Maestra 3 de 6° año presenta mayor porcentaje de actividades corregidas con juicios literales y disminuye el número de actividades sin corregir. El porcentaje se reduce a la mitad con respecto a la otra maestra del grado, en relación al uso de notas.

La maestra 2 de 5° año, presenta casi la totalidad de las actividades corregidas con juicios literales que posibilitan la retroalimentación como contribución para el aprendizaje de los alumnos.

La maestra 1 de 5° año presenta dos tendencias: el uso de juicios literales y de actividades sin corregir en porcentajes similares. El mayor porcentaje dentro de su grado corresponde a la corrección de las propuestas con “visto”.

Tipos de juicios escritos según niveles de desempeño de los niños

Gráfico 15. Porcentaje de tipos de juicios escritos según niveles de desempeño de los niños



El gráfico 15 muestra que en el caso de las actividades de Escritura y Matemática de la Escuela C, se observa que los maestros presentan similitudes al valorar las actividades de los niños en los distintos niveles de desempeño en ambas áreas del conocimiento. No se observan variaciones en el uso de tipos de juicios según diferentes niveles de desempeño de los niños.

En el caso de ausencia de juicios escritos, se observa que del total de actividades “sin juicio” que son observadas en la muestra, en general los tres niveles tienen proporciones similares.

Las actividades de los niños corregidas con “visto” o con ausencia de juicios, en este nivel, están en proporciones similares. Esto constituye más del 50% de las tareas llevadas a cabo por los niños. La misma tendencia se observa en las correcciones con “visto”. Sin embargo, la tendencia es inversa cuando se corrige con notas o con juicios literales.

El porcentaje en el uso de la corrección con “otros” juicios es idéntico en todos los maestros de la muestra en esta escuela.

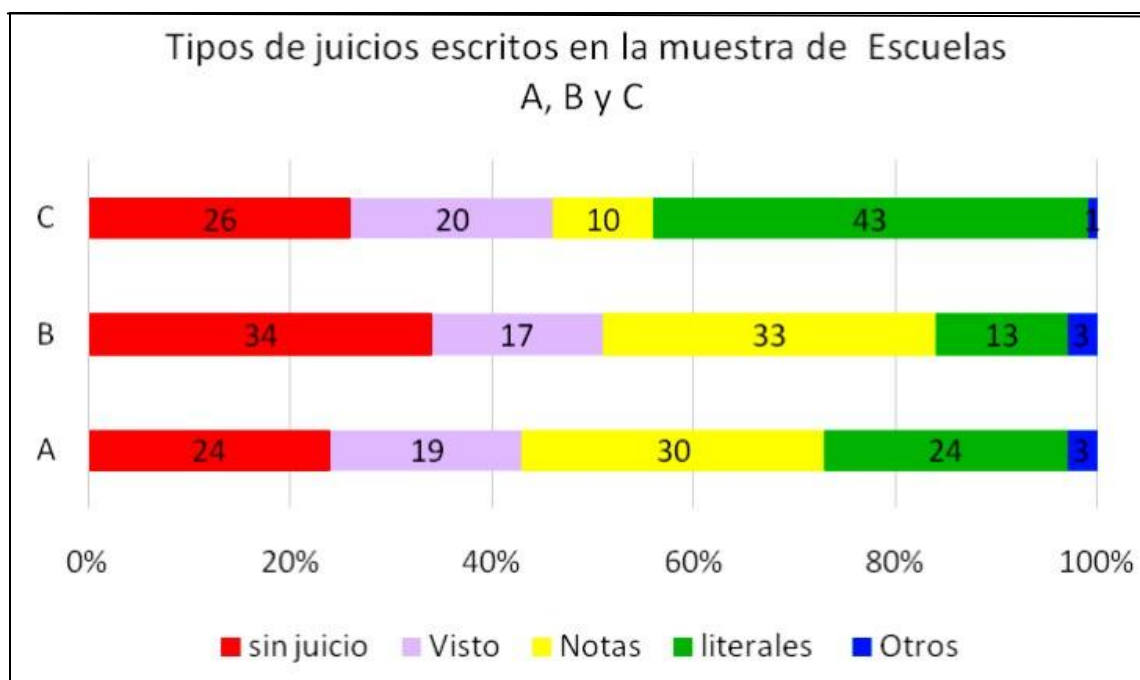
En síntesis, en este centro escolar la ausencia de actividades sin corregir presenta una similitud entre los tres niveles de desempeño escolar, aunque el nivel más descendido continúa siendo el que menos actividades corregidas presenta. Pareciera que la autorregulación del aprendizaje no es fomentada por los docentes como una forma de hacer participar al alumno en la retroacción de sus aprendizajes, permitiéndole de esa forma saber qué es lo que puede hacer para mejorarlos.

Lo que más se pone en evidencia en la muestra escolar, es la disparidad de criterios y prácticas de evaluación en los casos observados. Es también la escuela que muestra un menor porcentaje comparativo de uso de notas (10%).

Tabla 8. Resumen de frecuencia y porcentajes en las escuelas de la muestra

| Tipos de juicios | Escuela A | | Escuela B | | Escuela C | |
|-------------------|-------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Sin juicio | 253 | 24 | 160 | 34 | 237 | 26 |
| Visto | 208 | 19 | 80 | 17 | 176 | 20 |
| Notas | 322 | 30 | 154 | 33 | 88 | 10 |
| Literales | 259 | 24 | 60 | 13 | 383 | 43 |
| Otros | 32 | 3 | 17 | 3 | 10 | 1 |
| Total | 1074 | 100 | 471 | 100 | 894 | 100 |

Gráfico 16. Gráfico comparativo



Al realizar una comparación entre las escuelas de la muestra, parecen haber algunas semejanzas.

En general, la ausencia de juicios se ubica entre la cuarta y tercera parte de los casos, los vistos rondan el 20% y el porcentaje de otros no es significativo.

Asimismo la distribución de los tipos de juicios en las escuelas A y B es similar y similar también es el porcentaje de notas, aunque en la Escuela B prima la ausencia de juicios.

Sin embargo, la escuela C tiene una distribución diferente, pues disminuye sensiblemente el uso de notas y aumenta notoriamente el uso de juicios literales. Cabe preguntarse, entonces ¿por qué es tan distinta esta escuela a las otras dos?

Se considera oportuno recordar que, la categoría “notas” no incluye juicios literales de algún tipo, mientras que la categoría “juicios literales” tiene juicios combinados, que pueden ser notas + juicios literales y juicios literales solos. Más allá de esta salvedad (que quiere decir que la escuela C puede estar usando notas + juicios literales) es igualmente mucho más alta el porcentaje de esta categoría en esta escuela que en las otras dos.

IV.2 Análisis de las entrevistas a los docentes

En este apartado analizaremos las entrevistas de acuerdo a tres lógicas. En primer lugar de manera global siguiendo los temas tratados de acuerdo a la pauta de entrevista. En segundo lugar de manera individual considerando el discurso de cada entrevistada procediendo a triangular los datos de la entrevista con los datos provenientes de la observación de sus registros en los cuadernos. En tercer lugar analizando las categorías emergentes.

IV.2.1 Resultados de las entrevistas: análisis considerando temáticas tratadas

El análisis de las entrevistas permitió conocer lo que piensan los docentes respecto a la evaluación. En lo que refiere al normal desarrollo de las mismas, todos los docentes ofrecieron de forma voluntaria su tiempo y posibilitaron la obtención de material visual de los cuadernos de los niños, a través del registro fotográfico. El acopio de los datos a través de las entrevistas fue realizado en encuentros pautados. El tema constituyó un elemento motivador para propiciar dichos encuentros, en un clima ameno y cordial.

En diferentes aspectos surgidos de las entrevistas, se encontraron hallazgos significativos para el objeto de estudio. Se evidenciaron expectativas pero también temores, incertidumbres y certezas, las cuales fueron expresadas en forma explícita por varios docentes.

Cuando los docentes pueden posicionarse como forjadores de su propia praxis, distanciarse de ella para manipularla como objeto de pensamiento y documentar algunos de sus aspectos y dimensiones, logran darse cuenta de lo que reconocen y de lo que no saben o no pueden nominar, para transformar su cognición práctica en discursiva. De esta manera, son capaces de interpelarla y de objetivarla. A través del análisis documental del discurso de las entrevistas fue posible hallar cuál es el significado que los docentes le atribuyen a la evaluación.

✓ Significado que los docentes le adjudican a la evaluación

Las docentes entrevistadas manifestaron cuál es el significado que le adjudican a la evaluación. 8 de las 12 entrevistadas hicieron referencia a la evaluación como un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- *“es una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje que me permiten obtener insumos para proyectar posibles intervenciones (...) debe ser continua y constante, lo que significa que debe ser antes, durante y después del proceso educativo”*. (M36A-B)

- *“proceso que tiene como propósito determinar en qué medida se han logrado los objetivos”*. (M36A-A)

- *“yo la concibo dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje como una parte muy importante”*. (M15A-B)

- *“es un proceso sistemático”*. (M25B-B)

- *“El proceso de evaluación me resulta difícil”* (M46B-B)

- *“una instancia en el proceso de aprendizaje”*. (M46B-C)

- *“evaluando como proceso, nunca lo veo solo como producto porque todo el camino... tiene que ser valorado”* (M25B-C)

- *“es un proceso que permite revisar las prácticas educativas en función de las necesidades de los alumnos”*. (M15A-C)

De las 3 restantes, 2 de ellas consideran a la evaluación como garantía de la eficacia de su práctica de enseñanza permitiéndole regular el aprendizaje de los niños:

- *“si, en realidad, por ejemplo, cuando enseñé un determinado concepto, llego a que los niños logren ese aprendizaje y de qué manera”*. (M15A-A)

- *“... es hacer muchas aproximaciones al nivel en el que se encuentra el alumno porque permite recabar pistas, información, diferentes miradas del alumno en distintas áreas del conocimiento”* (M25B-A).

Otra de las docentes considera que evaluar implica una construcción que debe realizar en forma conjunta con los alumnos: *“construir con el niño, en un momento del aprendizaje”*. (M46B-A)

Una de las entrevistadas considera que evaluar significa medir los aprendizajes de los niños para detectar los avances en la adquisición del conocimiento: *“Es medir los avances que se han producido en los diferentes aprendizajes”*. (M36A-C)

✓ **Tiempos de evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje**

En relación con los tiempos en los cuales los docentes evalúan 3 docentes de las 12 identifican claramente tres momentos en el año escolar: al comienzo del año lectivo (lo que denominan evaluación diagnóstica), a mitad del año y al finalizar el mismo.

- *“A comienzo del año lectivo mediante una evaluación diagnóstica, a mitad de año y al finalizar utilizando las planillas sugeridas por la directora que son sugeridas por la inspectora”*. (M15A-C)

- *“en abril, agosto y diciembre, evaluando todas las áreas del conocimiento”*.

(M36A-A)

9 de las 12 entrevistadas consideran que la evaluación no se reduce a tres momentos específicos en el año lectivo, sino que se evalúa en todo momento, al finalizar diversos dispositivos didácticos y en las actividades diarias que se desarrollan en el aula:

- *“se puede evaluar en cualquier momento... en distintas etapas que el maestro considere conveniente”* (M15A-B).

- *“en varios momentos del año lectivo. Durante el desarrollo de una secuencia”* (M25B-B)

- *“al finalizar cada secuencia de aprendizaje, cada proyecto o en las actividades diarias”*. (M46B-C)

- *“siempre, a lo largo de todo el año...”*. (M36A-B)

✓ **La escritura de juicios escritos**

En lo que respecta a los juicios escritos que los docentes escriben fue posible encontrar en las entrevistas que 5 de las 12 maestras explicitan como una característica considerada al momento de elaborarlos, que hagan referencia directa a la tarea que demandan a sus alumnos:

- *“siempre haciéndole notar que lo que hizo esta bien o no a través de diferentes juicios de valor”*. (M36A-A).
- *“cuando evaluó hago observaciones al alumno, le hago devoluciones en el cuaderno, los juicios son un control (...) para destacar lo que hizo”* (M25B-A).

El resto de las docentes no hacen referencia a características específicas al momento de escribir juicios escritos a sus alumnos.

✓ **Finalidad con que se realiza la evaluación**

En relación a la finalidad con la que realizan la evaluación en las aulas, 3 de las 12 entrevistadas entienden que evaluar refiere al aprendizaje, que la evaluación brinda la posibilidad de comprender y regular el aprendizaje de los alumnos.

Da cuenta de ello lo manifestado por las maestras:

- *“para ubicarme dónde está el niño en el momento, hasta dónde ha aprendido, hasta donde llegó”*. (M46B-B)
- *“para saber cómo van aprendiendo los niños”*. (M46B-C)
- *“para saber dónde está situado el niño”*.(M46B-A)

7 de las restantes maestras entienden que el conocimiento del nivel de los aprendizajes que emerge de la evaluación, es un aporte significativo que les permite tomar decisiones para planificar nuevas actividades o introducir ajustes en las realizadas y plantear nuevos objetivos de enseñanza a sus alumnos. Por lo tanto, las siguientes siete maestras señalan que la finalidad con que realizan la evaluación es porque les brinda información sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza:

- *“regular, revisar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (M15A-C).
- *“me permite saber como el alumno va adquiriendo determinados conocimientos, si mis propuestas son adecuadas”.* (M25B-B)
- *“para saber en qué nivel de aprendizaje... Y tomar las decisiones a futuro”*

(M36A-A)

- *“las realizo para ver si el alumno adquirió y se fortaleció en los aprendizajes. Para plantear nuevos objetivos, para tomar decisiones”.* (M36A-C)

- *“para tomar decisiones y para mejorar la calidad del proceso de enseñanza”.*

(M15A-B)

- *“La evaluación permite descubrir si los objetivos planteados se han cumplido o no, lo que servirá para retomar aquellos que no fueron construidos por los alumnos, reforzar los éxitos obtenidos y no incurrir en los mismos errores en el futuro, para lo cual será conveniente introducir el cambio de estrategias pedagógicas”*(M36A-B).

- *“para conocer en qué nivel están, para intervenir, debe ser como una guía para los alumnos”.* (M25B-A)

Una de las docentes cree que la evaluación es un desafío personal para sus alumnos y que debe considerarse como un reto a superar:

- *“tendría que ser un reto, un enriquecimiento personal”* (M25B-C).

Otra de las docentes pone énfasis en la evaluación como garantía para asegurar la aplicabilidad de la enseñanza, es decir, que los alumnos puedan encontrar un sentido real en las tareas propuestas:

- *“si uno está enseñando determinado concepto ¿para qué lo enseño? Lo enseña para que el niño lo aplique en su vida real”.* (M15A-A)

✓ **Criterios para la formulación de juicios escritos en los cuadernos de clase de los alumnos.**

Surgen de las entrevistas diferentes criterios considerados por los docentes al momento de formular juicios de valor escritos, en las tareas registradas en los cuadernos de los alumnos.

5 docentes de las 12 entrevistadas elaboran juicios escritos para sus alumnos buscando principalmente el fortalecimiento de la autoestima, como forma de valorar los logros obtenidos en las tareas de clase:

- *“Creo muy importante la autoestima al momento de realizar los juicios”*. (M25B-B)
- *“para desarrollar alguna fortaleza, para desarrollar su autoestima y también para valorar lo que el niño ha hecho”*. (M46B-C)
- *“trato de ponerle cosas para subirle la autoestima a ellos”*. (M15A-A)
- *“el mejor criterio es cuidar su autoestima”*. (M46B-A)
- *“mejorar la calidad de los aprendizajes (...) destacando principalmente aquellas fortalezas que el niño tiene”*. (M36A-B)

4 docentes de las 12 entrevistadas emplean como criterio fundamental la consideración de los aspectos que pretenden que los alumnos aprendan con la tarea propuesta:

- *“El criterio depende de los aspectos a intervenir”*. (M15A-C)
- *“Entonces lo que hago es escribirle: bien el desarrollo, faltó explicar el razonamiento”*. (M36A-C)
- *“los criterios tienen que tener en cuenta el objetivo que el maestro se propuso... ese criterio va cambiando, va a adecuarse”*. (M15A-B)
- *“Y... el criterio que uso es que sea un control del cuaderno, sobre todo en matemática y lengua. Si se olvidan de algo, bueno, entonces que vuelvan a lo que se les corrigió, que recurran a la memoria del trabajo diario”*. (M25B-A)

Dos de las entrevistadas hacen referencia a la necesidad de emplear un criterio que manifieste equidad al momento de brindar juicios escritos a los alumnos:

- *“Para escribir el juicio de valor, trato de que sea justo”*. (M36A-A)
- *“...no evaluás igual a unos que a otros”*. (M46B-B)

Una docente de las 12, considera que elaborar juicios escritos supone una reflexiva toma de decisiones que exige tiempo:

- “(...) me lleva un montón de tiempo ver qué escribo y por qué (...)” (M25B-C)

✓ **Juicios escritos habituales**

En lo que respecta a los juicios que los docentes usan asiduamente en las correcciones de las tareas de sus alumnos, encontramos que 6 maestras de las 12, señalan emplear los juicios para hacer referencia a la tarea solicitada, indicando el acierto o el error en la ejecución de la misma:

- “les pongo notas de acuerdo a que tan correcto hizo su trabajo...” (M46B-B).
- “yo les escribo en relación a lo que hicieron, por ejemplo (...): tené en cuenta que hay que definir el enunciado, ¡qué buena tu historia! y juicios así...” (M25B-A).

Por otra parte, otras 6 docentes, además de considerar la tarea, manifiestan buscar en los juicios que escriben desarrollar la autoestima de los alumnos:

- “faltan conectores, buena organización del trabajo. cosas muy subjetivas por ejemplo: eres adorable y reflexivo, sigue así”. (M25B-C)
- “tengo en cuenta primero todo lo “bueno” realizado por el alumno para luego sutilmente sugerirle que mejore o corrija ciertos aspectos de su trabajo”. (M25B-B)
- “uno tiene que tratar de fortalecer al que más les cuesta”. (M15A-A)
- “Todos juicios que tienen que ver con las cosas, o no, que hizo en la clase pero siempre buscando ocasionarles un impacto positivo”. (M36A-B)

✓ **Proceso mediante el que se construye la formulación de un juicio escrito**

En la construcción de los juicios escritos, las docentes consideran diferentes procesos. 8 de las 12 maestras entienden que para formular un juicio escrito deben realizar un proceso personalizado, respetando el tiempo de aprendizaje de cada niño y valorando sus logros individuales.

- “(...) creo que es necesario destacar en primer lugar las fortalezas para que el niño

se sienta estimulado y motivado, para mí hay que influir positivamente frente al deseo de aprender por parte del niño". (M36A-B)

- *"depende del logro de cada niño"*. (M15A-C)
- *"en una escuela que tenes una diversidad de niños no podes encasillar en determinadas evaluaciones."* (M46B-B)
- *"pienso qué tipo de aporte quiero hacer, veo lo más importante que quiero resaltar en ese juicio, puede ser una debilidad o puede ser un fortaleza"*. (M46B-C)
- *"todos los niños son diferentes y aprenden a diferentes ritmos y no se los puede evaluar igual"*. (M46B-A)
- *"Depende del logro de cada uno, cada uno tiene su tiempo, el cual debe ser respetado y valorado"*. (M36A-A)
- *"la evaluación la hago y escribo dependiendo del niño. Es personalizado el juicio y depende de cada asignatura"*. (M36A-C)

Tres maestras piensan que el proceso en la construcción de los juicios escritos debe tener en cuenta principalmente, el fortalecimiento del aspecto emocional del alumno y de su autoestima:

- *"tengo en cuenta principalmente la autoestima del niño"*. (M25B-B)
- *"lo primero que valoro es la actitud frente al trabajo"*. (M15A-A)
- *"lo primero que tengo en cuenta es lo referente a lo actitudinal de los nenes, su relacionamiento, su disposición al trabajo, todo eso yo lo valoro un montón durante el proceso por el cual construyo la formulación de los juicios de valor"*. (M25B-A)

Una de las maestras entrevistadas pone énfasis en que la construcción de los juicios escritos están determinados por el objetivo de enseñanza que el docente se propone:

- *"los juicios de valor tienen que tener en cuenta el objetivo del maestro"*. (M15A-B)

✓ Información que brindan los juicios escritos

La totalidad de las docentes entrevistadas coincide en que todo juicio escrito que formulan para los alumnos posee información que guía las actividades de los alumnos en el aula.

8 maestras de las 12 entrevistadas entiende que los juicios deben brindar información acerca de la exigencia de la tarea que los alumnos deben cumplir:

- *“les informo sobre lo que voy a tener en cuenta al corregir”*. (M15A-C)
- *“ellos tienen claro cada juicio Y que significa cada uno, y cuáles son los resultados a los que debemos llegar según el objetivo perseguido”*. (M36A-A)
- *“uno tiene que buscar la forma de que el niño entienda lo que le pusiste”*. (M15A-B)
- *“explico qué aspectos debe mejorar”*. (M25B-B)
- *“al ponerle las notas los estás guiando: un bueno, un sote, un regular de una manera u otra te está diciendo, informando de lo que te sacaste, de lo que lograste con tu trabajo”*. (M46B-B)
- *“planteo a los niños los resultados obtenidos, destacando siempre fortalezas y debilidades detectadas”*. (M36A-B)

3 maestras plantean que los juicios sirven para informar al alumno de la importancia de entender la recursividad de la tarea como una estrategia para el aprendizaje:

- *“Les escribo para que vuelvan, lean y revisen sus trabajos y así los mejoren”*. (M46BA).
- *“que lo vean como un proceso que no es algo definido terminado y justamente... Enseñada lo revisan y te lo traen de vuelta como para que vos lo vuelvas a ver, no por una cuestión de aprobación si no por una cuestión de realización personal, ¿no?”*. (M25B-C)
- *“(…) que vuelvan a lo que encontré, a lo que les corregí que tienen que mejorar”*. (M25B-A)

Una de las docentes plantea que los juicios escritos sirven para generar un feedback con los alumnos:

- *“Busco un ida y vuelta, un feedback con el alumno.”* (M36A-C)

✓ **Incertidumbres docentes en las prácticas de evaluación**

Surge del análisis del discurso de las docentes en las entrevistas, la existencia de escasas certezas en las prácticas de evaluación, generando incertidumbres y dudas respecto a:

Las evaluaciones externas:

- *“Las evaluaciones externas me parecen una pérdida de tiempo”.* (M15A-C)
- *“Que a veces una parte me sirve, y otras no, es la evaluación de Ceibal, que a veces vemos que los contenidos si no fueron tratados a veces no es fácil evaluar cosas que uno no trató”.* (M15A-B)

La capacitación docente:

- *“Lo que quiero es seguir capacitándome para ver en que puedo ayudar a mis alumnos”.* (M36A-A)

La equidad de los juicios escritos:

- *“Si soy justa y si me permite conocer cómo van aprendiendo los alumnos. (M46B-C) si soy o no del todo justa con la nota que le pongo, con esos juicios que escribo. (M25B-B)*

El rol del docente como evaluador:

- *“algo que en realidad no sé cómo estamos parados muchos maestros”.* (M46B-B)
- *“Capaz no lo ves como una evaluación formal ni nada por el estilo, capaz frente a otras posturas de evaluación no es muy ortodoxa”.* (M25B-C)
- *“¿cómo evaluar para los distintos niveles de aprendizaje?”.* (M36A-C)
- *“La búsqueda de propuestas y consignas motivadoras”.* (M25B-B)

El tiempo limitado:

- *“El maestro se ve desbordado. Cada niño es único y el trabajo requiere su particular atención, el tiempo es escaso”.* (M46B-A)
- *“(…) lo que requiere de mi atención es ¡el poco tiempo! Yo necesito más tiempo. (M25B-A)*
- *“(…) muchas veces el tiempo no es el suficiente para realizar una evaluación más*

detallada, sin poder muchas veces establecer instancias que permitan un intercambio con el niño a partir de la reflexión conjunta”. (M36A-B)

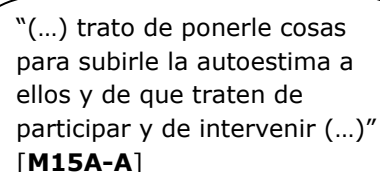
IV.2.2 Análisis de las entrevistas realizadas a las Maestras: triangulando miradas y datos

En este apartado se triangularán los datos provenientes de diferentes técnicas, procediendo a analizar las prácticas de evaluación de cada maestro de la muestra, según las diferentes escuelas.

Análisis de las entrevistas realizadas a las Maestras - Escuela A

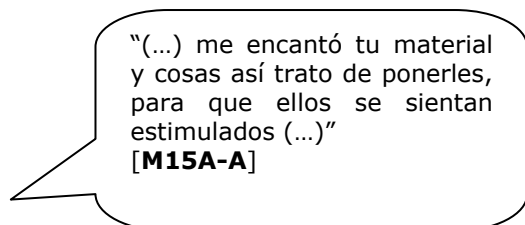
Análisis de la entrevista a Maestra 1 de 5° año A - Escuela A (M15A-A)

La maestra 1 de 5° de la Escuela A presenta el porcentaje más elevado de corrección con juicios escritos (40%) en sus prácticas de evaluación, basadas en el reforzamiento de la autoestima de los alumnos. El supuesto que podría considerarse en esta docente podría ser la creencia de que el incremento de la autoconfianza de los niños aumenta la capacidad de logros en las actividades de aula. Por lo tanto, entiende que la evaluación debe influir sobre aspectos emocionales, como son la autoestima y la motivación, por lo que no corrige usando solamente la escala de notas Oficial.




“(...) trato de ponerle cosas para subirle la autoestima a ellos y de que traten de participar y de intervenir (...)”
[M15A-A]

Esta docente no comunica a sus alumnos el resultado de la tarea realizada, sino que focaliza en la actitud de estos frente a la propuesta, como puede ser el aporte de materiales para los temas de estudio o el “esfuerzo” demostrado para la realización de las actividades de clase.



“(...) me encantó tu material y cosas así trato de ponerles, para que ellos se sientan estimulados (...)”
[M15A-A]

Fotografía 1.

Critica a un actor ① le comento a su mamá que que lo
 demerite y la vida como una cosa ② lo comento a
 de es que la cosa ③ la vida se dice por mucha cosa
 Pero su amiga le dice - decidiste de lo que me pasó
 a mí no es que yo era mala pero yo se se eso me dio
 La amiga le dijo eso porque en el momento la dejaron
 plantada en el altar.
 La misma madre le dijo - decístele de lo que le pasó a
 su mamá la novia lo engañó. El entonces finó pero se
 dice que la decisión que le tomados es un caso arriesgado
 porque su novia se iba a quedar con sus queriditos.
 Me parece que en conclusión de todo lo que dijeron era
 negativo y al final salió todo bien se casaron y vivieron una
 vida como marido y mujer.
 Bien intento.


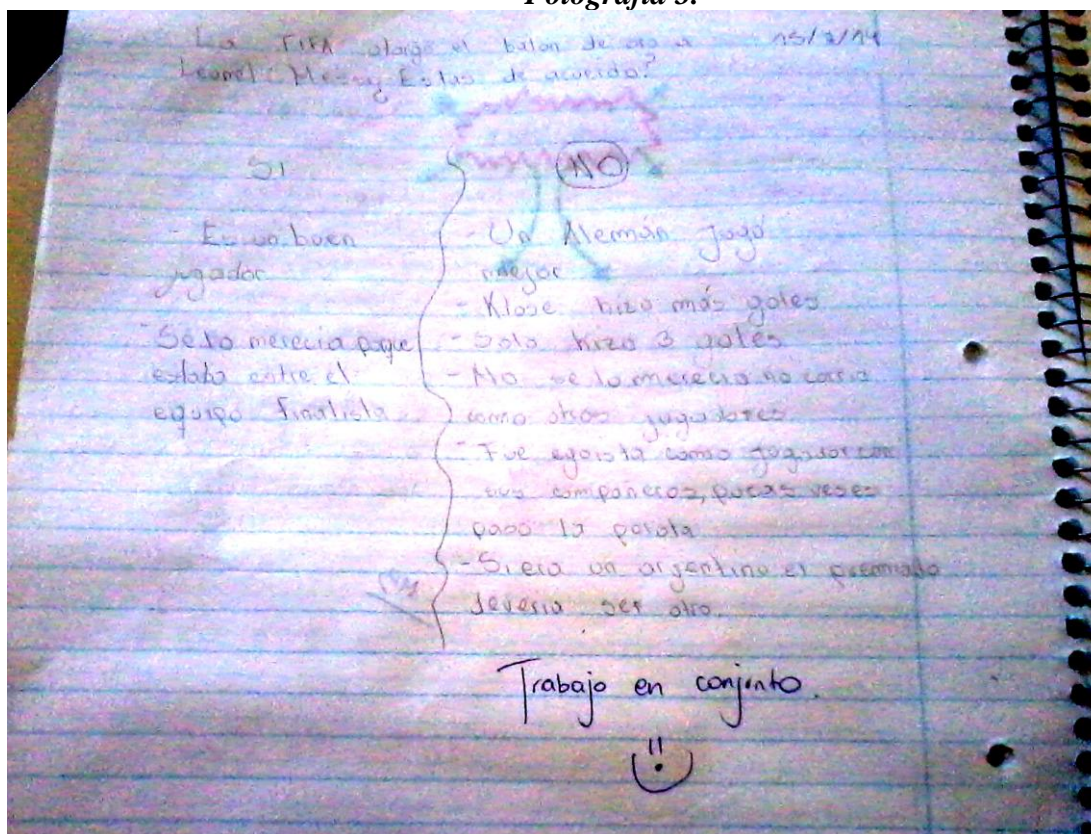
Fuente: juicio escrito de Maestra 1 de 5º año A - Escuela A (M15A-A)

Fotografía 2.

Argumentos:
 - oposición de razones en favor o en
 contra de una opinión
 - Argumentos para convencer a uno de
 aquello que se quiere o se desea
 - Persona que defende una postura
 frente a uno que quiere convencer
 - Puede darse de forma oral o escrita
 - Tema contenido en una película, obra litera-
 ria, situaciones estudiantiles, discurso, tema,
 etc., conductas, hechos, etc.
 - Exposición de razones.
 - Puede ser válida y usable en base a
 argumentos.
 Buena intervención oral.

Fuente: juicio escrito de Maestra 1 de 5º año A - Escuela A (M15A-A)

Fotografía 3.



Fuente:
juicio escrito de Maestra 1 de 5º año A - Escuela A (M15A-A)

Análisis de la entrevista a Maestra 2 de 5º año B- Escuela A (M25B-A)

Mayoritariamente esta docente emplea las notas convencionales de la escala Oficial para evaluar las tareas de sus alumnos (34,5%). Se encuentra un porcentaje similar de uso de juicios literales (32%) que apuntan a características generales en la resolución de las tareas: “has razonado muy bien”, “has resuelto muy bien”, “te adecuaste”, “te destacaste”, “corrige la ortografía”. Estos juicios si bien realizan una valoración del trabajo no especifican al alumno las debilidades que posee al ejecutar la tarea o las mejoras que puede realizar para avanzar en su aprendizaje. En este sentido, la simple entrega de un juicio valorativo no conduce necesariamente a una mejora por parte del alumno.

Si bien se encuentra coincidencia con lo que esta docente expresó en la entrevista respecto a la finalidad con la que realiza la evaluación, no se observa

“(…) la evaluación sirve para que ellos sepan cómo van, debe ser una guía (…) para que puedan mejorar sus errores (…)” [M25B-A]

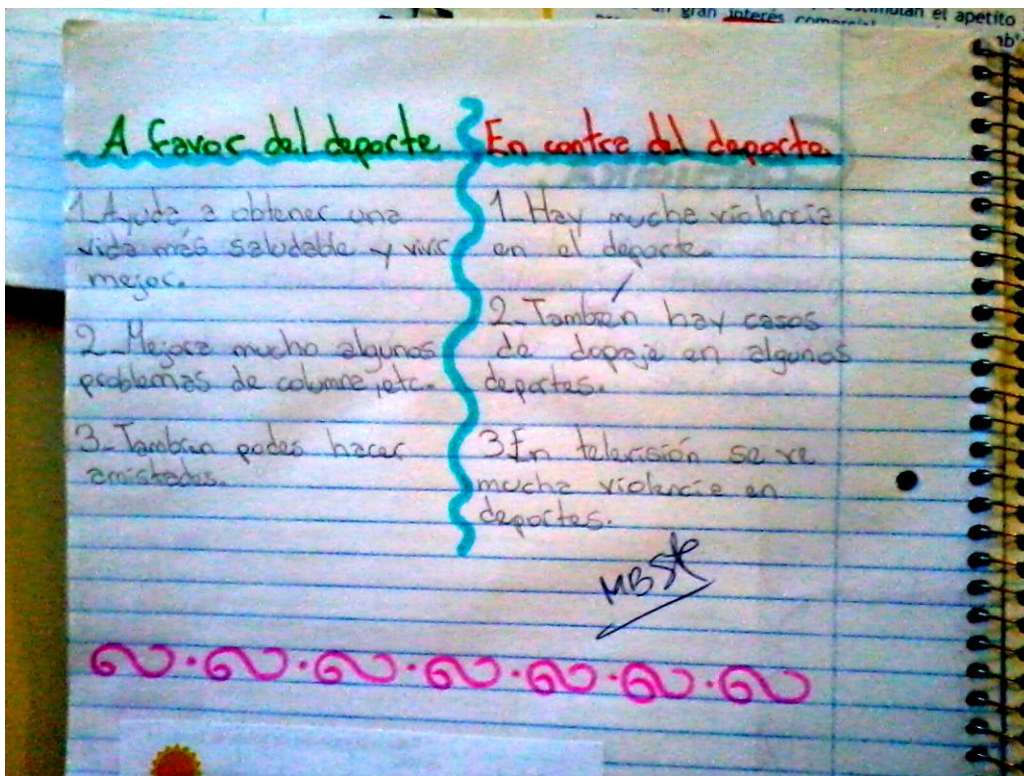
que los juicios brinden pautas específicas para que el alumno sepa dónde se encuentra, a dónde está tratando de llegar y cómo puede llegar a ese punto.

A modo ilustrativo, se presentan las siguientes fotografías de trabajos corregidos con el uso de calificaciones convencionales. Las variantes en la escala convencional de notas no proporciona al alumno ninguna información que le permita saber qué errores o aciertos cometió en sus tareas, de manera tal que pueda reproducir la estrategia que le permitió alcanzar un mayor nivel de logro.

En los ejemplos presentados: ¿Qué debió contener la tarea para alcanzar la máxima calificación? ¿Con qué condiciones sí cumplió el alumno?

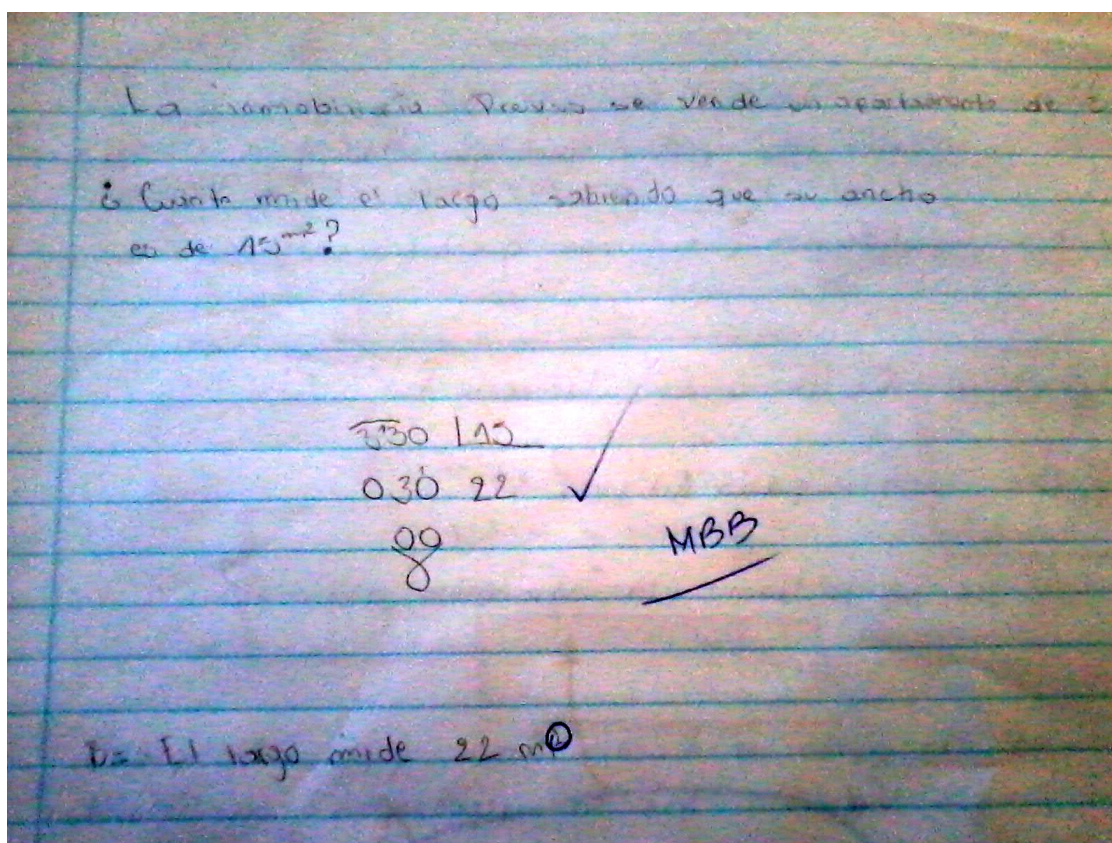
La evaluación que realiza la docente no permite dar respuesta a estas interrogantes, aunque expresa en su entrevista que considera a la evaluación como una guía para que los niños “puedan mejorar sus errores”.

Fotografía 4.



Fuente:
juicio escrito de Maestra 2 de 5º año B- Escuela A (M25B-A)

Fotografía 5.



Fuente:
juicio escrito de Maestra 2 de 5º año B- Escuela A (M25B-A)

Análisis de la entrevista a Maestra 3 de 6º año A- Escuela A (M36A-A)

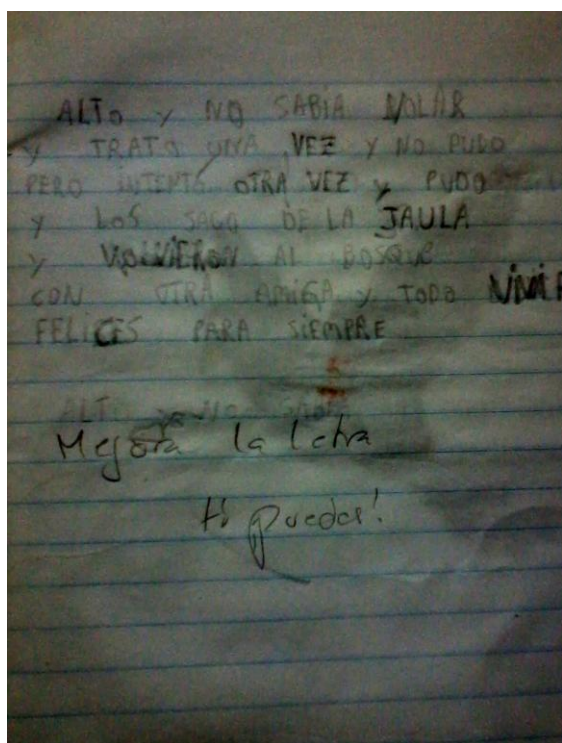
El porcentaje mayoritario de juicios escritos registrados en los cuadernos de esta docente corresponde al juicio: Visto (29%). Del resto de las actividades el 35% no registra juicios de corrección. La docente expresó en su entrevista que considera que un juicio escrito debe ser “justo”, aunque para incentivar a los alumnos y lograr una actitud positiva frente a la propuesta debe escribir “algo agradable”.

“(…) BR, RB y R no los utilizo porque me parecen muy groseros, prefiero explicarle nuevamente o decirles que lean la propuesta nuevamente y que vuelvan a intentarlo (...)”. [M36A-A].

Podría pensarse que esta docente se basa en el supuesto de que la evaluación del resultado de la tarea debe estar necesariamente ligada al impacto emocional del alumno, porque de lo

contrario no se producirán avances positivos en su aprendizaje. Si bien la docente pretende fortalecer el aprendizaje de los niños con elogios, estímulos y comentarios afectivos, no ofrece la información suficiente para acortar la brecha entre el nivel logrado y el nivel esperado. Con juicios tales como: “¡No entendiste la consigna! ¡Inténtalo nuevamente! No entendiste la consigna: ¡vuelve a trazarlo!””, se le proporciona al alumno información de las debilidades pero no recibe orientaciones que le permita mejorar su tarea y saber de qué manera realizar el nuevo intento.

“Para escribir el juicio de valor, trato de que sea justo; aunque a veces reconozco que para incentivarlos un poco les escribo algo agradable y ellos quedan fascinados: ¡buen trabajo! ¡Muy buen trabajo! ¡Excelente trabajo! ¡Divino trabajo! ¡Hermoso trabajo! Continúa, ¡tú puedes! ¡Sigue adelante!.. ...Corrige! ¡Vuelve a intentarlo! ¡No entendiste la consigna! ¡Inténtalo nuevamente! No entendiste la consigna: ¡vuelve a trazarlo! (...).” [M36A-A].



Las evidencias de estos, es escasa. Ello torna la labor, de la maestra, confusa. Porque mezcla dos formas de emitir juicios: mediante notas y mediante expresiones literales que encierran juicios escritos, las cuales parece utilizar cuando los trabajos no fueron bien hechos y la nota correspondiente sería baja. No es el caso de una devolución que oriente sobre la tarea. Y además cabría que el niño volviera a realizarlo, aunque no es claro que la maestra lo considerara. Pareciera ser que es solo una manera de decir que el alumno no lo hizo bien.

Fotografía 6.

Fuente: juicio escrito de Maestra 3 de 6° año A- Escuela A (M36A-A)

Análisis de la entrevista a Maestra 4 de 6° año B- Escuela A (M46B-A)

El mayor porcentaje de juicios escritos que esta docente emplea corresponde a calificaciones con notas de la escala oficial (37%).

El 14% de los juicios registrados son literales.

Esta docente expresó en su entrevista que el juicio escrito que el niño recibe es una “recompensa” que lo estimula a terminar las tareas.

“(…) Al final de la actividad también, porque el niño debe desear terminar su trabajo, necesita una recompensa, siempre con juicio de valor (…)”. [M46B-A]

Considera que debe cuidar la autoestima del niño, teniendo en cuenta que siempre tiene avances aunque sean mínimos.

Esta docente hace referencia específica durante la entrevista a los niños con rendimiento descendido, que trabajan con adaptaciones curriculares, indicando que realiza para ellos juicios escritos personalizados, para orientarlos a mejorar. Sin embargo, no se observan tales

“(…) cada adaptación curricular tiene su juicio de valor. Si estoy trabajando con un niño de rendimiento descendido en escritura y omitió letras y unió alguna palabra, pero se entiende lo que escribió, se le pondrá *¡Muy buen trabajo, tú puedes!*, y luego el juicio. Se lo orientará para mejorar (…)”. [M46B-A]

evidencias en los registros de los cuadernos de estos niños. En este nivel de rendimiento descendido el 27% de las tareas se encuentra sin corregir.

Análisis de las entrevistas Maestras - Escuela B

Análisis de la entrevista a Maestra 1 de 5º año A - Escuela B (M15A-B)

El mayor porcentaje de corrección registrado en los cuadernos de los niños corresponde a notas de la escala Oficial (29%) y un porcentaje similar a actividades sin juicio (27%). Del resto de las actividades, la quinta parte cuenta con juicios escritos literales.

La docente expresó en la entrevista que realiza diferencias en los juicios escritos de acuerdo al nivel de

“(…) cuando atiendo a la diversidad sé qué le voy a poner a cada niño que no es lo mismo un juicio de un niño que tiene dificultades, de un juicio de un niño que no tiene dificultades, entonces ese criterio, más en estas escuelas, va cambiando, va a adecuarse (…)”. [M15A-B].

rendimiento de los niños, como forma de atender la diversidad en los aprendizajes. Considera además que el contexto institucional condiciona para que los juicios valorativos deban adecuarse e ir cambiando.

La docente considera que la carga emocional que se deposita en el alumno al momento de recibir el juicio escrito debe ser considerada para que se sienta motivado y realice la tarea, por lo que corrige empleando juicios positivos, sin marcar los errores, porque de lo contrario podría generar alguna reacción emocional negativa.

"(...) Por ejemplo a veces les escribo: "Estuviste avanzando en el concepto"... "este error te va a servir para aprender más". "Recuerda que estás trabajando... estamos avanzando..., estás trabajando en proceso...". Les digo que "vamos etapa a etapa, "hoy pudiste superar una etapa", (...) Cosa que ellos se sientan motivados, el niño se motiva cuando ese error es tratado de otra forma y no el negativo: "¡mirá como te equivocaste! ¡Mirá lo que hiciste!" (...)". [M15A-B].

Análisis de la entrevista a Maestra 2 de 5° año B- Escuela B (M25B-B)

Mayoritariamente esta docente corrige empleando notas (37%). Expresa en su entrevista que utiliza preferentemente notas acompañadas de juicios numéricos dado el nivel de escolarización que poseen sus alumnos (5° año). Podría pensarse que la docente considera que los alumnos en este grado son capaces de interpretar información implícita que se les brinda a través de un juicio numérico, para lograr avances conceptuales en sus aprendizajes.

"(...) Al finalizar una secuencia de trabajo también evaluo el o los conceptos propuestos, es aquí y en la evaluación de proceso donde generalmente utilizo juicios de valor acompañados de una nota (generalmente numérica) dado que trabajo en clases de tercer nivel de primaria (...)". [M25B-B].

En los registros de los alumnos se apreció que un 19% de las actividades son corregidas por la docente con juicios literales acompañados de una calificación numérica.

La docente pretende que sus alumnos tomen conciencia cuando una conducta es adecuada, por lo que tiende a reforzarla a través de juicios escritos que apelen a fortalecer la autoestima. Considera que debido a que los niños realizan el mayor esfuerzo en la concreción de las actividades escolares, merecen que el docente tenga especial cuidado en los juicios que les brinda. Apoya esta apreciación en la costumbre naturalizada de los niños de comparar sus calificaciones y sus juicios entre pares y el impacto emocional que ello les produce.

Esta docente considera que la evaluación debería estar ligada a la valoración del esfuerzo que realiza el alumno, más allá del resultado de logro de la tarea.

¿Qué sucede si el esfuerzo no se traduce en el nivel de logro esperado?

La valoración del nivel de logro de la tarea está supeditada al reforzamiento de la

"(...) Creo muy importante la autoestima al momento de realizar los juicios. En las propuestas el niño pone todo de sí por lo tanto siempre tengo mucho cuidado en los juicios a utilizar. En las clases grandes generalmente los niños comparan sus calificaciones o juicios, como docente sabemos que quizás el valor de un "valoro tu esfuerzo"...o un "continúa trabajando así..." es diferente para algunos alumnos que para otros (...)". [M25B-B].

autoestima del alumno, por lo que la intervención de la maestra para que el alumno mejore o corrija errores de su trabajo es realizada en forma sutil.

"(...) Generalmente siempre que emito un juicio tengo en cuenta primero todo lo "bueno" realizado por el alumno para luego sutilmente sugerirle que mejore o corrija ciertos aspectos de su trabajo. (...)". [M25B-B].

"(...) a veces me inquieta a ver si soy o no del todo justa con la nota que le pongo, con esos juicios que escribo, si le servirán o no al niño (...)". [M25B-B].

Un aspecto que preocupa a la docente al momento de elaborar juicios escritos, según expresa en la entrevista, tiene relación con el deseo de realizar una práctica justa en la valoración de las tareas de sus alumnos.

Análisis de la entrevista a Maestra 3 de 6° año A- Escuela B (M36A-B)

Casi la mitad de las actividades (47%) registradas en los cuadernos de los niños durante el periodo observado, carecen de juicios valorativos. El 39% de las actividades restantes está corregido con notas.

Esta docente expresa en la entrevista que con los juicios escritos pretende motivar y fortalecer a sus alumnos en la construcción de los conocimientos, por lo que pone especial énfasis en destacar los aspectos positivos que encuentra en los trabajos. De esta manera considera que ayuda a sus

"(...) los criterios que empleo son para mejorar la calidad de los aprendizajes a través de juicios de valor que motiven y fortalezcan las debilidades que tienen mis alumnos, es decir, continuar la construcción de conocimientos de ellos, como te dije recién: en su proceso de aprendizaje. Y bueno, siempre al corregirles los trabajos les destaco principalmente aquellas fortalezas que tienen (...)". [M36A-B].

alumnos a modificar “su forma de aprender” y no se influye de manera negativa en el deseo de adquirir conocimientos.

Un aspecto que destaca esta docente al momento de realizar una evaluación detallada de las actividades de los niños tiene relación con el insuficiente tiempo con que se cuenta en la escuela, que impide realizar instancias de intercambio con el niño para reflexionar acerca de los avances en su aprendizaje.

“(…) muchas veces el tiempo que tenemos en la escuela no es el suficiente para realizar una evaluación más detallada. Y ese poco tiempo muchas veces no deja que puedas establecer instancias que permitan un intercambio con el niño a partir de la reflexión conjunta (…”.
[M36A-B].

En este sentido, la falta de tiempo sería, para esta docente, una de las principales causas para no corregir las tareas de sus alumnos. Es la única docente que expresa de manera explícita este inconveniente.

La maestra al momento de elaborar juicios escritos parte del supuesto de que el nivel de escolaridad de los niños incide en la comprensión de dichos juicios, por lo que la extensión y explicitación de los mismos debe ser proporcional al grado de escolarización de los alumnos.

“(…) cuanto más pequeños son los niños menos extensos y más concretos deben ser los juicios de valor escritos, por lo tanto trato en lo posible de que con niños del tercer nivel sea lo contrario, porque pueden comprender un juicio más largo, más extenso”.
[M36A-B].

No obstante lo que expresa la docente, llama la atención el importante porcentaje de actividades que no tienen ninguna corrección, ningún juicio escrito, retroalimentación de lo realizado o de las vías para mejorar el desempeño en las tareas de clase.

Análisis de la entrevista a Maestra 4 de 6º año B- Escuela B (M46B-B)

Esta docente no utiliza juicios escritos literales. Mayoritariamente, corrige las actividades con Visto (39%). Similar porcentaje de actividades se encuentra sin corregir (36%). Se observa que la cuarta parte de las actividades de los cuadernos posee notas (25%). Lo observado en los cuadernos de los alumnos es coincidente con lo que la maestra expresa en la entrevista.

La maestra considera la dificultad de decidir al momento de corregir, entre un

posicionamiento cualitativo o cuantitativo para valorar la actividad del alumno. Adhiere a la evaluación cuantitativa por adjudicarle un mayor nivel de objetividad.

Podría suponerse que existe confusión en la maestra entre lo que significa un juicio

escrito que estime el trabajo realizado y las diferentes formas que este juicio puede adoptar.

"(...) Tener que decidir entre evaluar cuantitativamente o cualitativamente es lo que me dificulta al momento de corregir. Aunque yo creo que lo cuantitativo es lo más objetivo que hay para evaluar. (...)".
[M46B-B].

Expresa que los juicios escritos deben proponerse estimular al alumno para trabajar.

"(...) hay unos niños que les haces juicios de valor y a veces no es para que él reflexione o revalúe lo que está haciendo si no para estimularlo e incentivarlo a que siga trabajando... (...)".
[M46B-B].

La docente entiende que el uso de notas

brinda suficiente información para guiar al alumno en sus tareas y en su aprendizaje. Supone, que aún la ausencia de calificación aporta datos suficientes a los niños, aunque sea con información no explicitada pero que el alumno es capaz de inferir. En este sentido, hace referencia a la corrección con "Visto", cuyo propósito es asegurar al alumno que la maestra ha revisado su tarea pero que deberá inferir que no está del todo correcta.

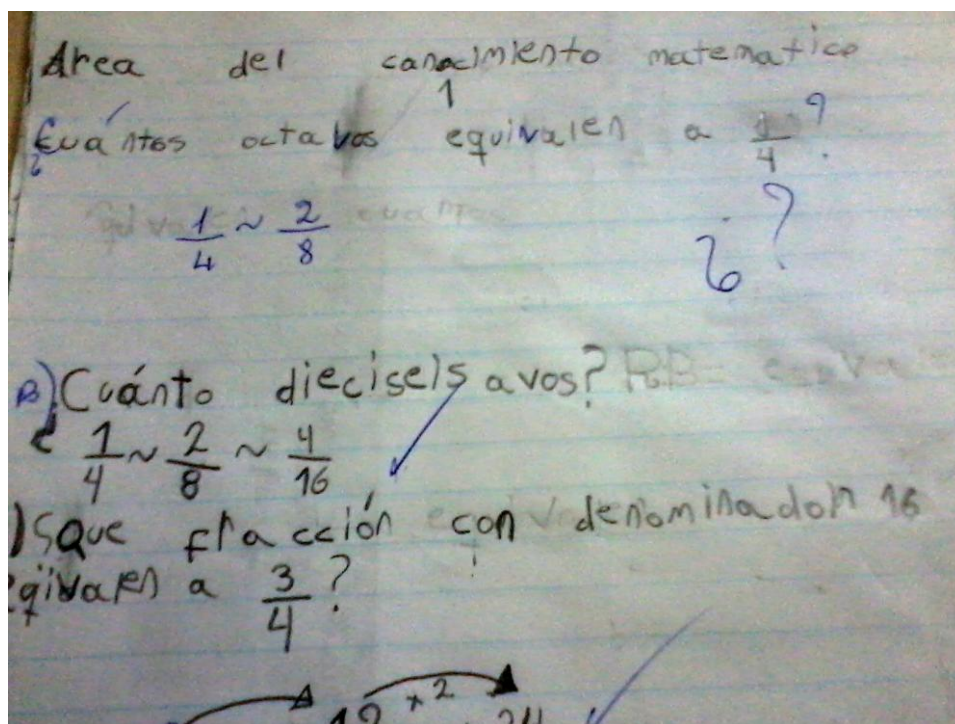
No queda claro en la entrevista con la docente si lo que expresa anteriormente en verdad lo saben los alumnos, si esto se los ha dicho en alguna oportunidad. Por lo tanto, la comprensión de la información implícita en el "Visto" podría ser una construcción de significado que esté haciendo la maestra en el aula. En

este sentido, si no ha sido nunca explicitado tal significado, el alumno no sabría a qué atenerse.

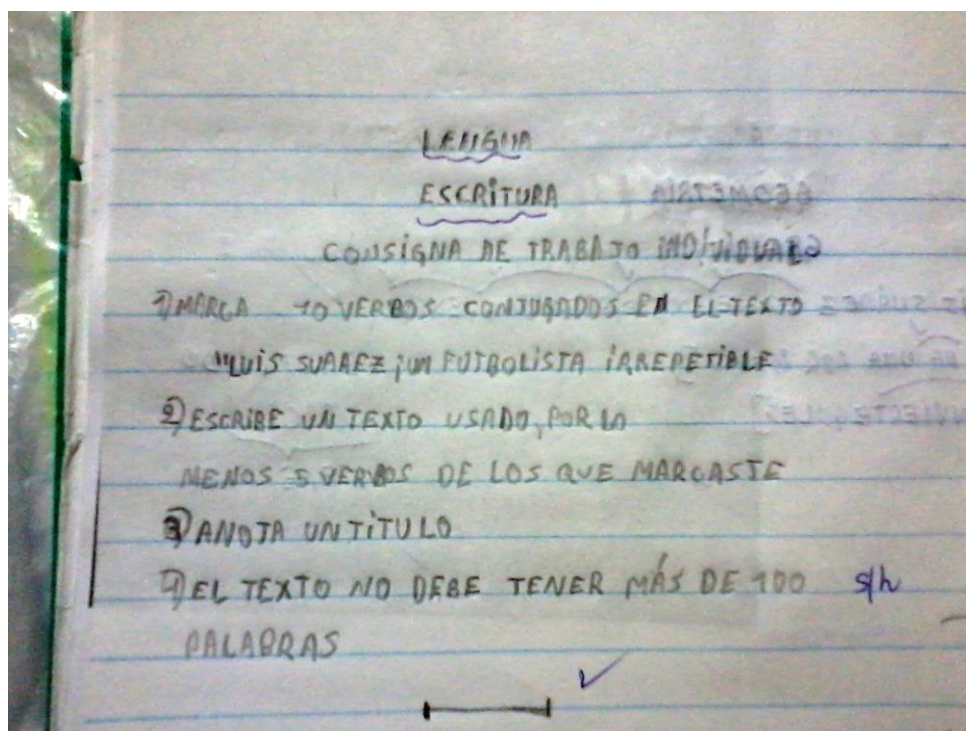
Seguramente quedarán dudas, incertidumbres que contradicen la objetividad y certeza que la maestra dice buscar en el uso de notas o puntajes.

"(...) De una manera u otra siempre se lo guía... Porque vos al ponerle las notas los estás guiando: un bueno, un sote, un regular de una manera u otra te está diciendo, informando de lo que te sacaste, de lo que lograste con tu trabajo. Si les pongo Correcto es como decirles: bueno, seguí que vas bien. Si les pongo un visto es para que sepan que les miré el trabajo, que me fijé que lo hayan registrado, que esté completo, o sea para que sepan que se los revisé pero si está sin nota es porque no está bien del todo, es porque únicamente registró la actividad... ".
[M46B-B].

Fotografía 7.



Fotografía 8.



Fuente: juicios escritos de Maestra 4 de 6º año B- Escuela B (M46B-B)

Análisis de las entrevistas Maestras - Escuela C

Análisis de la entrevista a Maestra 1 de 5° año A - Escuela C (M15A-C)

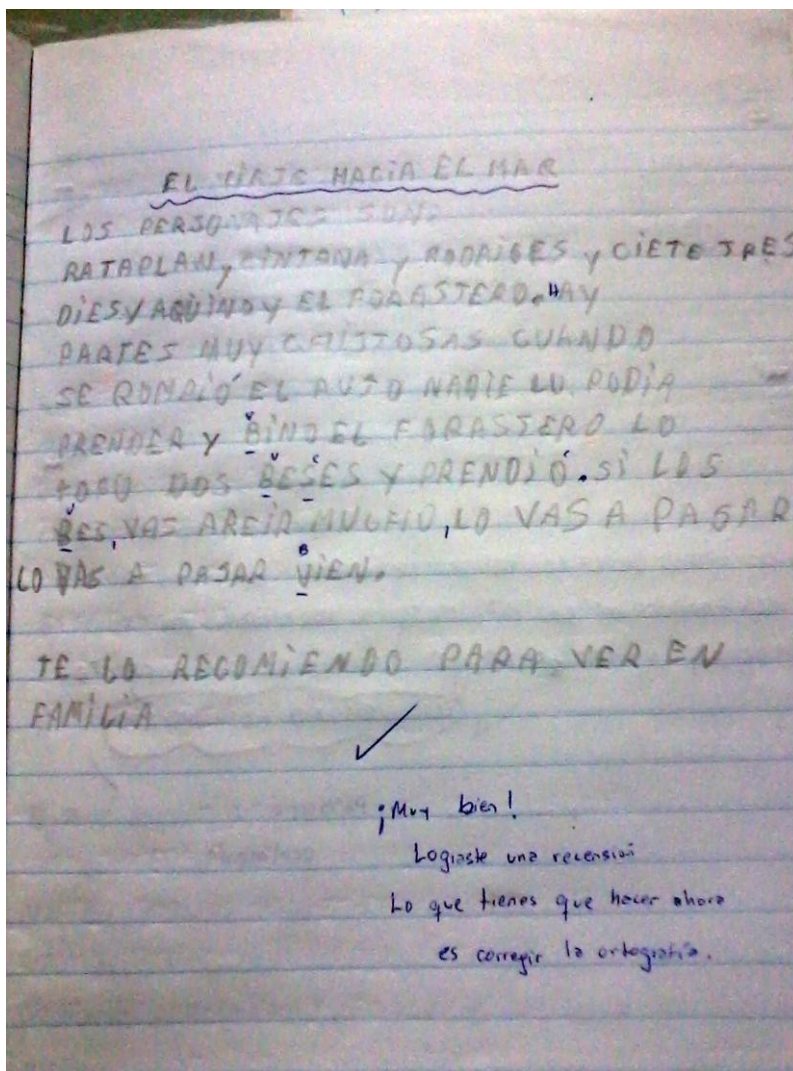
El mayor número de actividades en los cuadernos de los niños se encuentran corregidas con “Visto” (38%). El porcentaje que le sigue en cantidad, corresponde al uso de juicios literales (26%), mientras que un 11% de las actividades cuenta con notas de calificación.

“(…) En mi caso particular realizo una corrección donde explico qué aspectos deben mejorar o corregir. Los juicios de valor también los escribo en el carné de calificaciones (…).”
[M15A-C].

En la entrevista esta docente expresa que corrige explicitando lo que debe ser mejorado o

corregido por sus alumnos.

Considera que los juicios escritos, además, deben quedar registrados en el boletín de calificaciones que llega a las familias. Podría pensarse que uno de los supuestos para sostener esta práctica de la docente podría ser la creencia de que al brindar una mayor información a las familias a través de los juicios de valor escritos, se favorece un mayor aprendizaje de los niños.



Fotografía 9. Fuente: juicios escritos de Maestra 1 de 5° año A - Escuela C (M15A-C)

Considera que una de las finalidades de los juicios

escritos es estimular a los alumnos para mejores logros en sus desempeños particulares. Por lo

tanto, los juicios escritos que utiliza, son personalizados.

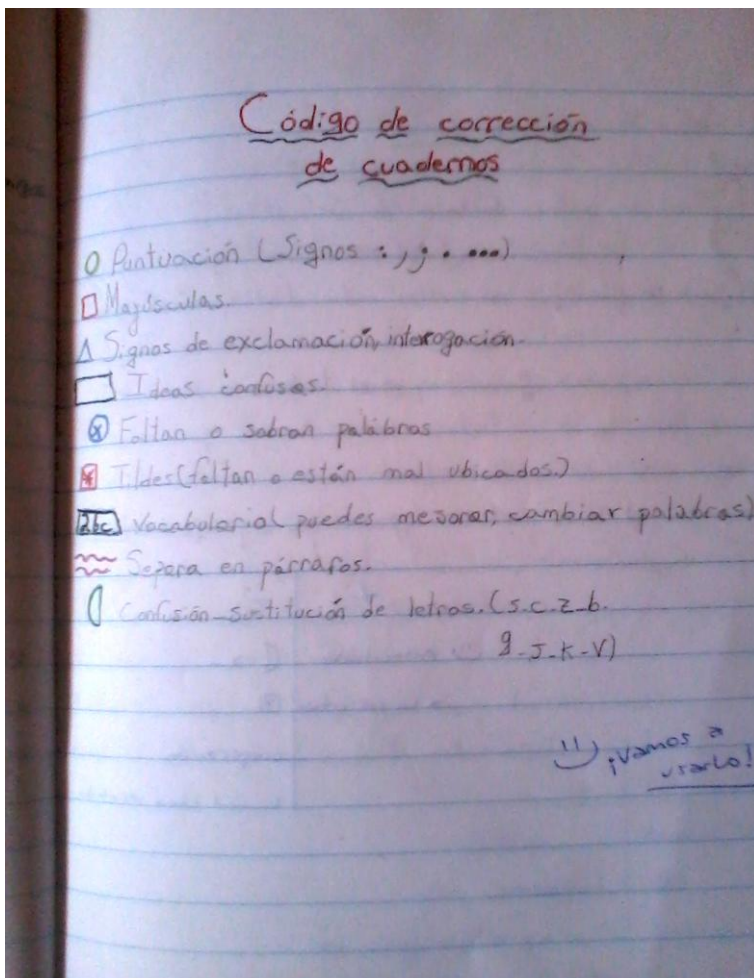
Expresa que con los juicios escritos que brinda a los alumnos, establece una relación entre la información que reciben los niños de lo que se espera de ellos con determinada propuesta y lo que han logrado efectivamente al ejecutarla.

"(...) al iniciar una nueva actividad les informo sobre lo que voy a tener en cuenta al corregir, en la devolución aparece escrito lo que se había explicitado antes" (...). [M15A-C].

Análisis de la entrevista a Maestra 2 de 5º año B- Escuela C (M25B-C)

La docente emplea mayoritariamente juicios literales para corregir las actividades de sus alumnos (94%). Emplea notas (5%) y es mínima la corrección utilizando "visto". Esta docente expresa en la entrevista que ha ido modificando su manera de corregir los

"(...) primero empecé con código de corrección estándar (...) después le fui agregando un comentario personal y ahora yo a veces escribo y ellos me devuelven (...)". [M25B-C].



cuadernos de los niños, replanteándose esta tarea.

Considera que el cuaderno le permite mantener un vínculo con los alumnos que trasciende la función evaluativa que debe ejercer como docente. A través de este dispositivo valora el esfuerzo y el proceso que sus alumnos realizan, por lo que corrige de forma diferencial.

Fotografía 10. Fuente: juicio Maestra 2 de 5º año B – Escuela C (M25B-C)

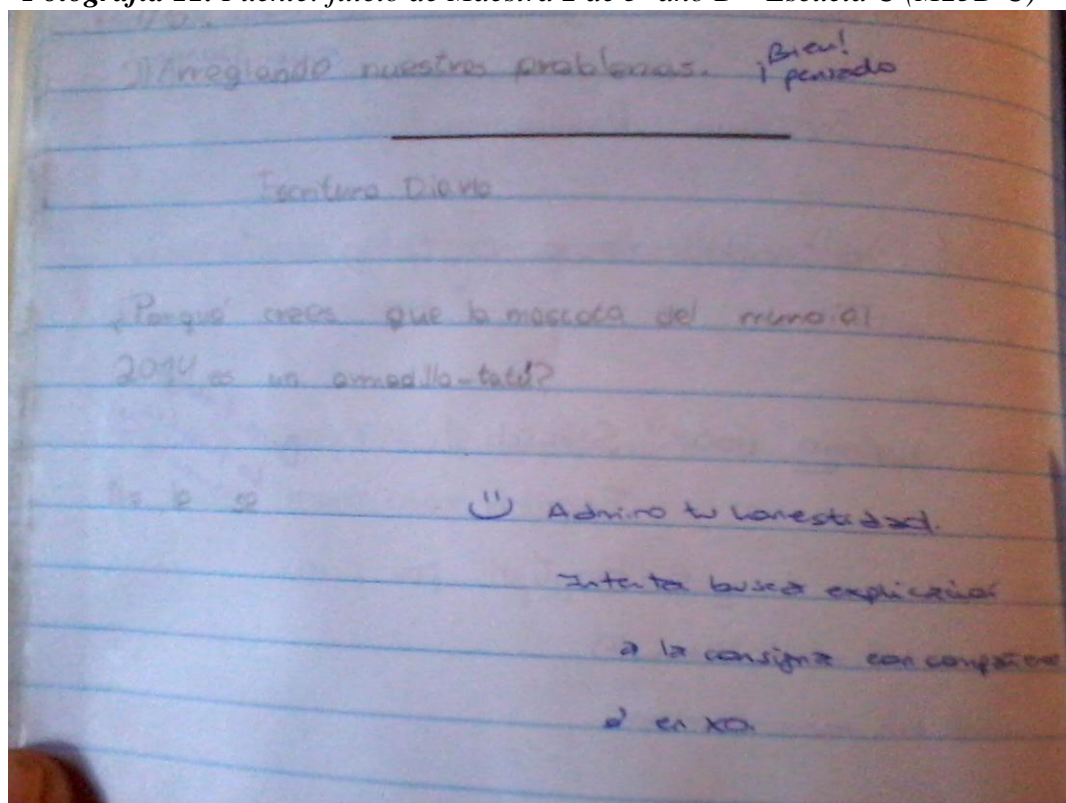
Considera que sus alumnos reconocen que la corrección no significa un feedback instantáneo sino que es preciso que la maestra se tome el

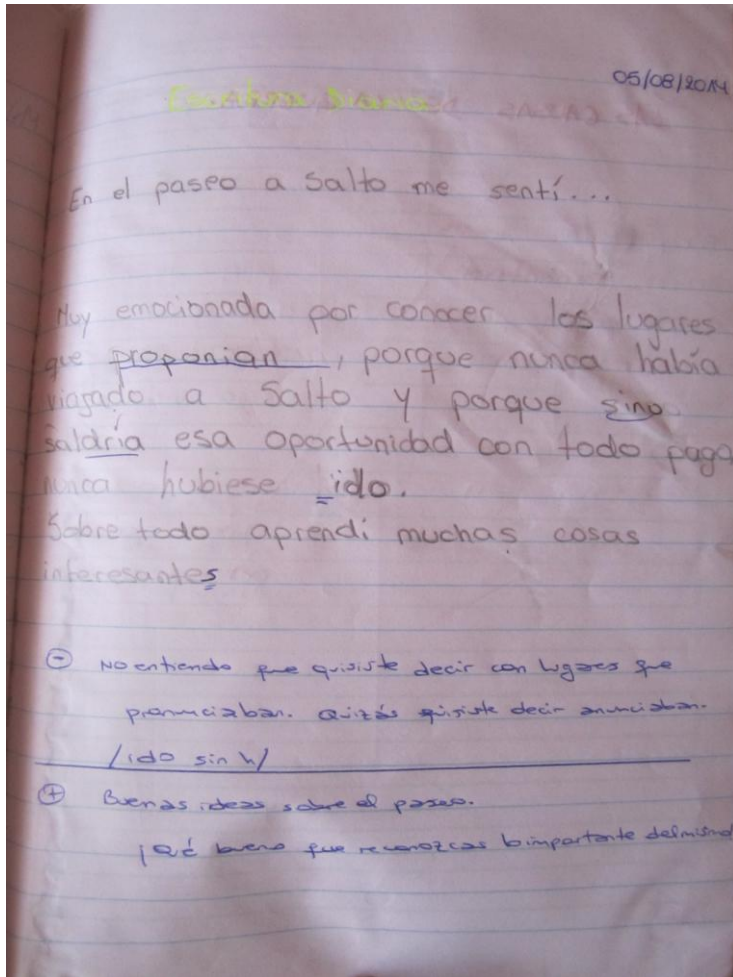
"(...) no está ese esperar instantáneo, el feedback como una máquina que vos le das, corrigen y te lo devuelven si no que me tomo mi tiempo yo lo miro al trabajo, lo considero (...) hago una devolución más coherente, más pensada y a la vez cuando lo recibís tenés el tiempo para mirarlo y por eso también la corrección de cuadernos se me hace más dilatada en el tiempo, pero ellos ya lo manejan (...)" [M25B-C].

tiempo necesario para realizar una devolución pensada y coherente, en cada tarea que los niños llevan a cabo. Corrige los cuadernos haciendo preguntas y comentarios a las tareas de los alumnos.

"(...) el cuaderno se estableció como un vínculo más que como una cuestión evaluativa, fue una necesidad de replantearme la corrección (...)". [M25B-C].

Fotografía 11. Fuente: juicio de Maestra 2 de 5° año B – Escuela C (M25B-C)





Fotografía 12. Fuente: juicio de Maestra 2 de 5º año B – Escuela C (M25B-C)

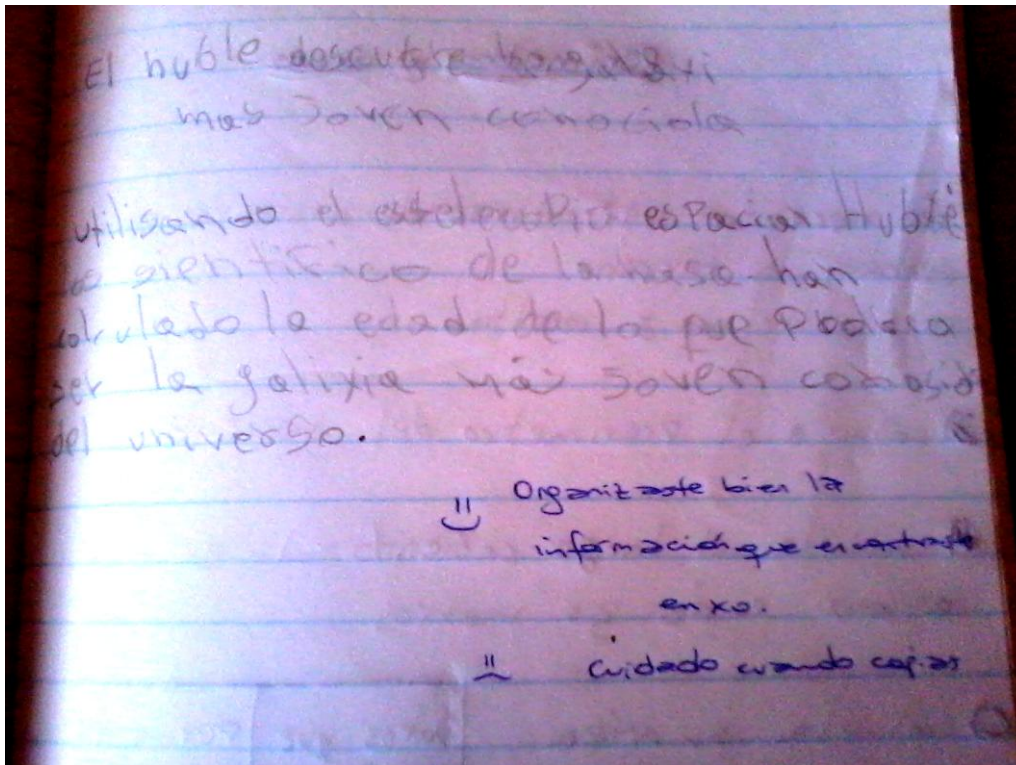
Entiende, por lo tanto, que la evaluación debe promover una construcción positiva para que los niños pasen de lo que está mal a lograr lo que está bien.

"(...) no pongo ni "bien" ni "mal", primero porque no tengo ni un "bien" ni un "mal", no existe lo correcto y lo incorrecto, tengo como matices (...)". [M25B-C].

"(...) pongo caritas y a veces las caritas marcan un "mal" que directamente no les decís que está mal, simplemente un dibujo trasmite algo más que un juicio negativo (...) es un dibujito de nada, te lleva dos segundos, pero a ellos les cambia...". [M25B-C].

Considera que para evitar un efecto emocional negativo, cuando los niños cometen errores en sus tareas, emplea juicios literales con elementos icónicos.

Fotografía 13.



Fuente: juicio de Maestra 2 de 5º año B – Escuela C (M25B-C)

Análisis de la entrevista a Maestra 3 de 6º año A- Escuela C (M36A-C)

Esta docente corrige las actividades en su mayoría, con juicios literales (47%). Minoritariamente emplea notas para la corrección (8%).

La docente expresó en la entrevista que lo que busca a través de los juicios literales es informar al alumno de su desempeño para lograr mejorías en su aprendizaje.

La evaluación que realiza esta docente se apoya en determinados criterios, y considera que los mismos deben ser explicitados en la devolución que se le ofrece al niño.

"(...) Al niño hay que escribirle "utilizaste bien tal cosa..." razonaste bien, te equivocaste en la operación. Escribirle de acuerdo a los que se evalúa (...) por ejemplo en matemática (..) lo que hago es escribirle: *bien el desarrollo, faltó explicar el razonamiento*". Que el alumno brinde la explicación. Son juicios sin nota. ".
[M36A-C].

En alguna áreas realiza la devolución de lo positivo y lo que le falta lograr al alumno en cada tarea, organizando los juicios a partir del signo de (+) y del signo de (-) respectivamente. La corrección se vuelve así, personalizada.

Si bien, los tipos de registros son variables para cada niño la maestra expresó que se explicitan acuerdos en el aula que aseguran que los niños comprenden el sentido personalizado de los juicios que emplea para corregirles.

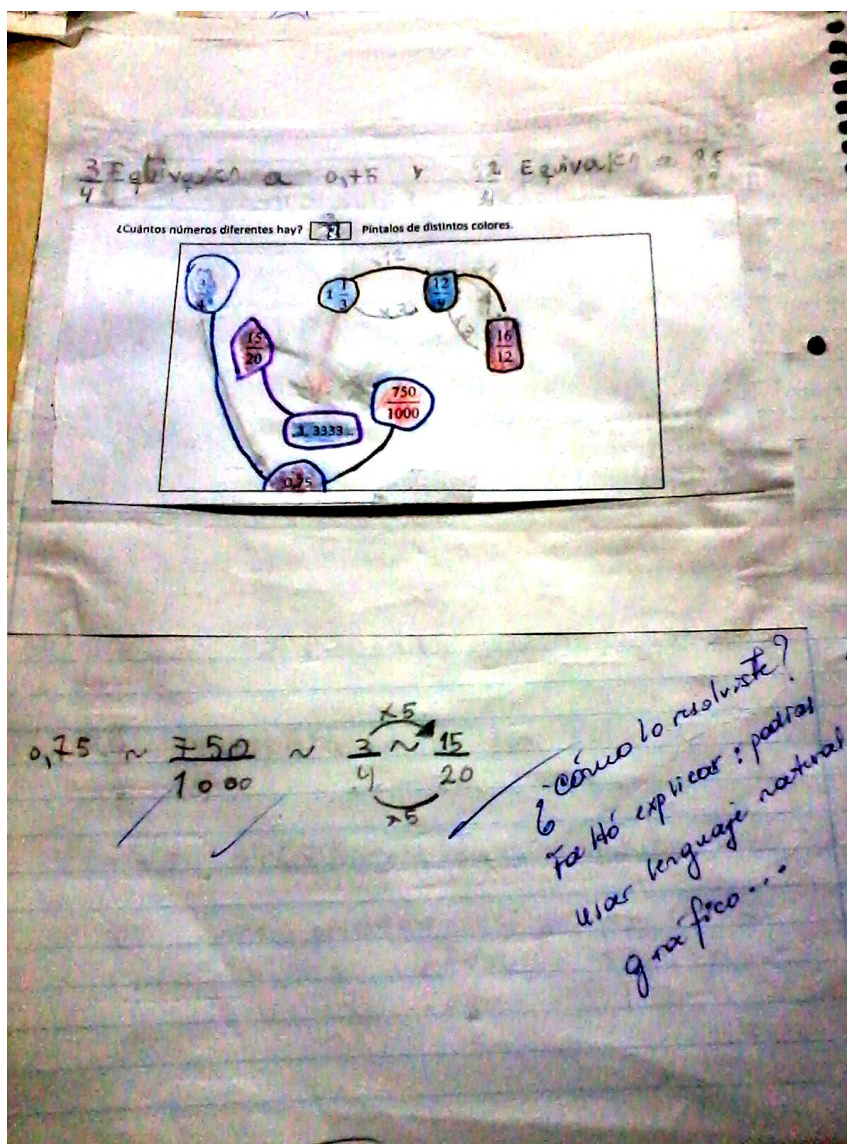
"(...) En las consignas de escritura se evalúa con signos de más (+) y de menos (-). Se busca lo positivo... Lo que usó bien con signo de más (+). Y con el signo de menos (-) lo que le faltó. (...) Tampoco es para todos los niños iguales, la evaluación la hago y escribo dependiendo del niño. (...) Es personalizado el juicio y depende de cada asignatura". . ". [M36A-C].

El uso minoritario de notas en la corrección coincide con lo que la docente expresa en la entrevista al respecto, considerando que esta forma de calificar impide el feedback con el alumno. En su discurso, la maestra habla de feedback, revela así que tiene sentido de la evaluación formativa, de lo que implica establecer un juicio escrito estimando qué tan bien o qué tan incorrecto está el trabajo realizado por el alumno y la importancia, que supone, orientarlo sobre lo que hizo lo cual se asocia a retroalimentación, a una devolución orientadora.

Sin embargo, reconoce la existencia de un condicionamiento social, por parte de las familias, que realizan cuestionamientos al docente cuando no existe esta práctica evaluativa.

"(...) Busco un ida y vuelta, un feedback con el alumno. Después cuando le ponés una nota es diferente ¿no? Porque la nota no les dice cómo van porque es un *sobresaliente* o un *muy bueno* pero que en realidad no te dice o mejor dicho no le dice al alumno para qué lado agarrar... pero la nota está muy arraigada a la sociedad, si no ponés nota los padres ya empiezan a preguntar por qué no llevan notas los niños (...)" . [M36A-C].

Fotografía 14.



Fuente: juicio de Maestra 3 de 6° año A – Escuela C (M36A-C)

Análisis de la entrevista a Maestra 4 de 6° año B- Escuela C (M46B-C)

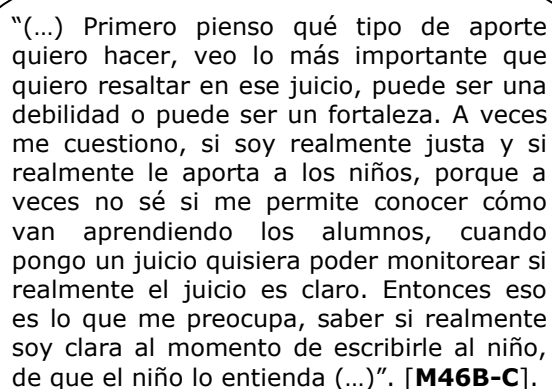
Más del 60% de las actividades que se encuentran en los cuadernos de los niños carecen de corrección, si bien esta docente en la entrevista mencionó que la evaluación es una guía para que los niños mejoren en sus aprendizajes y desarrollen su autoestima.

“(…) para realizar aportes para que puedan mejorar y también para desarrollar alguna fortaleza, para desarrollar su autoestima y también para valorar lo que el niño ha hecho (…)”. [M46B-C].

Se evidencia que existen inconsistencias entre el discurso que apunta a dos funciones de la evaluación: valorar el trabajo realizado y ofrecer feedback orientado a la autoestima y/o a la tarea con sus posibilidades de mejora, con lo que se encuentra en la práctica de esta docente.

Aparece como preocupación en el discurso de la docente brindar a los niños juicios escritos justos, claros, para que puedan entenderlos.

Se podría pensar que el supuesto de la docente es que si los niños comprenden los juicios escritos que resaltan sus debilidades o sus fortalezas podrán obtener información suficiente, que les permita mejorar sus aprendizajes.



"(...) Primero pienso qué tipo de aporte quiero hacer, veo lo más importante que quiero resaltar en ese juicio, puede ser una debilidad o puede ser un fortaleza. A veces me cuestiono, si soy realmente justa y si realmente le aporta a los niños, porque a veces no sé si me permite conocer cómo van aprendiendo los alumnos, cuando pongo un juicio quisiera poder monitorear si realmente el juicio es claro. Entonces eso es lo que me preocupa, saber si realmente soy clara al momento de escribirle al niño, de que el niño lo entienda (...)" [M46B-C].

IV.2.3 Resultados de las entrevistas: Categorías de análisis

El actual enfoque de la enseñanza se sustenta en el desplazamiento de la mirada hacia una perspectiva diferente que promueve no sólo una acción de comunicar, sino que debe orientar al alumno en el encuentro con sus posibilidades. Por ejemplo, la posibilidad de ser autónomo, la posibilidad de poder establecer una argumentación que dé cuenta del desarrollo de su pensamiento crítico.

En este sentido, interesa señalar que el docente debe formular juicios que orienten a sus alumnos en el aprendizaje de la manera de cómo integrar e identificar aquellos conceptos claves, para que logren reflexionar acerca de la realidad y así poder transformarla. Esta orientación exige al maestro que en su práctica evaluativa los juicios que formule tengan sentido para el educando, guiándolo en la posibilidad de permitirle obtener información acerca de su propio proceso y de esa manera pueda intervenir. Un ejemplo de ello sería que, en caso de que la maestra deba entregar una calificación que la misma presente una aclaración del significado, a partir una retroalimentación que se vuelva efectiva para el alumno.

En síntesis, la retroalimentación puede ser considerada como una estrategia que favorece el carácter formativo de la evaluación. Veamos en qué grado los maestros de la muestra han utilizado el feedback en las devoluciones escritas, en la corrección de los cuadernos de sus alumnos.

Cuando el docente se expresa, reconoce imparcial y subjetivamente al alumno y las posibilidades de este.

Los siguientes son cuatro enunciados formulados por docentes, en el área del conocimiento de lengua (Escritura), que al observarlos parecieran encerrar un mismo sentido evaluativo:

| Área del conocimiento | Evaluación | | |
|-------------------------|--|--|--|
| de lengua. Escritura | 1. <i>“Cuida la redacción”</i> (M25B-A) | 2. <i>“Escribiste oraciones, pero no forman un texto. La consigna pedía un texto. ¡Esfuézate y lograrás terminar tu trabajo!”</i> (M15A-C) | 4. <i>“La pregunta dice ¿Qué sucedería?, ¿te parece que se responde con ‘porque...’? Revisa la pregunta ¿qué piensas tú que podría ocurrir? Concéntrate en la información de la lectura que realizamos y así obtendrás una respuesta acorde para mejorar tu redacción”</i> (M25B-C) |
| | | 3. <i>“Información muy pobre, elemental... ¡No estabas del todo atento al visionado!”</i> (M36A-C) | |

En este primer grupo de ejemplos referidos a un aprendizaje cognitivo determinado: la escritura de textos, los enunciados encierran apreciaciones que el docente escribe para indicarle a sus alumnos, de forma clara y positiva, el trabajo que realizaron. En el enunciado n° 1 la maestra no expresa ninguna marca de subjetividad ni informa al alumno qué camino debe continuar para mejorar el error que se le ha sido manifestado.

Sin embargo, en los ejemplos 2 al 4 las maestras no solo se implican en la apreciación sino que también expresan un juicio a través del cual toman posición al respecto. A través de los que es posible reagrupar los enunciados.

En su rol de evaluador los docentes, en los ejemplos 2 y 3, incluyen pistas con una apreciación positiva, también negativa y explícita acerca de los errores que cometió el educando.

En cambio, únicamente en el ejemplo n° 4 es posible visualizar que la maestra posee la intención de escuchar a su alumno orientando su aprendizaje, señalando sus aciertos y errores. Este juicio escrito admite que, en la interacción docente-alumno, exista un ida y vuelta que favorezca un proceso de aprendizaje para el escolar. Las apreciaciones que registran los maestros a través de este tipo de juicios intentan provocar, en los alumnos, una actitud comprometida y a la vez activa, respecto de las tareas que les son solicitadas.

Observemos estos tres enunciados en los que aparecen formulados similares juicios con sentido evaluativo:

| Área del conocimiento | Evaluación | | | |
|-----------------------|---|---|---|-------------------------------|
| Matemático | 1. <i>“Valoro intento ツ ”</i> (M25B-A) | 2. <i>“¿Qué cálculo empleaste? Faltó explicar el procedimiento....”</i> (M15A-C) | 3. <i>“¿Cómo resolviste? explicar: podías usar lenguaje gráfico...”</i> (M36A-C) | <i>lo Faltó usar natural,</i> |

IV.2.3.1 Categoría emergente: Evaluación Terapéutica

Una de las acepciones de la palabra terapéutica según RAE, tiene que ver con la parte de la medicina que enseña los preceptos y remedios para el tratamiento de las enfermedades.

Podría considerarse este tipo de evaluación “terapéutica” como una guía empleada por el maestro ante las dificultades que poseen los alumnos, para el aprendizaje de la escritura y de la matemática. Podría suponerse que la finalidad de la misma sería “rehabilitar” al alumno desde lo actitudinal, para que esté en mejores condiciones emocionales al enfrentarse a las situaciones de aprendizaje.

La evaluación terapéutica sería, entonces, un conjunto de registros que el docente despliega al corregir las actividades realizadas por los alumnos, pero que no proporciona información

suficiente para modificar las dificultades que poseen. Obstaculiza la identificación de los factores que podrían contribuir a la disminución de los errores y al conocimiento de las razones probables por las que los han cometido, para conseguir el control de los mismos.

Es esencial destacar que, durante la práctica de evaluación en la que el docente registra un juicio en el cuaderno del alumno y brinda información sobre el niño como persona, únicamente logra un impacto en el aspecto emocional de él. Brindar valoraciones habituales del tipo: “¡Buen trabajo!; ¡Precioso!” , solamente fomenta el contrato didáctico ya que cuando el alumno lo lee se siente halagado y lo acoge con agrado, pero en efecto, entorpece la posibilidad de que intente reflexionar acerca de su desempeño escolar.

Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es la finalidad del maestro de escribirles a los alumnos un juicio por el que no logren reconocer qué aspectos necesita mejorar de su trabajo? ¿Cómo puede una valoración general facilitar al alumno la oportunidad de reflexionar, acerca de las pautas que regulen su aprendizaje y utilizarlas como insumo en su próxima tarea? Si la evaluación terapéutica puede considerarse un tipo de juicio que busca la retroalimentación, de todos modos no es efectiva.

IV.2.3.2 Categoría emergente: Evaluación Deíctica

Para definir a la evaluación deíctica es necesario partir de la etimología de la palabra: ‘deixis’, que proviene de la palabra griega *deixis* y que significa, literalmente, “lo que indica”. De acuerdo a la definición expresada es posible hacer una comparación entre el concepto de deixis como función lingüística en la cual se señala un objeto o un entorno presente en el acto comunicativo y la acción que lleva a cabo el docente que al corregir las tareas indica a cada niño la reparación de aquellos aspectos que debe mejorar.

En este sentido, el alcance de la función del elemento lingüístico deixis hace referencia a los elementos que aparecen en una situación evaluativa con los que los docentes señalan lo que el alumno deberá cambiar para lograr un avance conceptual respecto a la tarea realizada.

A esta práctica evaluativa la llevan adelante los docentes que al reflexionar sobre sus prácticas, realizan una mirada crítica de la misma. Es la evaluación deíctica una práctica que deja entrever la relación entre lo que se enseña y se evalúa, “señalando” al alumno el lugar y la situación en la que se encuentra en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que indica al maestro las regulaciones que debería realizar en sus propuestas de enseñanza .

En este tipo de evaluación hay evidencias de la retroalimentación como práctica evaluativa, a través de la cual los docentes intentan mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Evalúan procesos y no solo los productos finales a los que arriban los niños.

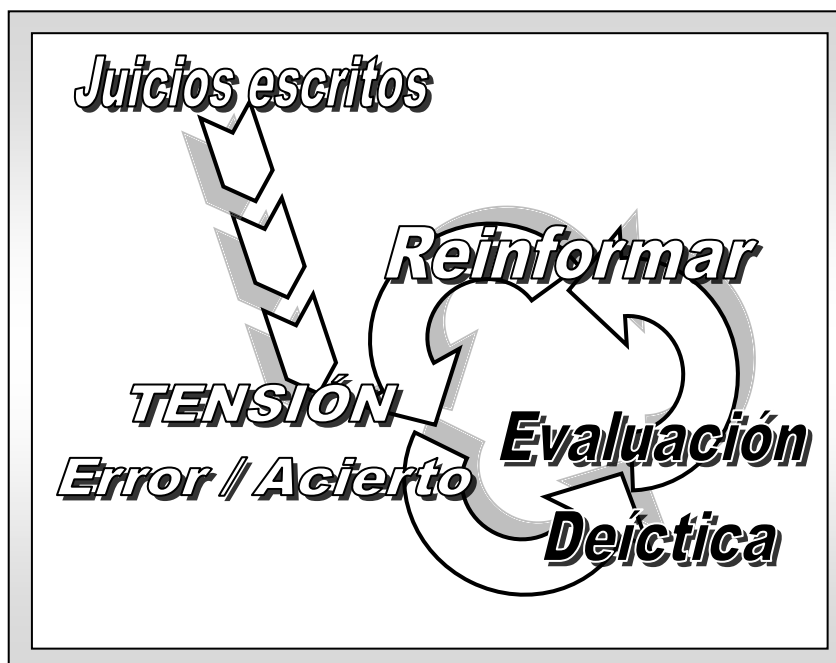
Los docentes que utilizan la evaluación deíctica en sus prácticas evaluativas terminan por desarrollar una destreza que perfeccionan durante las situaciones educativas. Dicha habilidad los habilita a elaborar la retroalimentación, incesantemente en la enseñanza. Un docente que evalúa de forma deíctica conoce el alcance que poseen las decisiones que toma, en otras palabras, sabe cómo influirán en las interpretaciones que el alumno haga una vez que recibe el juicio escrito.

A continuación se esquematizan diferentes bucles o ciclos de la evaluación deíctica: como práctica evaluativa de retroalimentación para los alumnos y como regulación de las prácticas evaluativas del docente.

Esquema 1. Esquema bucle o ciclo de la evaluación deíctica: como práctica evaluativa de retroalimentación para los alumnos



Esquema 2. Bucle o ciclo de la evaluación deíctica:
como regulación de las prácticas evaluativas del docente



Fuente de *Esquema 1* y de *Esquema 2* : de elaboración propia.

IV.2.3.3 Categoría emergente: Evaluación Mixturada

Esta categoría comprende aquella práctica evaluativa que toma elementos de la evaluación terapéutica y de la evaluación deíctica.

A través de esta práctica evaluativa el docente señala los avances de cada niño en su proceso de construcción del conocimiento, como así también entiende la necesidad de fortalecer el aspecto emocional del alumno frente al aprendizaje. Reorienta sus intervenciones para mejorar los logros de los alumnos proporcionando juicios escritos que brindan información sobre ambos aspectos. Sin embargo, en los registros de los cuadernos de los alumnos, no se observa que interactúen con los juicios que reciben de los docentes, dando muestras de mejores resultados en las tareas.

En resumen, el docente que en su práctica evaluativa hace uso de una evaluación mixturada registra juicios positivos en los cuadernos de los alumnos, juicios que comparten la característica de ser específicos y de comunicar respeto por el niño y su tarea, sin embargo,

aunque brinda comentarios sobre la manejo de procedimientos que el alumno realizó para elaborar su trabajo, no da cuenta de la manera en que exitosamente los empleó. En cierta forma, el docente logra describir para los alumnos cuáles son las fortalezas que presenta en los trabajos que ha realizado, indicándoles qué características posee un trabajo para ser considerado satisfactorio o un buen trabajo, aunque no le demuestra al alumno la forma en cómo está aprendiendo.

La siguiente tabla muestra las categorías emergentes de las entrevistas realizadas a los maestros de la muestra.

Tabla 9. Categorías emergentes obtenidas en las entrevistas realizadas a los maestros de la muestra

| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | | |
|---|---|--|
| EVALUACIÓN TERAPÉUTICA | EVALUACIÓN MIXTURADA | EVALUACIÓN DEÍCTICA |
| Maestra 1 de 5º año A - Escuela A M15A-A | Maestra 1 de 5º año A - Escuela C M15A-C | Maestra 2 de 5º año B- Escuela C M25B-C |
| Maestra 2 de 5º año B- Escuela A M25B-A | Maestra 3 de 6º año A- Escuela C M36A-C | |
| Maestra 3 de 6º año A- Escuela A M36A-A | | |
| Maestra 4 de 6º año B- Escuela A M46B-A | | |
| Maestra 1 de 5º año A - Escuela B M15A-B | | |
| Maestra 2 de 5º año B- Escuela B M25B-B | | |
| Maestra 3 de 6º año A- Escuela B M36A-B | | |
| Maestra 4 de 6º año B- Escuela B M46B-B | | |
| Maestra 4 de 6º año B- Escuela C M46B-C | | |

En definitiva, y de acuerdo a la evidencia empírica, en los tres centros escolares las maestras de la muestra optan por utilizar calificaciones, pues parecen ser la forma más eficaz que han encontrado para llevar a cabo sus prácticas de evaluación, aunque estas carecen de

significado. Fue posible constatar, por un lado, un importante volumen de ausencia de juicios en actividades observadas y por otro, un escaso uso de juicios del tipo retroalimentación que fomentara etapas de devolución, al corregir las propuestas que realizan los alumnos en clase como sustento al aprendizaje.

La triangulación realizada ilustra la ausencia de juicios escritos de carácter formativo que posibilite a los alumnos realizar una retroalimentación, durante su proceso de aprendizaje.

Es posible que los maestros no conozcan en profundidad la posibilidad que les brinda la evaluación como herramienta pedagógica para conocer las dificultades que presentan sus alumnos en sus aprendizajes y de esa manera ofrecerles caminos tentativos para superarlas. Un alto porcentaje de los maestros de la muestra no emplean la evaluación para orientar a sus alumnos, tienden a usar una mayor cantidad de calificaciones para evaluar aprendizajes. Sin tener en cuenta que podrían enriquecer sus prácticas de evaluación en el aula para priorizar criterios al momento de calificar a sus alumnos y de ese modo, obtener información de sus conocimientos y tomar decisiones para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos .

Para concluir y sabiendo el peso de las palabras, quizás los maestros no han tenido la oportunidad de experimentar desde el punto de vista de los aprendizajes lo que Perrenoud (2010) considera al respecto:

una regulación de los aprendizajes pasa sobre todo por una multiplicación e intensificación de los momentos de retroacción y de reorientación de las actividades de los alumnos. Para ello se requiere que alguien esté presente y se interese por lo que un alumno hace, para poder ayudarlo en caso de que tenga dificultades, guiarlo hacia una pista nueva (...), (2010: 187).

Definitivamente, Perrenoud (2010) es incisivo: *la evaluación formativa se construye en una lógica cooperativa, basada en la hipótesis de que el alumno quiere aprender y hace todo lo que puede para ese fin (2010: 186).*

IV.2.4 Las categorías y su discusión en relación a los referentes teóricos

Las prácticas evaluativas de los maestros de la muestra, tomados en el periodo (mayo-septiembre de 2014) puede ser discutidas a la luz de la literatura especializada, la que se alinea con lo mencionado por Shepard (2006) Perrenoud (2008), Camilloni y otros (1998, 2004) y Anijovich (2010).

En lo que respecta a la evaluación formativa, Camilloni señala que es la operación que deja acceder a la indagación y a la colecta de información de los procesos que están en desarrollo y que es posible que sean identificadas

(...) dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, (...) a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados (2010: 129).

En función de la evidencia empírica, los docentes que llevan adelante una evaluación déctica parecen estar enmarcados en esta concepción que demuestra un creciente interés por las dimensiones que abarca la evaluación como proceso, relacionado con la idea de andamiar a los alumnos a aprender de sus errores para conocer sus debilidades y fortalezas como aprendices.

En torno a este aspecto, Anijovich expresa que *“instalar la retroalimentación como práctica habitual y legitimada”* (2010: 131) necesariamente insta a que los docentes comprendan el alcance de su función en el proceso de evaluación formativa.

Entre los docentes cuyos trabajos se relevaron, encontramos distinciones en sus prácticas evaluativas, solo en un mínimo grupo de maestros estos consideran el feedback como una orientación hacia la construcción de la autonomía del alumno.

Aun así, es posible distinguir dos posturas en la retroalimentación que registran en los cuadernos de sus alumnos, una retroalimentación focalizada en la autoestima y una focalizada en la tarea que han realizado sus alumnos.

Anijovich es contundente con respecto a ello:

Destacar el desempeño busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo Los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y con esto sus resultados se mantendrán o superarán, No obstante, (...) este tipo de retroalimentaciones puede (...) inducir un efecto contrario. es decir que, apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

(...) algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en como el alumno la resuelve, y como autorregula su aprendizaje (2010: 132)

Durante el registro de juicios el docente abre el campo del diálogo con sus alumnos, siempre que el mismo sea sistemático y provoque la indagación en los escolares, como una nueva forma de dialogar.

V. CONCLUSIONES

V.1. Potenciales aportes a la escuela pública actual

La investigación sobre el aprendizaje y desarrollo profesional de los maestros nos proporcionan varios principios generales para respaldar el cambio [. . .] necesitamos tratar a los maestros como personas que aprenden, de la misma manera como les pedimos que traten a sus estudiantes [. . .] debemos estar conscientes de que los maestros harán contribuciones y también modificarán las herramientas y prácticas de la comunidad en la que participan. Para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas. (Shepard, 2008: 42)

Arribar a este capítulo es, en parte, enriquecer mis reflexiones al presentar la investigación realizada como requisito de mis estudios de maestría y a la vez es volver sobre los pasos de la compleja y cuidadosa etapa de análisis de los datos. Mi trayecto formativo no culmina cuando escriba la última línea de este capítulo, sino todo lo contrario, comienza tantas veces como tantas veces he ido modificando el nombre de mi investigación.

Es en este capítulo en donde realizaré una síntesis del proceso de investigación efectivizado, focalizando en aquellas decisiones que permitieron prosperar en el mismo. El proceso de investigación ha permitido la declaración de un amplio espectro de prácticas que efectúan los docentes en el interior de las aulas, en relación a las maneras de corregir las tareas en los cuadernos de sus alumnos, que entendimos que corresponde dar a conocer.

En lo personal, el oficio de investigador aprendido me ha legitimado para atreverme a llevar adelante un proceso de aprendizaje desde una posición que es incomparable a la que a diario desarrollo en mi aula. Desde una óptica que me permite afrontar al objeto de estudio en el rol de una observadora entrenada, me ha autorizado a hallar los intersticios que ocurren en el *backstage* del trabajo de mis colegas y que indudablemente ha suscitado que mis propias prácticas pedagógicas se vieran (y se verán) transformadas por ello.

Tras un sinfín de conversaciones y explicaciones se ha podido acceder a las intrínsecas situaciones didácticas que se dan en un aula, se ha podido acceder a la “cocina” de las prácticas de los maestros. El ceder espacio para que estos expresaran sus diversas miradas acerca de lo que creen sobre la evaluación, me ha permitido percibir y conocer cómo encaran sus tareas pedagógicas. A las entrevistas, los propios docentes le hicieron frente revelando las ganas de describir lo que hacen.

El abordaje de un espectro heterogéneo de los juicios escritos ha permitido identificar, describir y caracterizar las actividades de los maestros. Lo que, a su vez, ha resultado ser una circunscripción conceptual apropiada que ha garantizado la comprensión de prácticas que giran en torno a la ausencia de juicios escritos en los cuadernos de los niños, hasta la elaboración de juicios significativos y orientadores, en la tarea de los alumnos.

Explorar en forma cualitativa el desarrollo de las prácticas de evaluación que hacen los docentes para registrar los juicios escritos de los niños, ha estado dado desde el planteo inicial de este trabajo. En este sentido, el análisis de las entrevistas ha permitido, por un lado, fortalecer la autenticidad de los datos y por otro, integrar la postura de los maestros ya que cada docente entrevistado ha revelado un camino diferente de acceso a la orientación que le brinda a sus alumnos al corregirles sus tareas de Escritura y de Matemática. Las diferentes posturas, sin embargo, demuestran coincidencia entre los maestros de que la evaluación es un aspecto complejo en los procesos de aprendizaje de sus alumnos y que, de acuerdo a sus criterios, no está sistematizado. Más allá de eso, fue posible el hallazgo de tres tipos de evaluaciones diferentes: evaluación terapéutica, evaluación deíctica y evaluación mixturada.

Desplegar este estudio me ha permitido vislumbrar lo favorable que resulta ahondar en las prácticas que desarrollan los docentes para significar lo que hacen, ya que existe una estrecha vinculación entre los individuos y sus actividades.

Crear, analizar y transformar nuevos escenarios educativos para crear otros nuevos es un desafío en el que docentes y alumnos, a partir de la interacción con el conocimiento y las distintas realidades sociales, se expresan, participan y se posicionan, implicándose afectiva y cognitivamente. En tales escenarios, además, aprenden a valorar sus opiniones, valiéndose de los procedimientos críticos propios del pensar filosófico o sea, aprendiendo a argumentar

moralmente y a actuar en consecuencia, como un medio de potenciar su formación como seres humanos situados, capaces de vivir en democracia.

Dentro de este contexto, la tarea de enseñar implica guiar al otro a partir de los procedimientos y de pensares filosóficos antes descriptos y escoltar a los sujetos de la educación con el apoyo necesario para permitirles avanzar.

Si la evaluación formativa que promueve retroalimentación, requiere de posicionarse frente a la misma comprendiendo que es un “*dispositivo didáctico*” (Perrenoud, 2010: 114) cuya utilización y gestión abre otro nuevo camino a la facilitación de mejoras de los aprendizajes de los niños, puede decirse entonces, que la presente investigación da cuenta de los heterogéneos criterios y prácticas que llevan a cabo las maestras de la muestra.

En suma, a partir del conocimiento de las estilos de corrección y las valoraciones que de la evaluación tienen las maestras que imparten sus enseñanzas, cabe destacar que en el establecimiento escolar C de la muestra, tres maestras han adoptado la evaluación formativa como “dispositivo didáctico” para construir otros contextos de corrección, en la enseñanza de la Escritura y de la Matemática, en el tercer nivel de la enseñanza primaria. De las tres, dos son las maestras de la muestra que corrigen atendiendo a una evaluación mixturada. Solo una es la que ofrece a sus alumnos una evaluación deíctica.

Si bien existe disparidad y diversidad de criterios y prácticas evaluativas en cada centro escolar de la muestra, es meritorio destacar la práctica (aislada) de la docente M25B-C (maestra 2 de 5° año B - Escuela C) que intenta ampliar su campo de visión respecto a los juicios escritos que usa para evaluar las tareas de sus alumnos. La maestra desde su discurso da cuenta de sus pensamientos, en los que alude a: la articulación entre el valor de conocer el desempeño escolar de sus alumnos, obtenido a partir de la evaluación formativa y la posibilidad que ofrece el “dispositivo didáctico” de crear nuevos entornos de aprendizaje autorregulado, para sus niños.

En definitiva, las maestras de la muestra dan cuenta de que reflexionan acerca de sus prácticas de corrección, aún cuando el posicionamiento adoptado por docentes que ofrecen una abundancia de vistos (✓) en las correcciones de sus alumnos y ausencia de juicios, como es el resultado de las escuelas A y B. Si bien, es posible interpretar las acciones a partir del

discurso brindado por la maestra M36A-A (maestra 3 de 6° año A - Escuela A), quien establece posibles explicaciones respecto a dicha práctica evaluativa y dice optar por no corregirle al alumno para explicarle otra vez, de forma oral, indicándole que lea la consigna, a la vez, procura que sus alumnos reconozcan lo imprescindible que es invertir tiempo para intentar hacer las actividades, nuevamente.

Señala, además, no utilizar las notas de la escala oficial “BR, RB y R” por considerarle “(...) muy groseros”. La maestra omite notas en los casos de los niños que no tienen buen desempeño y les escribe frases de estímulo. Su procedimiento pareciera ser simplemente una manera de expresar que el alumno no hizo bien su trabajo, con lo cual habría un mensaje no explícito, confuso, y hasta subliminal pero que finalmente puede resultar perjudicial, ya que el niño no puede llegar a concebir por qué su tarea no presenta ni una nota y qué fue lo que hizo mal, aunque existan frases que parecieran decir lo contrario. La manifestación de la maestra al asumir un cierto pudor al corregir, un no querer registrar notas que le parecen ofensivas como devolución hacia el niño, lo denotan los cuantiosos vistos (✓) registrados y la ausencia de juicios escritos. Se encuentra, entonces, un no querer herir u ofender a sus alumnos que no cumplen con lo que ella considera un buen desempeño en los trabajos registrados. Esta pareciera ser la razón válida por la que la maestra omite la corrección.

La corrección y la devolución de juicios que inician a los alumnos en la autorregulación de sus aprendizajes insumen tiempo a los maestros, a través de sus voces expresadas en la entrevista, dicen no contar con la cantidad de tiempo suficiente. ¿Es esta una posible respuesta a la ausencia de juicios y el masivo registro de los vistos (✓)?

Asimismo, otra objeción que se desprende de prácticas que no brindan feedback, es que pareciera existir un correlato entre la prudencia y la consideración de los maestros de no vulnerar a sus alumnos, prescindiendo de calificaciones deficientes al momento de corregirles sus cuadernos.

En síntesis, los registros con los que los maestros dicen - sin decir - que no está bien lo que hizo el alumno, son de un contenido altamente complejo, porque es probable que el alumno puede interpretar que lo que hizo no merece, siquiera, ser considerado. Lo que repercute en la instalación de un código de no decir, de no escribir que, finalmente, como señala Clark (1995)

“para bien o para mal” no favorece al niño. (Clark, 1995, 3. Citado por Christopher Day, 2006: 15).

La gestión de la evaluación que las maestras de la muestra llevan a cabo en sus prácticas, demuestra que poseen diversos procedimientos de corrección para darle a entender a los alumnos que su trabajo es suficiente o es incompleto. En el marco de los discursos expresados por las profesionales es ineludible recuperar el compromiso y la voluntad de redefinir incesante un uso significativo de los juicios escritos y adecuarlos a los cambiantes escenarios educativos, de cada contexto escolar. Al respecto, cabe recuperar el planteo de que

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación, merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación (Clark, 1995, 3. Citado por Christopher Day, 2006: 15).

Desde este lugar, se le demanda a los docentes que además de dominar la didáctica y el contenido curricular que enseñan, sean capaces de interpretar y situar los contenidos de aprendizaje. La enseñanza efectiva de los mismos legitima el egreso de los educandos de cada ciclo escolar, habiéndoles proporcionado, significativamente, aquellos saberes imprescindibles para la siguiente etapa educativa.

El uso de la retroalimentación en las prácticas de los maestros posibilita que puedan comunicar a sus alumnos las cualidades que poseen para efectuar las actividades de clase y cuáles son los procesos que desarrollaron para ejecutarla y en los que todavía presentan debilidades. De ese modo, los docentes que desean ofrecer retroalimentación a sus alumnos, orientan la atención de estos hacia la autorregulación de sus aprendizajes, para que puedan experimentar en qué radica la voluntad y la dedicación por conseguir los resultados esperados. Tal es la conquista que afrontan los docentes de la muestra, dado que, como señaláramos más

arriba, “para bien o para mal” las prácticas de enseñanza están determinadas por los propios docentes.

En cierta forma, tanto el significado que se le atribuye a la evaluación como la representatividad que se le adjudica propone la oportunidad de que los docentes piensen en la actividad evaluativa como un acto de buena propuesta que los interpela para cambiar sus prácticas evaluativas y que, a su vez, pretende recuperar a la evaluación como escenario de aprendizaje.

Necesariamente, recuperar a la evaluación desde este lugar es atender con criterio y significatividad los procesos cognitivos que llevan a cabo los alumnos, para realizar las consignas de trabajo.

Con la evaluación formativa el alumno podría adquirir un hábito de autonomía para entender lo que está haciendo y cómo lo está haciendo, para conocer a dónde tiene que llegar y cómo va a hacer para lograr tal objetivo. Esto requiere que el docente le brinde suficiente información. Este proceso convierte a la evaluación en un acto pedagógico de retroalimentación que contribuye en la formación del alumno, en la búsqueda de que sus aprendizajes sean mejores, al igual que la producción de sus tareas.

La evaluación nos enseña todo lo que somos capaces de hacer y esa es una manera diferente de pensar la misma. Nos permite ver cuando tenemos un error y nos lo señalan, qué cosas nosotros nos damos cuenta que podríamos haber corregido porque en realidad sabemos. Es así que aun teniendo una nota que quizás descalifica porque no da cuenta de ese conocimiento que podríamos tener, sin embargo nos permite ver y entender que sí lo teníamos y es desde ese lugar que la evaluación se ubica en una zona de consuelo para el aprendiente.

V.2. Potenciales líneas de investigación

Complementariamente, si pensamos en perspectiva, los resultados de esta investigación proponen un nuevo encuentro pedagógico hacia la interpelación de las prácticas de corrección de los maestros para caracterizarlas y conocer cómo son los juicios que les escriben a sus alumnos cuando les corrigen sus tareas, qué significados les atribuyen a los mismos e indagar

si los juicios escritos orientan retroalimentación para ofrecer el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje.

De este modo, y pese a que no conforma parte de la línea de investigación abordada, sería interesante explorar qué lugar ocupa la evaluación formativa cuando los maestros corrigen otras áreas del conocimiento: artístico, de la naturaleza y social. Esto nos permitiría profundizar en la comprensión de cómo son los juicios escritos que los maestros registran en los cuadernos de sus alumnos al evaluar las tareas de clase y si verdaderamente orientan para ofrecer retroalimentación de aprendizaje.

Esta investigación podría llevarse a cabo en cualquier zona de nuestro país o en otra región, dado que sería posible gestionar una mayor colecta de datos a partir del uso de la técnica de relevamiento de documentos, lo que redituaria en más y diversos contrastes de prácticas de corrección, de los maestros.

Por otra parte, creemos que la riqueza de la variedad de registros recogidos nos interpela a repensar qué lugar ocupa, en las prácticas educativas, la evaluación formativa como “dispositivo didáctico” que distribuye retroalimentación. Establecer qué criterios son necesarios para regular las prácticas evaluativas de los docentes, en el marco de la evaluación formativa, nos demanda a focalizar nuestra mirada más allá de dichas prácticas y nos sitúa frente a un nuevo intersticio: qué lugar quisiéramos darle a la autorregulación de los conocimientos durante el proceso de aprendizaje de los niños, en las prácticas evaluativas de los maestros.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP – CEIP (2011) *Circular N° 15/09-03-2011*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2014). *Circular N° 21/27-03-2014*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2014). *Circular N° 22/27-03-2014*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2014) *Circular N° 33/12-05-2014*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2014). *Circular N°75/30-07-2014*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2015). *Circular N° 57/15/06/2015*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2015). *Circular N° 62/18/06/2015*, Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

ANEP – CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria, 3ª edición (2013), Montevideo. Accedido el día 24 de agosto, 2015, desde: <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/circulares/>

Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. Bs. As. Argentina.

Anijovich, R. comp. (2010). *La evaluación significativa*, Paidós, Buenos Aires.

Asuntos Públicos (Julio, 2012). *Diálogos sobre educación: la importancia de la evaluación en educación*. [Archivo de Vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hyZAxY4jacI>

Camilloni, A., Celman, S., Litwin E. & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (35-66). Buenos Aires, Paidós Educador.

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, Vol. 5, 345-352. Accedido el 12 de noviembre, 2013, desde <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>

Carneiro, R. (2006). La búsqueda de sentido. *Revista PRELAC. Los sentidos de la educación*, Vol. 2, 6-11. Accedido el día 14 de febrero, 2014, desde http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw Hill.

Elola, N., Zanelli, N., Oliva A. & Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Escuela de Comercio Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (Mayo, 2013). *Video 1: Santos Guerra*. [Archivo de Vídeo] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_ZN650UJqi0

Escuela de Comercio Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (Mayo, 2013). *Video 2: Disertación M. A. Santos Guerra sobre evaluación*. [Archivo de Vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Zkj-NhFSStk>

Escuela de Comercio Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (Mayo, 2013). *Video N° 3: de M. A. Santos Guerra sobre evaluación*. [Archivo de Vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7lZEdf6dY7Q>

Escuela de Comercio Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (Mayo, 2013). *Video N° 4 de M. A. Santos Guerra, para el curso: "Evaluación centrada en los aprendizajes"*. [Archivo de Vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5Hs1Bc15UbM>

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

Guilar, M. E. (2009). *Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural*. En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC). Accedido el día 17 de agosto, 2015, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* 1ª edición. Buenos Aire., Aique Grupo Editor.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires. Eudeba.

Huberman, A. & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En: Salgado Lévano, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, liber.*, 2007, vol.13, no.13, p.71-78. ISSN 1729-4827. Universidad de San Martín de Porres. Perú. Accedido el día 3 de setiembre, 2015, desde: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Huertas, J.A. (2006) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Editorial Aique.

INEEd (2015). Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo, INEEEd, Montevideo. Accedido desde: <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Tr%C3%A1nsito%20educativo-%20Resumen%20ejecutivo.pdf>.

Litwin, E. (1998) Capítulo primero. La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Malbergier, M. (2009). *La evaluación formativa*. Escuela Primaria. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. 1ª.edición. Buenos Aires, Paidós.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Ed. Laertes.

Palou De Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Pérez Gómez, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. El adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.

Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Montevideo, Instituto de Evaluación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Católica del Uruguay.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Ficha N° 1 ¿Qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven?* PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Accedido el día 20 de abril, 2015, desde: <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%20-%20Ficha%2001%20-%20qu%C3%A9%20son%20las%20evaluaciones%20educativas%20y%20para%20qu%C3%A9%20sirven.pdf>

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Ficha N° 3 ¿Cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas?* PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Accedido el día 20 de abril, 2015, desde: <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%20-%20Ficha%2001%20-%20qu%C3%A9%20son%20las%20evaluaciones%20educativas%20y%20para%20qu%C3%A9%20sirven.pdf>

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2 (2), 49-89. Universidad Católica del Uruguay. Accedido el día 13 de febrero, 2014, desde: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/download/14.html>

Reichardt, CH. S., & Cook, T. D, (2005), Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook, T. D, & Reichardt, CH. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (25 - 59), Madrid, Ediciones Morata. Accedido el día 21 de setiembre, 2015, desde: http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F138215%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FReichardt%20y%20Cook_2005_cap%201.pdf

Sanjurjo L., & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. 1ª ed. Rosario, Homo Sapiens.

Sautu, R. et al. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y método de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R. (ed.) *Educational Measurement*, 4ta. Edición. pp. 623-46. México, D.F. American Council on Education (ACE) / Praeger Westport.

Sierra Bravo, R.(1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid, Editorial Paraninfo.

Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós. Accedido desde: https://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Tenbirnk, T. (1984) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.

Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. (45) 86-102. Accedido el 14 de febrero, 2014, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100006>.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación**

**Los juicios escritos
que el maestro registra en los cuadernos
de los alumnos:
finalidad, retroalimentación y significados.**

Un estudio en el tercer nivel de educación primaria

DOCUMENTOS ANEXOS

**Entregado como requisito para la obtención
del título de**

Máster en Educación

Mariela Natalia Rivero Silva - 189423

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

2015

Tabla para sistematizar datos provenientes del análisis de documentos

Tabla 8. Ejemplo de tabla de relevamiento de documentos. Registro de observaciones

| CASOS | NUMERAL | TIPO de ACTIVIDAD** | Juicio registrado | | | |
|--------|---------|---------------------|-------------------|-------|--------|-----------|
| | | | JUNIO | JULIO | AGOSTO | SETIEMBRE |
| AM5A1* | 1 | | | | | |
| AM5A2 | 2 | | | | | |
| AM5A3 | 3 | | | | | |
| AM5B1 | 4 | | | | | |
| AM5B2 | 5 | | | | | |
| AM5B3 | 6 | | | | | |
| AM6A1 | 7 | | | | | |
| AM6A2 | 8 | | | | | |
| AM6A3 | 9 | | | | | |
| AM6B1 | 10 | | | | | |
| AM6B2 | 11 | | | | | |
| AM6B3 | 12 | | | | | |

Fuente: elaboración propia

***Caso**

AM5A1 (Actividad de la Maestra de 5° A - Actividad 1)

AM5A2 (Actividad de la Maestra de 5° A - Actividad 2)

.....

**** Tipo de actividad en el:**

- ✓ Área del conocimiento de Lenguas – Escritura:
 - Situación de escritura con una consigna pautada.

- ✓ Área del conocimiento Matemático:
 - Situación-problema (SP)
 - Operatoria (O)
 - Trazados (T)

Pauta de entrevista a maestros

1. Para ti ¿qué es evaluar?
2. ¿En qué momento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizas evaluación y escribes los juicios de valor?
3. ¿Para qué o con qué finalidad la realizas?
4. ¿Empleas algún tipo de criterio para formular los juicios de valor escritos en los cuadernos de clase de los alumnos? Si es así, menciona cuáles.
5. ¿Te animas a recordar un juicio de valor habitual o común que incluyas en tu práctica?
6. Cuéntame el proceso por el cual construyes la formulación de un juicio de valor que escribas.
7. ¿Los alumnos reciben algún tipo de información sobre las tareas y los resultados conseguidos, cuando formulas juicios de valor escritos?
8. ¿Existe algún aspecto en tu práctica de la evaluación, que te preocupe, que requiera tu atención, que quisieras reformular o quizás desees comentar?