

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEDERAL
EQUIPO IEF TUCUMÁN 2022

Transformaciones en los procesos de evaluación. Período 2020-2022

*Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación
educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán.*



Autor de pintura de portada artista Alejandro Condorí. Nombre de obra artística "Aprendizaje esperado". Año 2021
Reflejar un niño que está estudiando con un cuaderno y un celular en la vereda.

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE
TUCUMÁN

Transformaciones en los procesos de evaluación.

Período 2020-2022.

Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán.

Contenido

Equipo IEF Provincial.....	2
INTRODUCCIÓN	3
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	4
Aspectos teóricos metodológicos	4
Bases legales.....	10
PRINCIPALES RESULTADOS	15
Relación entre las referencias epistemológicas y pedagógicas de docentes	17
Decisiones pedagógicas.....	20
Tipos de evaluación	20
Instrumentos de evaluación	21
Escalas de valoración y estrategias de devolución de desempeño	25
Características de actividades escolares desde la perspectiva de estudiantes.....	26
CONCLUSIONES	30
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA	32

Transformaciones en los procesos de evaluación.

Período 2020-2022

Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán.

Equipo IEF Provincial

Organismo

- **Ministerio de Educación de Tucumán**

Referente Jurisdiccional de la Red Federal de Investigación Educativa

- **Marina Perl.** Directora de Calidad Educativa. perlmarina82@gmail.com

Responsable de la Investigación Educativa Federal:

- **Yanina Colomar.** Coordinadora pedagógica Dir. Calidad Educativa. yaninacolomar@gmail.com

Equipo jurisdiccional de Investigación:

- **Gisella Rosini.** Pedagoga. Asistente de investigación.
- **Griselda Seoane.** Pedagoga. Asistente de investigación.
- **Flavia Maldonado.** Pedagoga. Especialista.
- **Elsa Patricia Vittar.** Asistente de investigación.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone identificar y problematizar las transformaciones en los procesos de evaluación del Nivel Secundario, en escuelas de gestión estatal de la provincia de Tucumán, durante el período 2020-2022. A partir de este estudio, se plantea la revisión y la sistematización de las decisiones pedagógicas macro estructurales, nacionales y provinciales en torno a la práctica de evaluación durante el transcurso de la interrupción de las clases presenciales a raíz de la pandemia por COVID-19 y la progresiva vuelta a las aulas, en conjunto con el análisis de diversas experiencias vividas por actores de la comunidad educativa, focalizando en la evaluación formativa.

A través de las voces de docentes y estudiantes, se analizan las transformaciones de las prácticas de evaluación en tres momentos: antes de la pandemia, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio y en la vuelta a la escolaridad presencial. En el recorrido del marco analítico se toman en consideración al referente epistemológico y al referente pedagógico como categorías que dan sustento argumentativo a las decisiones pedagógicas en los tres momentos de estudio. El referente epistemológico como basamento teórico de los posicionamientos ideológicos en torno a la práctica de evaluación y el referente pedagógico como escenario práctico que refleja las decisiones materializadas en la experiencia áulica.

Los principales resultados de esta investigación evidencian que en el periodo anterior a la pandemia había una fuerte presencia de actividades, instrumentos y escalas de índole cualitativas, formativas y de proceso. Fortaleciéndose nuevamente en el retorno a la presencialidad destacándose, en este último período de estudio, la articulación de los enfoques cualitativo-cuantitativo.

Con respecto al segundo periodo, los principales resultados arrojan que la no presencialidad, o el contexto conocido como APSO y DISPO, repercutió directamente sobre los esfuerzos por consolidar un enfoque epistemológico de índole interpretativo y/o crítico. Sin embargo, a pesar de que los lineamientos nacionales y provinciales motivaron el desarrollo de evaluaciones de corte formativa/cualitativa, las decisiones de los y las docentes reflejan la imposibilidad de valorar los aprendizajes a partir de los procesos (perspectiva cualitativa) en el marco de una escolaridad virtual o no presencial, optando por actividades e instrumentos de evaluación fundados en una perspectiva sumativa y cuantitativa. A pesar de esta distinción concluida a partir del análisis de resultados, desde el referente epistemológico los y las docentes aluden a utilizar con mayor frecuencia la evaluación formativa en los tres momentos considerados para este estudio.

De esta forma, se evidencia que la no presencialidad implicó un cambio situacional en las instituciones educativas, ya que impactó en los procesos de enseñanza y evaluación, tanto en la frecuencia, tipos e instrumentos como en los enfoques de evaluación de acuerdo a las diferentes disciplinas dictadas por los y las docentes.

El análisis propuesto se encamina a avanzar sobre el cuestionamiento crítico en torno a la evaluación, sus dispositivos, formatos, tipos y objetivos, favoreciendo la reflexión sobre el referente epistemológico positivista e interpretativo pensando una posible integración pedagógica sobre la práctica de la evaluación formativa. En otras palabras, se plantea la posibilidad de pensar en una evaluación formativa desde la perspectiva cuantitativa integrada con la perspectiva cualitativa.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Aspectos teóricos metodológicos

De acuerdo con Rubinstein y Moreno Cardozo (2007) la evaluación es un proceso que requiere múltiples miradas, ya que es uno de los principales componentes de la educación como práctica social. Desde hace algunos años, se viene resignificando el concepto de la evaluación como tal y sus repercusiones en el ámbito escolar desde distintas perspectivas ideológicas, filosóficas, psicológicas, entre otras. Los autores mencionados sostienen que históricamente la evaluación en la educación ha estado influenciada por el paradigma cuantitativo, enfocándose en los resultados de aprendizaje, dejando de lado aspectos explicativos y formativos del proceso educativo que no pueden ser reducidos a números.

Desde la perspectiva cualitativa, la evaluación es multifactorial, es decir que no basta con cambiar la manera de definir el resultado de la valoración (de números a letras) (Rubinstein y Moreno Cardozo, 2007). Desde esta noción debemos considerar dos referencias para comprender la complejidad de la práctica evaluativa en el ámbito escolar. Por un lado, el **referente epistemológico**, incluye dos enfoques, la epistemología positivista y epistemología interpretativa, que influyen en el acto educativo en general y en el acto evaluativo en particular. Por otro lado, el **referente pedagógico**, que refiere al tipo de medición, a los aspectos que se destacan en la toma de decisiones y la función que cumplen los dispositivos de evaluación, la relación docente-estudiante, las formas de evaluación y sus resultados, la comunicación de los resultados, las concepciones intrínsecas y el papel de docentes y alumnos en las prácticas evaluativas.

En este sentido, siguiendo a los autores antes mencionados, el **referente epistemológico** hace énfasis en la influencia que han tenido corrientes psicológicas y científicas en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Por un lado, el positivismo, tuvo una significativa influencia en la aplicación de modelos exclusivamente cuantitativos para la evaluación del conocimiento, según los cuales la finalidad de los procesos evaluativos es recoger una cantidad de información que permita, entre otras cosas, ejercer cierto control sobre el conocimiento ya que la idea de medir está unida a una concepción del saber cómo algo que puede ser depositado, acumulado y acabado. En este sentido, las propuestas educativas del conductismo, representan los valores de la epistemología positivista.

En una posición que consideramos superadora, el desarrollo del enfoque interpretativo permitió pensar los procesos educativos, incluyendo a la evaluación, desde perspectivas cualitativas. Es decir que, los aprendizajes son mejor comprendidos y descritos por medio de la implementación de instrumentos cualitativos. De esta manera, dichos instrumentos, además de identificar los aprendizajes, permiten enfatizar en los procesos cognitivos de los y las estudiantes. Este enfoque sostiene que el conocimiento está en permanente transformación, por ende, las teorías constructivistas del aprendizaje del siglo XX se incluyen dentro de esta perspectiva epistemológica.

Por su parte, se comprende como **referente pedagógico** a todas aquellas decisiones pedagógico-didácticas que caracterizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en un momento determinado, llevadas a cabo por todos los agentes que forman parte del sistema educativo, desde lo macro político hasta lo institucional y áulico. Dichas decisiones estarán siempre supeditadas por el referente epistemológico. Es decir que, conscientes o inconscientes, el referente pedagógico nunca es neutral.

Sumando a lo desarrollado previamente, autores como Cook y Reichardt (2000),” expresan que todos los tipos de evaluación que usualmente se mencionan en el medio educativo no son otra cosa que funciones diferenciadas de un mismo proceso.

Siguiendo sus aportes, podemos mencionar que la mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías propias de la evaluación giran directa e indirectamente en torno a la problemática de la tríada objetivos-proceso-resultados; elementos considerados la columna vertebral de cualquier tipo de evaluación. Los diversos tipos de evaluación no hacen otra cosa que privilegiar arbitrariamente uno de estos componentes, insisten además que, a pesar de sus diferencias, ellas se complementan y se relacionan.

En relación a los tipos de evaluación analizados en la investigación, se tomaron los aportes del libro mencionado donde realizan una caracterización detallada sobre cada uno de ellos:

Evaluación sumativa: es la que se efectúa al término del proceso programado y se centra en el análisis y valorización de los resultados, es decir cuando el producto está completamente acabado. Se parte del supuesto de que este producto o resultado resume todas las instancias y contenidos del proceso evaluatorio. Se realiza al final de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, y tiene como objeto usualmente, proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, referidos a cada alumno y al proceso formativo. Este tipo de evaluación, ha tenido su defensor en Scriven, en la medida que la misma no se limite a cumplir con unos objetivos determinados y que se desplace de los objetivos a las necesidades. Se busca que se examine con rigor la relación que existe entre los resultados y las necesidades de los alumnos, programas o actividades, previamente identificadas. Puede ocurrir que los resultados no satisfagan los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos quizás porque estos no hayan identificado correctamente los objetivos o no sean los más adecuados para las necesidades que deseamos satisfacer. De esta manera, este tipo de evaluación busca valorar si las alternativas elegidas son las más idóneas y justifican los esfuerzos realizados.

Evaluación Formativa: surge como alternativa a la evaluación sumativa, centrándose en el proceso de aprendizaje, en cómo llegan los y las estudiantes a construir un conocimiento. Tiene una función orientadora, global, pedagógica y correctiva. Mediante su acción se perfecciona y enriquece tanto el proceso de aprendizaje como los resultados de la acción educativa. La evaluación alcanza así un valor educativo propio que se basa en la posibilidad de enriquecer, con información continua y juicios de valor el proceso de todos los usuarios del sistema y al propio sistema.

Evaluación Diagnóstica: a pesar de que la función diagnóstica es una condición inicial en cualquier proceso evaluativo, se la identifica como un proceso de exploración inicial que permite conocer el estado que guarda el sujeto en relación con la materia que será objeto de aprendizaje y que suministra datos que permiten la probabilidad de que tal materia (conocimiento, habilidad, etc.) puede ser aprendida.

Hacia el interior de cada tipo de evaluación, se consolidan las escalas de medición y/o representación de los objetivos de estudios, productos de las instancias de evaluación. Dentro de las opciones presentadas encontramos a muchas de las cuales, fueron desarrolladas conceptualmente por Cerda Gutiérrez Hugo (2000). El autor expresa que cualquier juicio de

valoración requiere de una escala de valores que le sirva de punto de referencia para su proceso valorativo.

En este sentido, a las escalas valorativas se las puede comprender como cuerpos organizados, graduados y coherentes que nos sirven de punto de referencia para clasificar, jerarquizar o asignar un valor a una actividad o fenómeno. Haciendo referencia a las escalas en el terreno educativo, las mismas se utilizan en dos sentidos. La primera, como clasificación: son las escalas nominales o de clasificación que a pesar de utilizar símbolos o denominaciones para designar ciertas características, tipologías o nombres su labor se reduce a clasificar principalmente objetos reales, sin que implique ninguna relación de orden, distancia o proporción. En la segunda, las Escalas como medición, exige mayor rigurosidad o exigencia a nivel matemático, se trata de una serie de valores, ordenados y generalmente numerados que sirven para medir una característica común a ciertos objetos o fenómenos.

Sin una escala, cualquiera sea su modalidad, no es posible una medición o evaluación. En el mismo artículo, el autor, describe algunos tipos de escalas, entre ellos podemos nombrar:

- ❖ **Escala nominal o de clasificación:** tiene por función clasificar objetos, sujetos y fenómenos según ciertas características, tipologías o nombres. De acuerdo con la determinación de la unidad estadística y de los datos recolectados, en la clasificación se tendrá en cuenta caracteres o propiedades cuantitativas que son susceptibles de ser medidas, o sea que se pueden expresar en números; y cualitativos cuando se trata de cualidades que solo tienen propiedades que únicamente pueden ser consideradas a nivel nominal.
- ❖ **Escalas ordinales o de orden jerárquico:** permiten clasificar por orden de preferencia o en orden creciente o decreciente. Debido a su flexibilidad y poca rigurosidad estadística o matemática, forman parte de cualquier juicio valorativo de una evaluación cualitativa.
- ❖ **Escala de intervalos o de distancias iguales y escalas de razones o cocientes:** En las escalas de intervalos o distancias iguales no solo se establece un orden en las posiciones relativas de los objetos o individuos, sino que miden también la distancia entre los intervalos o las diferentes categorías. Las escalas de razones o de cocientes además de estar en condiciones de medir el orden y la distancia, permiten establecer en qué proporción es mayor una categoría de una escala a otra.

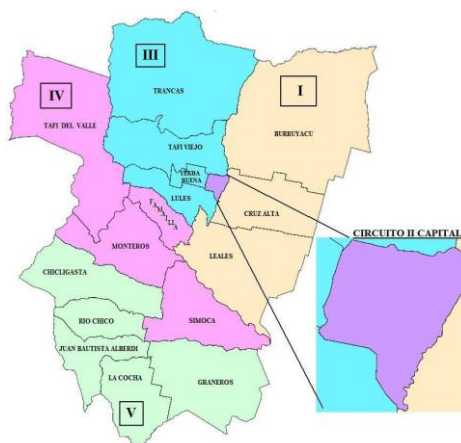
A partir de estos aportes, la presente investigación se propone indagar sobre los referentes epistemológicos y pedagógicos mencionados anteriormente, en tanto uno nos permitirá identificar las matrices ideológicas sobre la práctica evaluativa y el otro analizar cómo dichas

matrices se reflejan en la práctica misma, tanto desde la perspectiva de docentes como de estudiantes.

El **enfoque metodológico** de la propuesta es **mixto**. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación, y agregan complejidad al diseño de estudio; contemplando todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

Utilizar una estrategia mixta resultó clave para obtener datos con celeridad a partir de la aplicación de una encuesta a docentes y estudiantes, pero también para profundizar el análisis a partir de entrevistas en profundidad a docentes sobre algunos aspectos de vital importancia: dificultades significativas con las que se enfrentaron al momento de evaluar a los y las estudiantes en el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y en particular sobre la relación entre el área disciplinar que enseñan y las formas de evaluar.

Para la implementación del trabajo de campo de la investigación, se tuvieron en cuenta las características del sistema educativo de Tucumán, el cual está organizado por circuitos territoriales que integran a los distintos departamentos que componen la provincia. El circuito I corresponde al noreste tucumano incluyendo a los Departamentos de Burruyacú, Cruz Alta y Leales; el circuito II corresponde sólo a capital ya que concentra casi al 40% de la matrícula de todo el sistema educativo; del circuito III forman parte los departamentos de Trancas, Tafí Viejo, Yerba Buena, Lules y Famaillá; en el circuito IV se encuentran los departamentos de Tafí del Valle, Chicligasta, Monteros y Simoca; el último circuito, el V, que integra al sur tucumano, encontramos a Río Chico, Juan Bautista Alberdi, La Cocha y Graneros. A su vez, dentro de los cinco circuitos, hay entre dos y cuatro agrupamientos de escuelas



Autor: Departamento de Estadística Educativa de Tucumán

Considerando el universo de la población, su diversidad territorial y la heterogeneidad de las realidades socio-económicas, para la presente investigación se consideraron 10 escuelas de gestión estatal de Nivel Secundario de ámbito urbano y rural, pertenecientes a los cinco circuitos territoriales que conforman logísticamente el sistema educativo de Tucumán. Si bien la muestra es pequeña en relación a la amplitud del sistema, permitió realizar una primera aproximación a la temática. Por tal motivo, la muestra fue probabilística y estratificada, realizándose de esta manera una selección al azar de las escuelas secundarias para participar en la presente investigación.

Participaron **585 estudiantes de 5to año**¹ concurrentes a las escuelas seleccionadas para la muestra, la cual contempla instituciones de ámbito rural, urbano y técnicas; los mismos respondieron la encuesta cuyos ítems incluyeron preguntas sobre experiencias en torno a la evaluación, actividades propuestas por el/la docente, acciones empleadas durante el dictado de la materia, tipo de evaluación propuesta, calificación y devoluciones, como así también qué piensan sobre el tipo de evaluación propuesto en cada espacio curricular.

En una primera instancia, se planeaba conformar la muestra con estudiantes del 6to año del nivel secundario, pero debido a que se encontraban transitando por múltiples encuestas y evaluaciones estandarizadas (la voz de las y los estudiantes, evaluación Nacional Aprender y evaluación del programa Planea UNICEF) se resolvió modificar el grupo de la muestra a estudiantes de 5to año considerando que, por un lado, se recurrió a un grupo que no estaba transitando otras evaluaciones y por otro lado, por haber transcurrido su escolaridad en el nivel secundario en los tres momentos considerados para este estudio.

Complementariamente, se encuestó a **59 docentes** que desempeñan su función con el mismo grupo de estudiantes encuestados/as, en los espacios curriculares de **lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales**. Una vez sistematizados los resultados, se realizaron entrevistas en profundidad a 4 de esos docentes (uno por cada área). La entrevista se focalizó en las estrategias que sostuvieron en pandemia y en el retorno a la presencialidad, las dificultades que enfrentaron al momento de evaluar y la relación entre la disciplina de su especialidad y las formas de evaluar.

¹ Según la Ley de Educación Provincial N° 8391 (2010). .Art. 28.- La Educación Secundaria se estructura en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, con una duración de tres (3) años (1ero a 3er año), y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, de tres (3) años (4to a 6to año). Para las ofertas de las modalidades Educación Técnico Profesional y Educación artística que así lo requieren, el Ciclo Orientado tiene una duración de cuatro (4) años

Bases legales

Con el propósito de sistematizar información de base legal, se decidió revisar documentos legales oficiales (resoluciones) para entender las medidas implementadas a partir del suceso pandémico del año 2020 en nuestro país. De esta manera, se realizó un análisis sobre los enfoques políticos-educativos visibilizados en los documentos marcos en los contextos estudiados.

A partir de la propagación del COVID-19, el lunes 16 de marzo de 2020 a través de la Resolución N° 108/2020, el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión de suspender la presencialidad de las clases en las escuelas de todo el país, iniciando la etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (APSO). En consecuencia, la modalidad de trabajo pedagógico pasó a desarrollarse de forma virtual, con todas las dificultades que dicho acontecimiento trajo aparejado como hecho inédito en las prácticas escolares.

En este marco, las políticas educativas se centraron en la garantía de acceso al conocimiento a partir de cuadernillos impresos, para todos los niveles de educación obligatoria, destinados a estudiantes que no tuvieran acceso a internet ni dispositivos móviles. Simultáneamente, se pusieron en marcha plataformas y portales educativos virtuales, interacciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes, programas educativos transmitidos por radio y televisión, así como la facilitación de acceso a dispositivos tecnológicos para docentes y estudiantes.

A raíz de estas medidas, el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Tucumán tuvieron que analizar y establecer estrategias, a modo de lineamientos, para sostener las trayectorias de los y las estudiantes. Las formas que asumiría la evaluación y la acreditación de saberes implicaron un arduo trabajo de análisis en el marco de los debates sobre la continuidad pedagógica.

Resulta preciso aludir aquí que, no se registran antecedentes específicos sobre la evaluación formativa que caracterizó a los sistemas educativos nacionales a partir del 2020, ya que la experiencia pandémica fue un hecho imprevisible para el mundo contemporáneo. Todas las medidas consensuadas se establecieron en un marco de aprendizaje permanente, de acuerdo a las características de los actores que forman parte del sistema educativo jurisdiccional.

Ya desde el 2011 la Resolución 1224/5 propone algunos lineamientos, comprendidos dentro del Régimen Académico de la Educación Secundaria, los cuales permiten a los y las

estudiantes conocer sus logros y dificultades y orientar al docente a ensayar nuevas actividades posibilitando superar errores y anticipar dificultades.

En vistas de la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que permitan sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos de la provincia se emite en mayo de 2020 la Resolución N° 0065/5 (SGE) sobre “Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio”.

En esta resolución se plantea que la evaluación tiene como sentido educativo, mejorar la enseñanza y el aprendizaje para docentes, alumnos y sus familias. En tiempos de aislamiento fue una preocupación qué, cómo, con qué instrumentos y bajo qué acuerdos evaluar. Por lo tanto, fue necesario reinventar la evaluación, teniendo en cuenta que no podía mantenerse igual dadas todas las modificaciones que fue experimentando a lo largo del ASPO. En esta Resolución se plantea que los dispositivos y estrategias de evaluación no pueden ser únicos, sino que deben permitir la mirada sobre los procesos de cada sujeto y posibilitar la recolección de información útil sobre los alumnos y los procesos que transitan. Además, se expresa que: “se hace necesario diversificar los instrumentos para recoger información, resignificando los habituales con otros nuevos, creativos, pero igualmente válidos y confiables”.

Para la valoración de los aprendizajes durante el período de suspensión de clases presenciales, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa diseñó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) que fue aprobada por Resolución del CFE N° 363/2020. Allí se establecen los primeros criterios orientados a regular la evaluación en el marco federal de reorganización pedagógica, institucional y curricular. A partir de ella, se propuso generar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a las clases presenciales y la reorganización de las actividades educativas. Dicha Resolución remarca lo imprescindible de construir reglas comunes, que permitan ordenar este período excepcional; que estén fundadas en experiencias ya probadas que puedan ser re-contextualizadas, y en la medida de lo posible, en concordancia con marcos normativos vigentes a nivel nacional y de las jurisdicciones. Además, menciona, como en el contexto de ASPO, por COVID-19, se hace necesario acordar un encuadre federal del trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizajes con el objetivo de aplicar variados recursos pedagógicos que den cuenta de una evaluación formativa que interprete la singularidad de los procesos de enseñanza y acompañamiento desplegados durante este periodo, evitando profundizar las desigualdades pre existentes y toda acción estigmatizante en relación a las trayectorias escolares de las y los alumnas/os.

A propósito del mencionado aislamiento, en noviembre del año 2021 se plantea por medio de la Res. 1641 del MEd, la necesidad de un periodo de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021, donde los y las docentes, acompañen a sus estudiantes con tiempos personalizados. Se propone acompañar las trayectorias a partir de andamiar los aprendizajes no alcanzados sin reducirse a una instancia de examen o a la resolución individual y solitaria de actividades, sino por medio de la mediación sostenida del docente. De esta manera, la idea de la Promoción Acompañada (PA) como tal, es parte del proceso de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021 y no es una promoción automática ni una instancia de examen final, sino que requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los saberes que no se lograron adquirir durante el periodo recientemente mencionado para encauzar las trayectorias de nuestros estudiantes, mediante estrategias de enseñanza, la priorización de contenidos y la optimización de los tiempos de aprendizaje como una "suerte de ingeniería" a la hora de planificar la enseñanza.

En el marco de estos lineamientos nacionales y provinciales, desde la jurisdicción se plantearon estrategias para el abordaje institucional de los desafíos de esta etapa. En una primera instancia se implementaron proyectos de enseñanza que articulen los contenidos para estudiantes con más de tres espacios curriculares pendientes de aprobación o en PA. Por otro lado, se plantea la confección de cuadernillos con tareas referidas a los contenidos de espacios curriculares pendientes de aprobación o en PA. En consonancia con estos, se expone la planificación o implementación de proyectos multidisciplinarios para la evaluación de saberes de los espacios curriculares en PA y evaluaciones parciales por tramos. En otras palabras, se busca trabajar de manera interdisciplinaria de tal modo que puedan integrarse conocimientos de dos o más espacios curriculares. También se conforma un equipo de tutores para acompañar a estudiantes que presentan dificultades en el estudio, ayudándolos a organizarse, estudiar y preparar las materias fue otra de las propuestas y finalmente, se propone la habilitación de espacios alternativos de horas de consulta y/o apoyo en contraturno.

En la resolución citada, además, se sugieren algunas estrategias destinadas a docentes sobre la valoración de los aprendizajes tales como: solicitar la presentación de una tarea por semana, realizar devoluciones y elaborar una planilla de registro de actividades. Es decir que, sobre la evaluación formativa se sugiere tener información sobre los avances de los y las estudiantes. Para concretarlo, propone la confección de un instrumento que tenga en cuenta el itinerario de enseñanza propuesto, las condiciones de los y las estudiantes, la accesibilidad a los recursos, dispositivos digitales, entre otros. Por lo cual, se hace necesario diversificar

instrumentos de recolección de información, resignificando los habituales con otros nuevos, pero igual de válidos y confiables.

En la resolución también se brindan algunas sugerencias que pueden implementarse, algunas de ellas proponen: plantear conversaciones por chat o video llamadas, con una tabla que proporcione información al grupo y al docente sobre los conocimientos que van adquiriendo y como se va desarrollando su proceso, dicha tabla está constituida por columnas donde se indica el nombre del o la alumna, si responde correctamente, si la respuesta fue adecuada o incompleta o si es una respuesta ambigua que está en proceso de construcción. Se menciona que lo recomendable es que el docente registre y analice posteriormente estas intervenciones. Asimismo, se propone adicionar hojas extras a las actividades para que los alumnos consignen dificultades, dudas o cosas que los inquietan respecto al trabajo, tema o bien a la disponibilidad de recursos para el estudio. O mismo, la incorporación de una carpeta con portafolios para registrar sus aprendizajes, obteniendo información para todos los actores (docente, alumno y familias) sobre el proceso.

A partir de los lineamientos nacionales mencionados en los párrafos anteriores, el 4 de noviembre del año 2020 se emite en Tucumán la Resolución N° 0215 "Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los alumnos del sistema educativo provincial". En su Anexo Único, se revisan algunos conceptos claves como Evaluación, Acreditación, Promoción y Promoción Acompañada.

En cuanto a la evaluación, se la concibe como un proceso continuo y permanente, en el cual el error se convierte en una posibilidad para nuevos aprendizajes. Se resalta que no se trata de examinar productos finales y cerrados, sino de considerar los avances que suceden a lo largo del proceso de cada grupo y en las trayectorias individuales. Se considera que en tiempos de pandemia los contextos de enseñanza y de aprendizaje son heterogéneos, diversos y desiguales. Por lo cual resulta necesario pensar en una evaluación acorde a los procesos de los y las estudiantes, esto no equivale a modificar los niveles de logros previstos para cada uno de los ciclos escolares ni disminuir las exigencias evaluativas. Significa adecuar técnicamente instrumentos, modalidades y objetivos de evaluación a las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, y evaluar los niveles de logros alcanzados, aún en tiempos distintos a los previstos bajo la organización escolar regular" (Resolución CFE N°96/2009).

En cuanto a la acreditación la caracteriza como un requisito formal de valoraciones cuantitativas o cualitativas cuya finalidad es asegurar que el sujeto haya alcanzado determinados objetivos de aprendizajes establecidos para un espacio curricular, grado, curso,

ciclo o nivel. La acreditación es una instancia de la cual no puede prescindir la evaluación formal, ya que es considerada información fundamental para la toma de decisiones respecto al nivel alcanzado de los objetivos de aprendizaje propuestos. En cuanto al concepto de promoción, hace alusión al acto mediante el cual se toman decisiones respecto del pasaje de los estudiantes de una etapa a la otra de la escolaridad. En el mismo documento, hace referencia al concepto de promoción acompañada, haciendo una diferenciación con el de promoción automática.

Considerando el contexto de retorno a la presencialidad, acontecida en la provincia en la segunda mitad del año 2021, surge la necesidad de revisar las estrategias de evaluación y valoración de los desempeños de estudiantes. De esta forma, se aprueba la Resolución Ministerial 2513/5 (MEd) del 5 de diciembre del 2022, la cual se constituye como el último instrumento legal sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción de las Trayectorias escolares para la educación secundaria, el cual será aplicado en todos los Establecimientos Educativos de Gestión Estatal y Privada del Sistema Educativo Provincial. Dicho documento resalta el enfoque de evaluación formativa como perspectiva superadora, donde tanto docentes y estudiantes son sujetos activos, no traduciendo a la evaluación a una calificación numérica sino como oportunidad de visibilizar logros, fortalezas y debilidades para planificar la acción pedagógica en consonancia con lo valorado. Además, pone en valor el acompañamiento sostenido a las trayectorias de los estudiantes que realizan los docentes a través de diversas estrategias de enseñanza.

La resolución resalta que actualmente, en un marco de presencialidad el foco estará puesto en profundizar y afianzar saberes, como así también en avanzar con los desafíos de cada ciclo y nivel educativo.

Todos los documentos consultados fueron necesarios para comprender de manera situada y contextualizada las decisiones tomadas, referentes al encuadre de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo antes, durante y a posteriori de la pandemia y sobre aquellas decisiones que se tomaron para sostener nuestro sistema educativo. Cabe destacar que trabajamos con disposiciones nacionales y provinciales, con el fin de ver puntos de contacto de trabajo en conjunto entre lo macro político y lo jurisdiccional.

PRINCIPALES RESULTADOS

A modo síntesis, se expone a continuación un cuadro con el fin de tener una primera aproximación sobre los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a docentes y estudiantes. A su vez, se reflejan sintéticamente los aspectos más importantes sobre las categorías analizadas en los tres momentos que enmarcan este estudio: antes de la pandemia, durante el aislamiento y retorno a la presencialidad, con el propósito de dar cuenta sobre las transformaciones en las prácticas evaluativas en la muestra seleccionada.

TRANSFORMACIONES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN. PERÍODO 2020-2022

REFERENTES	ANTES DE LA PANDEMIA	DURANTE LA PANDEMIA	RETORNO A LA PRESENCIALIDAD
EPISTEMOLÓGICOS	TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES: Relativa paridad entre las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa y sumativa. <i>Mucha coincidencia entre prácticas evaluativas y perspectiva epistemológica declarada durante este periodo.</i>	TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES: Incremento de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa por sobre la sumativa. <i>Poca coincidencia entre las prácticas evaluativas y la perspectiva epistemológica de los lineamientos políticos.</i>	TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES: Decrecimiento de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa por sobre la sumativa, pero con mayor peso de la formativa. <i>Semejanza entre las prácticas evaluativas mencionadas por docentes y la perspectiva epistemológica de los lineamientos políticos.</i>
PEDAGÓGICOS	ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES: Cs Naturales y/o Experimentales.	ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES: artes, expresión corporal, música, plástica y educación	ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES: lengua y matemáticas.

	física. Seguida por ciencias naturales.	
ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES: trabajos grupales, trabajos interdisciplinarios (entre materias) y debates.	ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES: trabajos o actividades individuales, cuestionarios de respuesta múltiple y producciones audiovisuales.	ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES: trabajos o actividades grupales; elaboración de cuadros o gráficos que sintetizan la información, debates y/o redacción de textos.
ESCALA DE VALORACIÓN: nominal	ESCALA DE VALORACIÓN: ordinal y cualitativa	ESCALAS DE VALORACIÓN: numérica o devoluciones escritas cualitativas según espacios curriculares.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: guías, trabajos prácticos y exposiciones orales grupales.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: guías, múltiples choice, actividades de correspondencia y verdades y falsos.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: guías y trabajos prácticos; exposiciones grupales y orales.
PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUALITATIVA; CON ALTERNANCIA DE MODALIDAD ESCRITA Y ORAL	PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUANTITATIVA ESCRITAS, CON DISMINUCIÓN DEL USO DE LA ORALIDAD COMO RECURSO DE VALORACIÓN.	RETORNO A LA PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUALITATIVA CON ALTERNANCIA DE MODALIDAD ESCRITA Y ORAL.

Relación entre las referencias epistemológicas y pedagógicas de docentes

Durante los tres periodos, el tipo de evaluación que predominó fue la **formativa, o de proceso**. Antes de la pandemia el 49% de los y las docentes respondieron que optaban por este tipo de evaluación; mientras que durante el aislamiento lo hizo un 69%, y en la presencialidad el porcentaje disminuyó a 56%. En consonancia con esta disminución de la frecuencia de la evaluación formativa, hubo un aumento de la **Evaluación Sumativa o Prueba de Desempeño**.

De acuerdo a estas primeras aproximaciones, los y las docentes manifiestan la utilización de diversas **escalas de evaluación** dependiendo de los contextos tomados para este estudio. Antes de la pandemia, la nota numérica (1 al 10) fue utilizada de forma frecuente y muy frecuente por 9 de 10 docentes consultados. En cuanto a la escala de desempeños (B, MB, EX) las cifras bajan, resultando que 5 de cada 10 docentes aluden haberla utilizado de forma frecuente y muy frecuente. Por otro lado, en la opción referida a la calificación aprobado-desaprobado, 5 de cada 10 docentes refieren haber utilizado esta escala de forma frecuente y muy frecuente. La opción de calificación entregado-no entregado fue utilizada de manera frecuente y muy frecuente por 4 de cada 10 docentes. Finalmente, la devolución con observación fue seleccionada por 7 de cada 10 docentes como estrategia de uso frecuente y muy frecuente. En este sentido, es importante destacar que 2 de cada 10 docentes asume nunca haber utilizado las escalas de desempeño bueno, muy bueno y excelente y entregado-no entregado.

Durante la pandemia, 3 de cada 10 refieren haber utilizado de forma frecuente y muy frecuente las notas numéricas. A diferencia de la escala de desempeños (B, MB, EX), que es indicada por 8 de cada 10 docentes como escala de uso frecuente y muy frecuente durante el contexto de aislamiento. Ahora bien, la escala de valoración aprobado-desaprobado, fue seleccionada por 6 de cada 10 docentes como escala de uso frecuente y muy frecuente. Respecto a la opción entregado-no entregado para evaluar a los estudiantes, 7 de cada 10 docentes han destacado dicha escala como uso frecuente y muy frecuente durante la pandemia. La devolución con observaciones durante la pandemia, fue la opción más elegida en este contexto, utilizada de forma frecuente y muy frecuente por 8 de 10 docentes consultados.

En el retorno a la presencialidad, se observa un uso más homogéneo en relación a las escalas de evaluación. En primera instancia se destaca que 9 de 10 docentes utilizan la escala numérica de forma frecuente y muy frecuente. En cuanto a la escala de desempeños (B, MB, EX), se destaca el uso frecuente y muy frecuente en 6 de 10 docentes, al igual que la escala

aprobado-desaprobado y entregado-no entregado. Finalmente, la devolución con observación, es utilizada de forma frecuente y muy frecuente por 8 de cada 10 docentes en contexto de retorno a la presencialidad.

En decir que, en contexto de relativa normalidad de clases presenciales, la escala numérica suele ser la opción más predominante, seguida por la escala nominal (descriptiva).

A partir de esta descripción situacional, se puede inferir que la irrupción de la pandemia no ha ocasionado transformaciones estructurales, sino más bien situacionales, ya que en el retorno a la presencialidad volvieron prácticas sostenidas hasta el período anterior a la pandemia.

El contexto conocido como APSO y DISPO ocasionó que los y las docentes tomaran diversas decisiones pedagógicas optando en gran parte por actividades e instrumentos de valoración cuantitativos. **A partir de ello se reconoce cierta transformación en las prácticas evaluativas entre los períodos estudiados, mientras antes y después del contexto pandémico la evaluación formativa estuvo vinculada a instrumentos de evaluación cualitativos, durante el aislamiento la evaluación formativa se puso en práctica con la predominancia de instrumentos de evaluación cuantitativos.**

De esta forma, el referente epistemológico no sólo variará por los posicionamientos intrínsecos de los y las docentes, construidos a partir de su formación, sino también variará de acuerdo a las características del contexto, el cual posibilitará la implementación de determinados dispositivos.

Focalizando el análisis en el **referente epistemológico**, considerando el marco de la Res. 0215-2020 de la Provincia de Tucumán “Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los alumnos del sistema educativo provincial”, sobre la cual se concibe a la evaluación como un proceso continuo y permanente, en el cual el error se convierte en una posibilidad para nuevos aprendizajes; resulta interesante recurrir a las voces de docentes para analizar más en profundidad sus posicionamientos en contexto pandémico:

“El uso de la tecnología quedó instaurada desde la pandemia con más fuerza con programas, aplicaciones u otras herramientas que permiten al alumno acceder a información para luego exponer, crear y aprender, no sólo un contenido de la materia sino también integrarlo al universo mediático. Desde ahí se puede evaluar desde el proceso al resultado.”

“La interacción cara a cara es muy importante porque es ahí, donde podemos percibir si el alumno entendió o no el tema. Que durante la pandemia no se pudo interactuar con el clímax de estudio correspondiente para una clase.”

Desde estas perspectivas docentes, se destaca el uso de los medios digitales como recursos que han quedado “instalados” a partir de la pandemia aludiendo a un proceso de transformación en las prácticas educativas a partir de este fenómeno sociosanitario. A pesar de esto, las respuestas generales demuestran que son muy pocos los y las docentes que han considerado medios digitales como formas o formatos de evaluación y de valoración de desempeño. La mayoría de quienes participaron de esta investigación dejan entrever que ven a los recursos digitales como estrategias o medios para los procesos de enseñanza, no así como recurso a ser evaluado. La evaluación en pandemia es considerada como una instancia particularizada, como un paréntesis entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de valoración.

En este sentido, mientras los y las estudiantes aluden al incremento de actividades de producción de podcast, power point, videos, etc. en contexto pandémico, en este mismo período los y las docentes no reconocen dichos instrumentos como formas posibles de evaluación.

Al analizar las transformaciones de las prácticas evaluativas desde el **referente pedagógico**, se identifican a las guías y trabajos prácticos específicos de la disciplina como instrumentos de evaluación predominante en las cuatro áreas disciplinares, tanto durante el aislamiento social preventivo y obligatorio como en el retorno a la presencialidad. **A partir de ello, se puede afirmar que la transformación en las prácticas evaluativas se evidencia en el cambio de enfoque (cuali-cuanti) que han vislumbrado algunas áreas.** Mientras que el área de Matemática se ha inclinado por exposiciones grupales e instancias de investigación (o al menos así lo manifiestan los y las docentes participantes del relevamiento) docentes del área de Ciencias Sociales, en tiempos de pandemia, manifiestan haber diversificado más homogéneamente las opciones de evaluación, optando con mayor frecuencia por trabajos de verdadero y falso, correspondencia y múltiples choices, es decir, ha sostenido un enfoque de evaluación cuantitativo.

Decisiones pedagógicas

A partir del año 2020, para orientar la acción docente en un contexto extraordinario, el Ministerio de Educación de Tucumán consolidó lineamientos que funcionaron como guías para la elaboración de instrumentos de evaluación. Ahora bien ¿Qué incidió más en los y las docentes al momento de diseñar las evaluaciones para los y las estudiantes de sus clases?

De acuerdo a los y las docentes participantes de la muestra, 6 de cada 10 docentes indican que fueron determinantes tanto los lineamientos, sugerencias y propuestas jurisdiccionales, como las decisiones de la institución donde ejerce; resultado que varía en las referencias sobre las decisiones propias a partir de las características del grupo clase, que fueron muy determinantes para 5 de cada 10 de los encuestados y determinantes para 4 de 10.

Aspectos que incidieron en la toma de decisiones sobre las evaluaciones en contexto pandémico

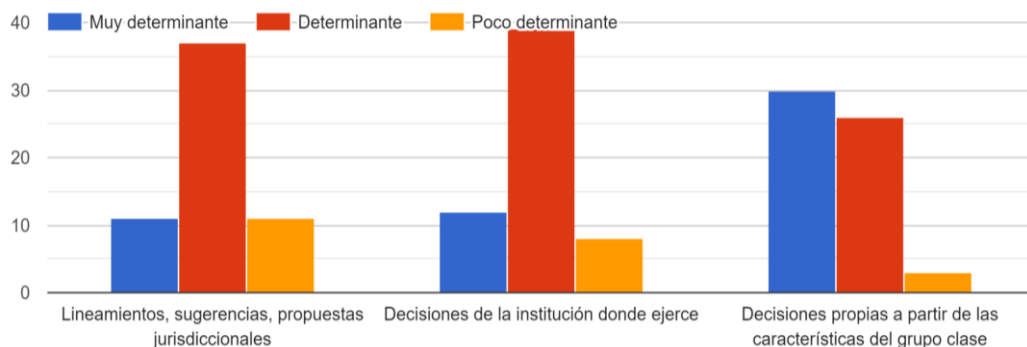


Gráfico 1

Tipos de evaluación

En las encuestas se consultó a los y las docentes sobre el tipo de evaluación más utilizado en los distintos periodos contemplados, manteniéndose en todos los momentos la predominancia de la evaluación formativa o de proceso.

Tipos de evaluación más utilizado en el ejercicio profesional docente en diferentes contextos

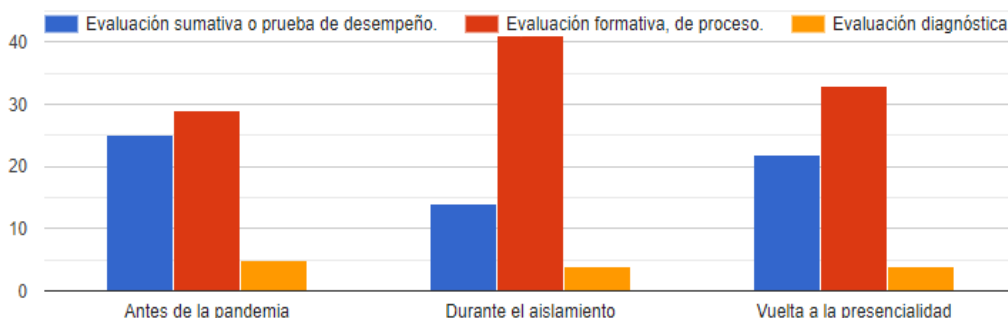


Gráfico 2

A partir de los testimonios del grupo docente, se buscó identificar los componentes más utilizados (instrumentos, actividades y estrategias de retroalimentación) para analizar cómo se implementan los distintos tipos de evaluación, con un enfoque particular en la evaluación formativa.

Instrumentos de evaluación

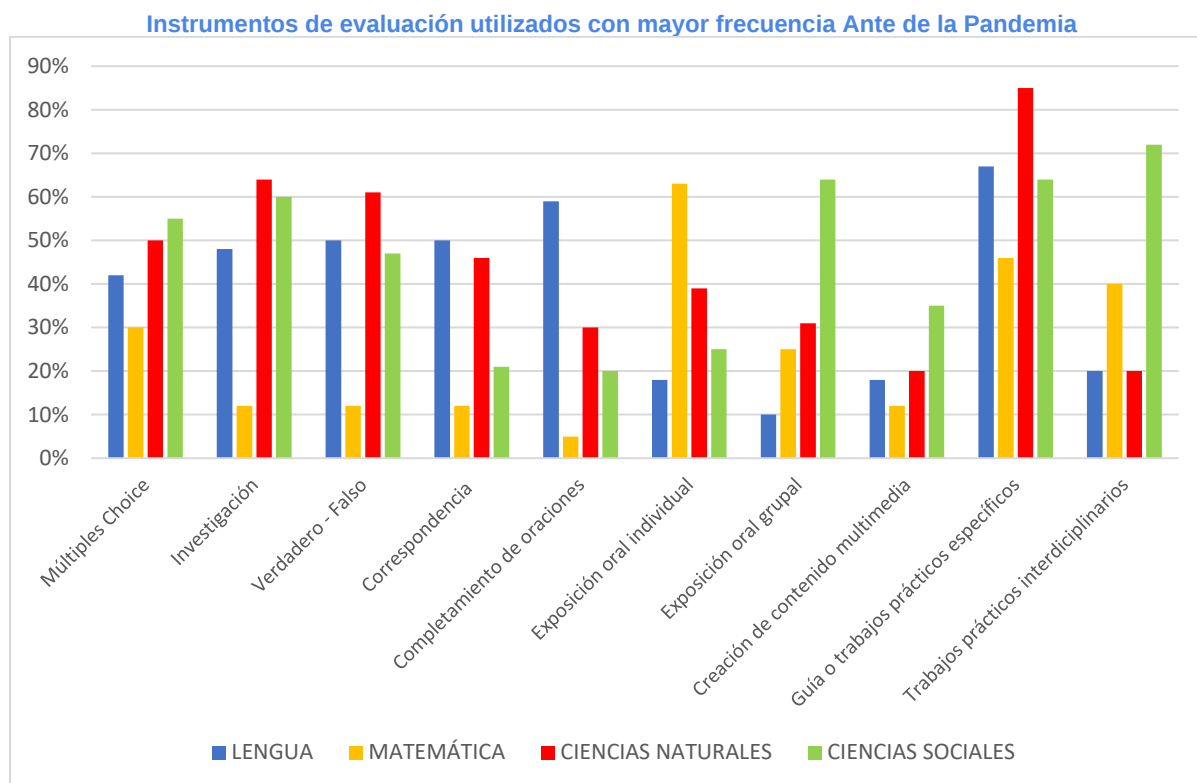


Gráfico 3

Antes de la pandemia identificamos que los **instrumentos** de evaluación más utilizados fueron:

- **Lengua:** la mitad de los docentes participantes implementaron ejercicios de correspondencia (unir con flechas, seleccionar opciones semejantes) como así también de “verdadero o falso”. Otras opciones utilizadas con mayor frecuencia fueron el completamiento de oraciones (59%) y las guías o trabajos específicos del área (67%).
- **Matemática:** los docentes optan principalmente por la exposición oral individual (33%), seguido de guías o trabajos prácticos específicos a la asignatura (26%), como así también trabajo interdisciplinario (22%).

- **Cs. Naturales** la mayoría de los y las docentes del área (85%) hicieron uso de guías o trabajos prácticos específicos. La investigación también se encuentra entre las modalidades más empleadas (65%).
- **Cs. Sociales** los instrumentos más utilizados fueron los trabajos interdisciplinarios (72%), también guías o trabajos prácticos específicos y la exposición oral grupal (64%).

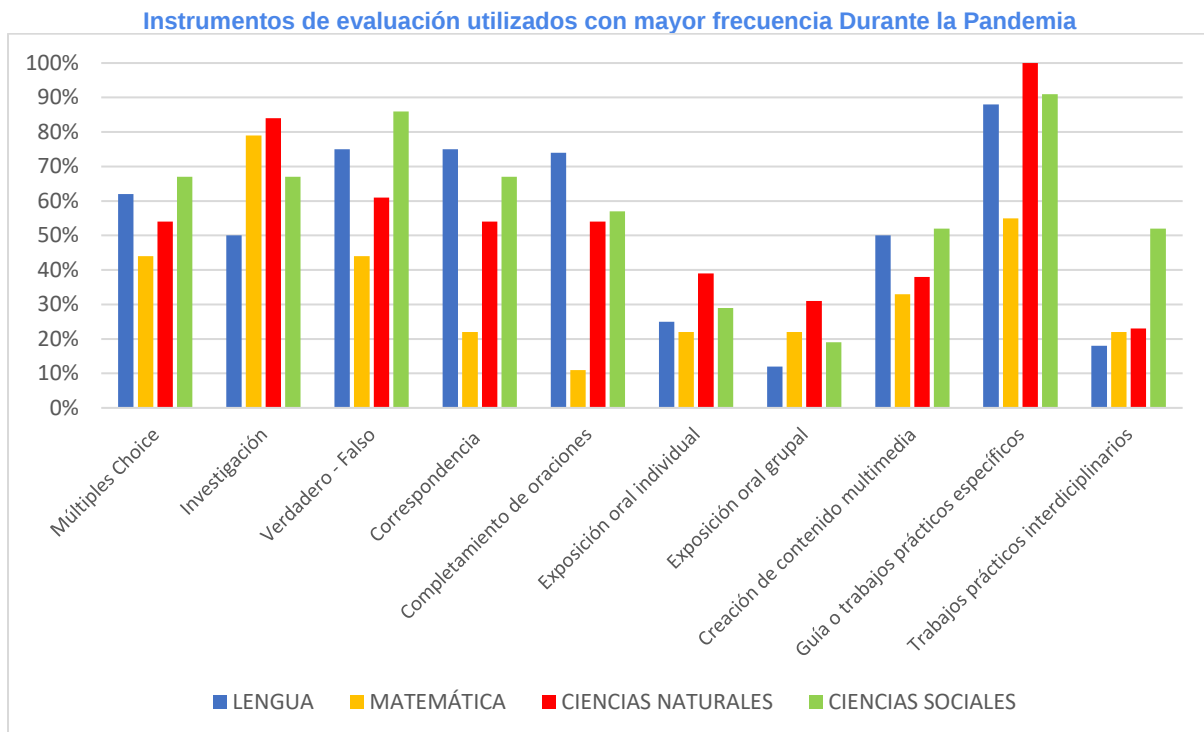


Gráfico 4

Durante el contexto de aislamiento, bajo modalidades de cursado no presencial, las guías y trabajos prácticos específicos fueron los instrumentos más utilizados por los y las docentes para valorar el desempeño de estudiantes. Como promedio general, el 84% de docentes de las diversas áreas optó por este instrumento. Situación que no se ha modificado en el retorno a la presencialidad, aunque **en la actualidad ha aumentado el porcentaje que utiliza este instrumento con mayor frecuencia.**

Como instrumentos alternativos a las guías y trabajos prácticos, los y las docentes de las diferentes áreas manifestaron lo siguiente:

- **Lengua:** El 75% de docentes, durante la pandemia recurrieron a trabajos de correspondencia o verdaderos y falsos y completamiento de oraciones.

- **Matemática:** en esta área se optó como primera opción por trabajos de investigación con un 79%, seguido por trabajos prácticos y guías con un 55%.
- Tanto **Ciencias Naturales** como **Ciencias Sociales**, luego de los trabajos prácticos recurren a trabajos de investigación, aunque esta opción es más frecuente en el área de Ciencias Naturales. Las Ciencias Sociales, en tiempos de aislamiento, diversificaron las opciones de evaluación, optando también por trabajos de verdadero y falso, correspondencia y múltiples choice.

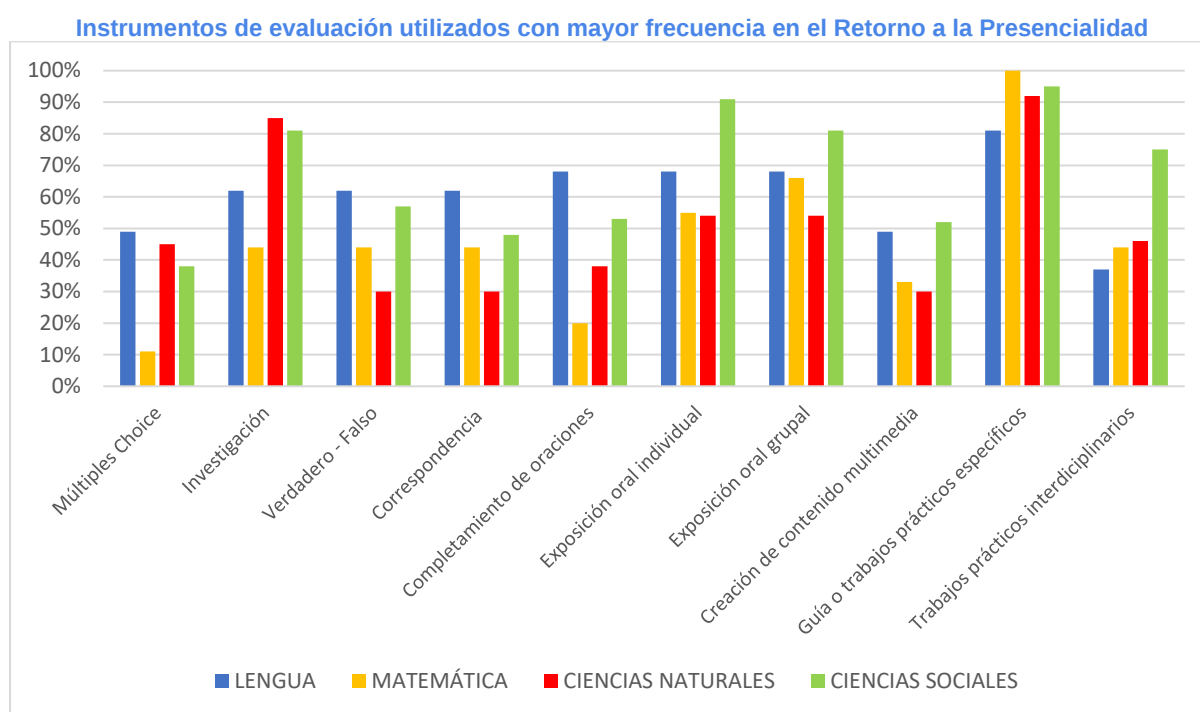


Gráfico 5

Con respecto al año 2022, las respuestas obtenidas brindan la siguiente información:

Las guías y trabajos prácticos específicos de la disciplina es el instrumento de evaluación utilizado con mayor frecuencia por las cuatro áreas contempladas para este estudio, con un promedio general de 92%.

- **Lengua:** Con el 68% de elección, optan como segundas opciones de evaluación por aquellos instrumentos que requieran el completamiento de oraciones, exposiciones individuales y grupales, como así también, creación de contenido multimedia.
- **Matemática:** Docentes de esta área optan por exposiciones grupales como segunda opción de evaluación, con un 66%.

- Las asignaturas correspondientes a las áreas de **ciencias naturales** y **ciencias sociales**, con un promedio de 83% eligen trabajos de investigación como forma de evaluar a sus estudiantes. Además, en relación a las materias como biología, química y física recurren a exposiciones individuales y grupales con un promedio general del 86%. Los trabajos prácticos interdisciplinarios son llevados a cabo con un 75% por docentes del área de ciencias sociales.

En relación a las entrevistas, se consultó a docentes sobre aquellas estrategias que fueron útiles en contexto de APSO y DISPO y que pudieron retomar en la vuelta a la presencialidad:

Testimonios:

- *“De las estrategias que me resultaron útiles puedo mencionar a las pruebas escritas que implementé antes y después de la pandemia, de hecho, lo sigo haciendo. Durante la pandemia con encuestas.”* (Docente de lengua)
- *“Pienso en proyectos de creación propia de los alumnos, como así también la confección de cuadernillos y su posterior aplicación, seguimiento y evaluación de los mismos.”* (Docente de geografía)
- *“Durante la pandemia, las estrategias de evaluación utilizadas fueron trabajos prácticos virtuales mediante grupos de WhatsApp y el intercambio de devoluciones mediante mails. También utilicé la realización de videos a modo de exposiciones, en donde los alumnos se filmaban y enviaban sus videos subiéndolos a los grupos de WhatsApp o alguna carpeta de drive. Aún hoy conservo los grupos de WhatsApp con la mayoría de mis alumnos, en donde ellos están en contacto continuo conmigo, y ellos pueden hacer sus consultas y también, enviarles los archivos de los trabajos prácticos. Además, me gusta trabajar las evaluaciones en forma grupal, en la pandemia esto se dificultó muchísimo, otro aspecto fundamental es el debate, que se pudo lograr parcialmente a partir de las clases por meet. Los talleres interdisciplinarios atravesaron toda mi práctica docente, los apliqué antes, durante la pandemia y en la actualidad.”* (Docente de biología)
- *“Las evaluaciones siempre estuvieron centradas en el análisis, interpretación, investigación y desarrollo de problemas, como así también en el monitoreo de avance o dificultades para comprobar el nivel de comprensión. He fomentado los ensayos para estimular la autonomía.”* (Docente de física y matemática).”

Escalas de valoración y estrategias de devolución de desempeño

En el instrumento empleado se consultó sobre la frecuencia con la que los y las docentes utilizaban distintas escalas de evaluación en tres períodos clave: antes de la pandemia, durante el aislamiento y en la actualidad (contexto 2022). Se abordó la frecuencia de uso de cinco tipos de escalas: **nota numérica (1 al 10)**, **escala de desempeños (B, MB, EX)**, **aprobado/desaprobado**, **entregado/no entregado** y **devolución con observación**, comprendiendo que las opciones pueden considerarse complementarias.

Las respuestas obtenidas muestran variabilidad en la frecuencia de uso según el tipo de escala y el contexto. Se observa que la nota numérica y la escala de desempeños son utilizadas con mayor frecuencia tanto antes de la pandemia como en el retorno a la presencialidad. Mientras en contexto de aislamiento las escalas utilizadas con mayor frecuencia van desde escala de desempeño (B, MB, EX.), entregado/no entregado y devolución con observaciones.

Consecutivamente, se preguntó a docentes sobre las estrategias de devolución de desempeño. Sus respuestas pueden ser representadas de la siguiente manera:

Frecuencia de devoluciones luego de cada evaluación

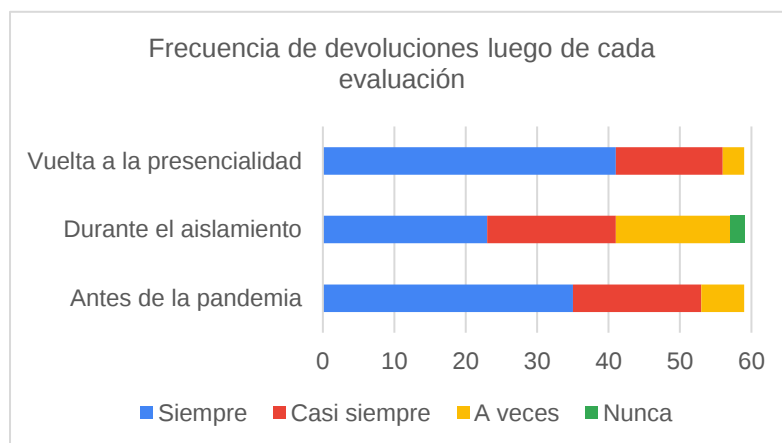


Gráfico 6

Antes de la pandemia, la mayoría de los y las docentes realizaban devoluciones de manera constante, es decir, *siempre* o *casi siempre*. Esto sugiere que, en condiciones normales, la retroalimentación era una práctica más consolidada. Sin embargo, también se observa un

porcentaje significativo de docentes que realizaban devoluciones solo a veces, lo cual indica que, aunque la mayoría tenía una rutina establecida, había un grupo que no lo hacía de manera sistemática. Durante el aislamiento, se evidencia una caída en la frecuencia de devoluciones consistentes. Aunque un grupo de docentes mantenía la práctica *siempre*, aumentó la proporción de aquellos que lo hacían *casi siempre* o *a veces*. Incluso aparece una pequeña proporción de docentes que *nunca* hicieron devoluciones en este período. Esta situación puede explicarse por las dificultades del contexto virtual, donde estudiantes y docentes enfrentaron desafíos tecnológicos y de conectividad.

Características de actividades escolares desde la perspectiva de estudiantes

Desde la perspectiva de los y las estudiantes se evidencia cómo las prácticas pedagógicas y los tipos de actividades en el aula han variado significativamente en los tres períodos consultados: antes de la pandemia, durante el aislamiento y tras el retorno a la presencialidad.

Actividades académicas desde la perspectiva de estudiantes

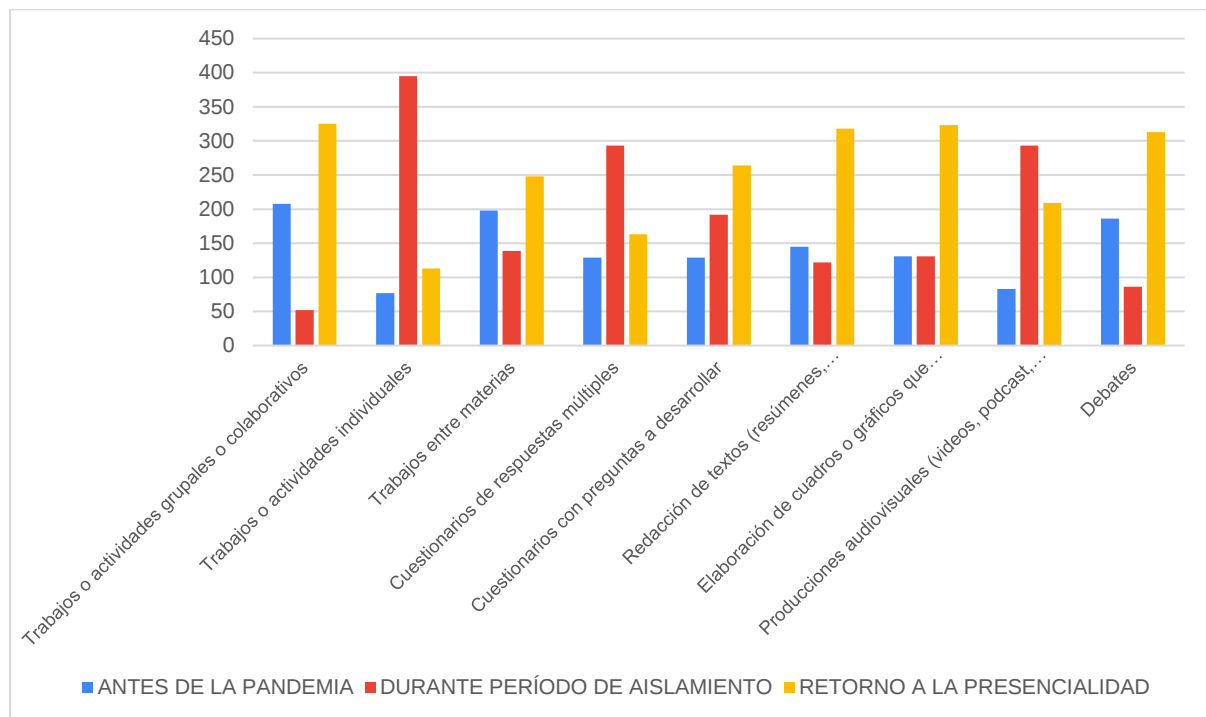


Gráfico 7

Antes de la pandemia, las actividades grupales y colaborativas, los trabajos entre materias y los debates tenían un uso frecuente, pero durante el aislamiento disminuyeron significativamente. Sin embargo, al regresar a la presencialidad, este tipo de actividades no solo se recuperaron, sino que incluso aumentaron, subrayando la importancia de la interacción presencial en el aprendizaje colaborativo.

En contraste, las actividades individuales experimentaron un aumento significativo durante el aislamiento en comparación con el período previo, lo que refleja la necesidad de adaptar las tareas a un entorno más autónomo. Al retornar a la presencialidad, estas tareas disminuyeron, ya que se volvió a priorizar el trabajo en equipo. Otras tareas, como la redacción de textos y la elaboración de cuadros o gráficos, muestran que hubo cierta estabilidad antes y durante el aislamiento, incrementando significativamente en la presencialidad, indicando un retorno a estrategias más diversas y complejas.

Asimismo, se consideró importante consultar a los y las estudiantes cuáles son las áreas curriculares que presentan mayores dificultades para estudiar y/o aprobar.

Actividades académicas desde la perspectiva de estudiantes

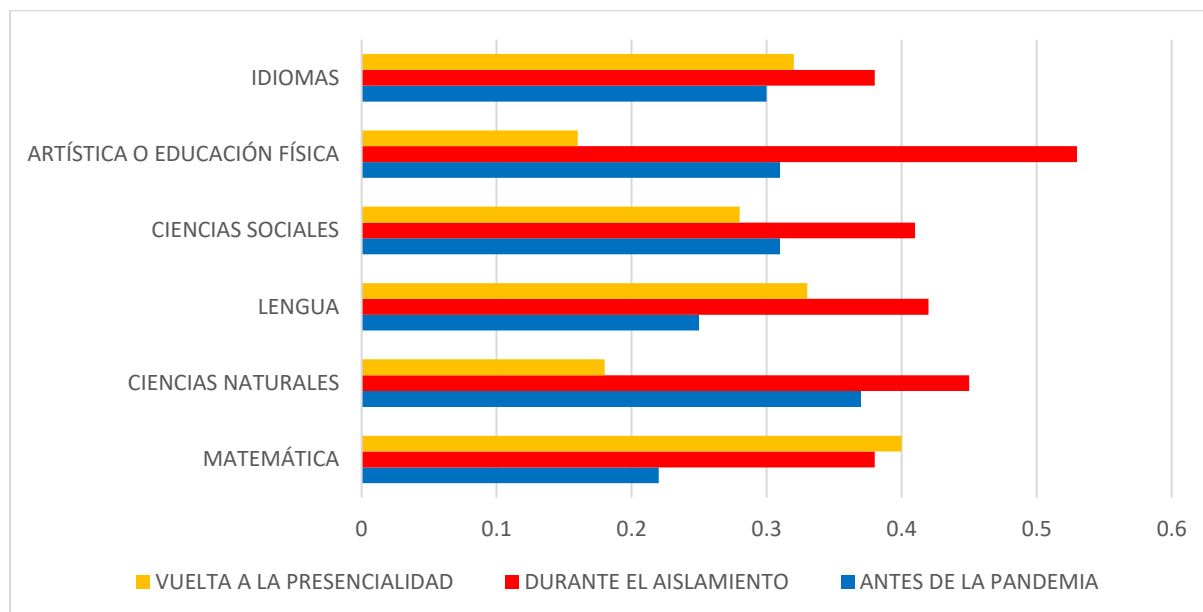


Gráfico 8

De acuerdo con las respuestas obtenidas, antes de la pandemia, las asignaturas de ciencias naturales y experimentales (biología, física, química) eran identificadas por los estudiantes como las más desafiantes para el estudio. Durante el contexto pandémico, más de la mitad de los estudiantes expresaron haber tenido dificultades para estudiar y aprobar asignaturas vinculadas a las artes y el deporte, como expresión corporal, música, plástica y educación física, seguidas por las materias de ciencias naturales, según el 45% de los encuestados. Esto evidencia que, en asignaturas como las ciencias naturales, la percepción de dificultad se mantuvo constante tanto antes como durante la pandemia. En la actualidad, matemática (40%) y lengua (33%) se destacan como las asignaturas que los estudiantes consideran más difíciles de estudiar y aprobar.

Recuperando algunas voces de estudiantes participantes de la encuesta (en un ítem abierto) frente a la consulta **¿Se te ocurre otra forma de evaluación que podrían usar tus profesores?** se destaca:

- *“Me gustaría que se evaluara el avance de los alumnos, de forma especial, que los profesores se tomen el tiempo de calificarnos según nuestras capacidades, no evaluar exactamente igual a todos. Y hacer conscientes a los alumnos de que las notas no nos califican, porque todos somos buenos en algo, no en todas las cosas.”*

- *“Mediante proyectos, con temas que correspondan a la materia pero que los alumnos elijan.”*
- *“Dejando ser y dejando de reprimir ideas. Dejando que seamos libres. Porque la vida no sólo es un libro.”*
- *“Hacerlo por trabajo práctico cada un cierto momento y no hacer pruebas.”*
- *“Solo con carpeta completa y trabajos prácticos, ya que así se demostraría el desempeño y la importancia que le pone el alumno a las materias.”*
- *“A través de trabajos de investigación donde pueda realizar escritos explicando lo que aprendí.”*
- *“Mediante evaluaciones virtuales. Debates, exposiciones.”*
- *“La forma de evaluación hacia los alumnos podría ser sin pruebas, con el hecho de ver que el alumno realiza las actividades entiende y cumple con lo pedido pienso que no haría falta evaluar.”*

La mayoría de los y las estudiantes de 5to año del Nivel Secundario que participaron en la investigación expresaron estar conformes con los formatos de evaluación utilizados por sus docentes. Sin embargo, emergen aportes significativos (como los citados) que sugieren la necesidad de transformar las prácticas de evaluación. Entre las demandas destacadas, algunos estudiantes señalaron la importancia de personalizar las instancias evaluativas, mientras que otros aún asocian la evaluación principalmente con las pruebas formales. No obstante, se subraya que muchos estudiantes valoran la evaluación continua, reconociendo que esta no debería limitarse a un único momento, sino abarcar de manera integral su desempeño en actividades, carpetas y participación.

En este sentido, los estudiantes perciben que predomina un enfoque de evaluación tradicional, con una orientación cuantitativa. Esta visión refleja que consideran la evaluación como una instancia sumativa, centrada en la acumulación de notas. Sin embargo, desde su perspectiva, sería necesario avanzar hacia prácticas más formativas y procesuales, que acompañen y retroalimenten su aprendizaje de manera constante.

En este marco reflexivo, es crucial destacar que una parte significativa de los estudiantes expresó que, durante el contexto pandémico, solo en algunas ocasiones lograron demostrar lo que realmente sabían. Incluso, un número considerable admitió que nunca pudo hacerlo. Este dato subraya la urgencia de revisar las prácticas evaluativas para garantizar que todos los estudiantes puedan desplegar su potencial y reflejar auténticamente sus conocimientos y competencias, especialmente en contextos de adversidad.

Ante la consulta **¿recibís devoluciones, comentarios de tus desempeños después de cada evaluación?** El 44% de los y las estudiantes respondientes indicaron que antes de la pandemia recibían retroalimentación siempre y casi siempre. Sin embargo, el 56% manifestó que recibía retroalimentación a veces o nunca.

Durante el aislamiento, la frecuencia de las devoluciones disminuyó notablemente. La comunicación efectiva se vio afectada por las dificultades del entorno virtual, resultando en una reducción significativa en el número de estudiantes que recibían retroalimentación de manera constante. En su lugar, casi el 70% de los alumnos solo recibía comentarios esporádicamente, y algunos no recibieron ninguna retroalimentación. Este cambio subraya las barreras que surgieron durante el aislamiento para mantener la regularidad en las prácticas de devolución y acompañamiento.

Con el retorno a la presencialidad, se observa una recuperación parcial en la frecuencia de las devoluciones. Los niveles de retroalimentación constante se acercaron a los que existían antes de la pandemia, lo que indica una mejora en la capacidad de los docentes para proporcionar comentarios regulares. Sin embargo, a pesar de esta recuperación, una proporción significativa de estudiantes todavía recibe retroalimentación de manera ocasional, y algunos todavía enfrentan la falta de comentarios. Esto sugiere que, aunque se ha avanzado hacia una mayor estabilidad en la retroalimentación, persisten desafíos en la implementación consistente de esta práctica.

Devolución de desempeño. Perspectiva de Estudiantes

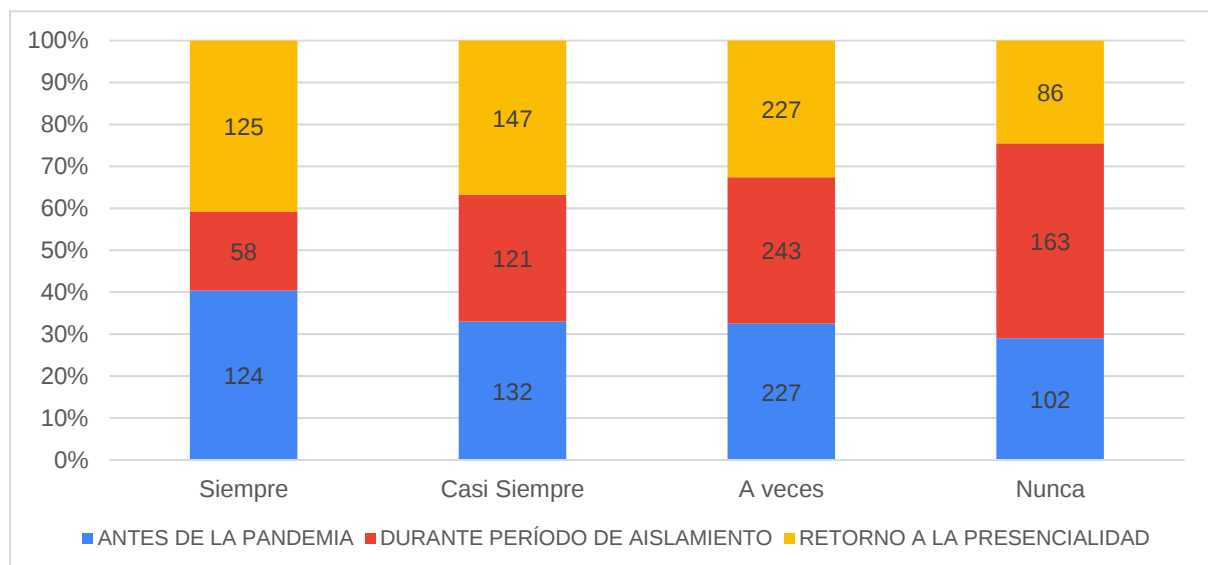


Gráfico 9

CONCLUSIONES

A partir de este estudio, se afirma que la no presencialidad en el dictado de clases impactó en los procesos de enseñanza y evaluación, tanto en los enfoques (referente epistemológico) como en la planificación de las prácticas evaluativas (referente pedagógico). Esto se ve reflejado en la concepción de la evaluación formativa, perspectiva de evaluación que se propuso desde los lineamientos políticos-educativos y sobre la cual se manifestaron las principales transformaciones, pasando de un enfoque cualitativo antes de la pandemia y en la actualidad, a un enfoque cuantitativo durante la pandemia.

A partir del análisis de este escenario, se puede arribar que **la evaluación sufrió modificaciones principalmente en su enfoque**, especialmente desde el abordaje disciplinar, pues hubo variabilidad y pasaje de lo cualitativo a lo cuantitativo, algo inesperado en algunas disciplinas que históricamente se caracterizaban por un determinado tipo de evaluación y calificación; además durante la pandemia se evidencia que las áreas experimentales sostuvieron evaluaciones cualitativas, mientras que las áreas sociales implementaron evaluaciones cuantitativas. Si bien, en la actualidad las Ciencias Sociales están retornando a instancias cualitativas de valoración de desempeños, los datos arrojados sobre la evaluación en contexto pandémico resultan relevantes, especialmente si se consideran las habilidades y aptitudes a poner en juego por parte de los y las estudiantes, especialmente en las áreas sociales y humanas, para las cuales la comunicación, el intercambio y puesta en común resulta indispensable.

Los resultados de esta investigación arrojan que las decisiones sobre las prácticas evaluativas están determinadas por el contexto social y las demandas del momento. **En este sentido, las transformaciones en las prácticas de evaluación sobre la muestra de escuelas tomadas para este estudio, no han trascendido el contexto de retorno a la presencialidad. Aunque se puede reconocer que los medios digitales son vistos como recursos “importantes” para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entendimiento que se consolidó a partir de la pandemia, sus finalidades pedagógicas aún se presentan difusas hasta la actualidad.**

Los análisis arribados a partir de estos datos infieren que, si bien la pandemia ha impactado en los procesos de enseñanza aprendizaje en algunos aspectos de las prácticas educativas, todavía es preciso resignificar las modalidades de enseñanza y de evaluación desde una perspectiva estructural y formativa. **La mayor proporción de docentes considera que en sus prácticas profesionales prima la evaluación formativa por sobre otros tipos de**

evaluación, como la sumativa o diagnóstica. Sin embargo, esta percepción no es compartida por los y las estudiantes, ya que a partir de sus voces se reconoce que los formatos de evaluación más implementados responden a un tipo de evaluación sumativa. En este sentido, la **frecuencia y consistencia en la retroalimentación** juegan un papel crucial. La evaluación formativa debería ser continua y proporcionar retroalimentación regular para guiar a los y las estudiantes en el proceso de mejora. Si la retroalimentación es esporádica o irregular, los estudiantes pueden no percibir la evaluación formativa como una herramienta de apoyo constante.

Por último, resulta valioso destacar la dicotomía generada entre los enfoques cuali-cuanti en la evaluación formativa. Tal como se ha presentado en el enfoque de esta investigación, el paradigma positivista ha influenciado en concebir a las prácticas cuantitativas como basales al momento de concebir a la evaluación como un instrumento de “validación” de aprendizajes, mientras el paradigma interpretativo fue construyendo un posicionamiento superador, donde el enfoque cualitativo resultaría el predilecto para dar cuenta de los “procesos” de aprendizaje. En este sentido, a partir de esta investigación se pretende integrar ambos paraguas epistemológicos con el fin de propiciar y motorizar discusiones pedagógicas que tiendan a considerar las virtudes de ambas propuestas teórico-pedagógicas.

Desde un plano teórico/normativo se genera una desafiliación entre ambos enfoques, tendiendo a resaltar las limitaciones de la evaluación cuantitativa y las bondades de la evaluación cualitativa. Es decir que, la evaluación cuantitativa suele estar asociada a la evaluación sumativa y la evaluación cualitativa a la evaluación formativa. Sin embargo; en la práctica educativa, o por lo menos en los y las docentes participantes de la muestra, se observa que la evaluación cuantitativa persiste tan fuerte como la evaluación cualitativa aportando aspectos del proceso evaluativo desde una perspectiva integrada en el retorno a la presencialidad.

En conclusión, a este estudio, se puede afirmar que, en las prácticas educativas **en el marco de una evaluación formativa sí es posible lograr la integración de lo cuantitativo y cualitativo.** A partir de este argumento, se sostiene que la cuantificación es importante si se fortalece mediante una descripción e interpretación detallada que posibilite a los y las docentes a tomar decisiones que fortalezcan los procesos de aprendizajes y enseñanzas, favoreciendo la construcción genuina de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2013) Evaluar para aprender. Bs. As.: Aique
- Castillo Arredondo, s. y Cabrerizo Diago, j. (2006). Prácticas de evaluación educativa. España: Pearson Prentice hall.
- Cea, M. Á. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. (3ª Reimpresión). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cerda Gutierrez, Hugo (2000). La evaluación como experiencia total . Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño. Santa Fe de Bogotá: cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Tipos de evaluación, en Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista (pp. 396-414).México: McGraw Hill.
- Forrest, G. (1990). Oral examinations. En: H. Walberg y G. Haertel, (Eds.), The international encyclopedia of educational evaluation (pp. 42-86). Oxford: Pergamon Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Rubistein Hernández Barbosa / Moreno Cardozo Sandra Maritza (2007) La evaluación cualitativa: una práctica compleja. ISSN 0123-1294. educ.educ. Volumen 10, Número 2, pp. 215-223.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes.
- Lemus Alvarado, M. (2012). La evaluación educativa tiene historia. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2021): Circular 03/2021.
- Ministerio de Educación Nacional (2020): Políticas Educativas implementadas en la Argentina. Continuidad pedagógica en el Marco del Aislamiento por COVID-19. Evaluación Nacional del Proceso de continuidad pedagógica.
- Ministerio de Educación Nacional (2020): Resolución del CFE N° 363/2020. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP)

Ministerio de Educación de Tucumán (2011): Resolución Ministerial N°1224/5- Régimen Académico de la Educación Secundaria y sus modalidades.

Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0215. Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los estudiantes del sistema educativo provincial. Nov 2020

Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020):[Promoción Acompañada: Sentidos Y Desafíos](#). (Página conéctate con la escuela. - Tucumán)

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2021): Resolución 1641/5. Propuesta pedagógica de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021

Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0065/5 SGE. Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Mayo

Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0204 (SGE) octubre 2020. Orientaciones para la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela no presencial.

Ministerio de Educación Argentina. (2020): A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino. Argentina.

Ministerio de Educación Argentina. (2020): La Escuela 2021. Compromiso y Transformación. Argentina.

Ministerio de Educación (2020): Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Argentina

Pinkasz Daniela y Montes Nancy comp.(2020): Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. FLACSO. Ediciones UNGS

Salarirche A. Noelia (2015): Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2015, 8(1), 11-25