

***Concepciones docentes sobre evaluación en el área de matemática del
Nivel Primario y su influencia en el análisis de los resultados.***

Magiantini Paula Mariana. DNI: 29.990.202

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

E1-09-66 Trabajo y desarrollo de tesis.

Prof. Sánchez Jorge Alberto.

Diciembre de 2024

Resumen

Existen una variedad de formas de evaluar y distintas concepciones que influyen en el proceso. Estas orientan la labor, las acciones y decisiones docentes.

Este trabajo reconoce dos modelos o concepciones relevantes sobre evaluación en el área de matemática del Nivel Primario: el modelo tradicional y la evaluación formativa.

Evaluar implica emitir juicios de valor para comprobar un saber en relación inseparable con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza. Indagar las prácticas evaluativas que llevan adelante los docentes en matemática, permitirá identificar qué concepciones de evaluación poseen en el área y analizar cómo influyen en la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos.

Palabras claves

Evaluación- concepciones de evaluación -Evaluación Formativa - Nivel Primario
- matemática - diversidad - Instrumentos de evaluación - criterios de evaluación.

Contenido

Palabras claves	2
Resumen	2
Introducción	4
Antecedentes de investigación	6
Antecedentes internacionales.	6
Antecedentes nacionales.	8
Marco teórico.....	9
Evaluación.	9
Concepciones de evaluación.	11
Pedagogía y didáctica.	14
El Nivel Primario.	16
La matemática en el Nivel Primario.....	18
El trabajo docente.....	20
Evaluación y diversidad.....	23
La evaluación formativa.....	25
Evidencias de aprendizaje e instrumentos de recolección de información.....	28
Evaluar la calidad educativa: Aprender y pruebas escolares provinciales.	30
Desarrollo de capacidades.	32
Trabajo de campo.	36
Conclusión	46
Referencias bibliográficas	49
Anexo.....	54
Preguntas para trabajo de campo.	54
Entrevistas	55

Introducción

La evaluación es un concepto fundamental de la práctica docente. Gvirtz y Palamidessi (1998) entienden que “evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza” (p249). Está impregnada de concepciones, que en palabras de Katzkowicz (2016),

Se constituyen como organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto en la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan (p.116).

Resulta relevante mencionar que, en el Nivel Primario y en el área de matemática, evaluar, implica dejar de lado la mirada tradicional y desarrollar las habilidades que exige la sociedad contemporánea.

A partir de lo anterior, resulta significativo indagar sobre qué concepciones tienen los docentes de primaria sobre la evaluación de los aprendizajes y cómo influyen en el análisis de los resultados. Particularmente en el área de matemática.

Se destaca, que a partir del sentido que se le otorgue a la evaluación, será el análisis y la toma de decisiones en función de los resultados.

Posicionándose desde una u otra perspectiva, la evaluación, se utilizará para medir el grado de suficiencia e insuficiencia de un conocimiento y comprobar aprendizajes de forma retrospectiva (el modelo tradicional) o para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiéndose de forma prospectiva y retroalimentadora tanto para los docentes como para los estudiantes (evaluación formativa).

Por esto, el presente trabajo busca identificar qué concepciones tienen los docentes del Nivel Primario sobre evaluación de los aprendizajes y analizar cómo influyen esas concepciones en la toma de decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones en el área de matemática. También, relevar el papel que ocupa la evaluación en la práctica docente, advertir cómo se planifica la enseñanza de matemática en relación a lo que se pretende evaluar y considerar cómo se lleva adelante el proceso de evaluación y la recolección de evidencias de aprendizaje.

Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de la ciudad de Zárte que desempeñan su trabajo en escuelas primarias.

Esta investigación, cualitativa y descriptiva, analizará y comparará los datos obtenidos de ellas para construir conclusiones.

Antecedentes de investigación

En Latinoamérica se han llevado adelante distintas investigaciones en relación a las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la matemática, pero son más escasas aquellas sobre las concepciones al evaluar.

Antecedentes internacionales.

En Honduras, Ramos Palacios y Casas García (2018) investigan para conocer qué concepciones poseen los profesores que enseñan matemática en la secundaria y media. Al mismo tiempo buscan conocer esas representaciones y creencias sobre la evaluación y su relación con la formación académica.

En el año 2003, en este país, se inicia una reforma educativa con el objetivo de mejorar el rendimiento académico incorporando nuevos currículos y materiales de apoyo. Esta fue acompañada de evaluaciones estandarizadas en forma periódica. Los resultados aseguran que no ha mejorado el sistema. Estos investigadores consideran la necesidad de analizar otros aspectos: los profesorados y al mismo tiempo revisar cómo las concepciones docentes sobre evaluación repercuten directamente en sus prácticas y por lo tanto en los aprendizajes. Utiliza para el desarrollo una metodología descriptiva con orientación exploratoria cuyo instrumento de recolección de datos es un cuestionario. La muestra es de cuatrocientos setenta y un docentes de tercer ciclo. Concluyen que el análisis de las concepciones es importante para la mejora y que esta investigación aportará a orientar la formación de futuros profesores y mejorar los procesos de capacitación. Surge del análisis que las diferencias de esas concepciones varían de acuerdo a la formación académica de los participantes. La mayoría de ellos considera que se aprende a través de métodos activos que hacen foco en el alumno, mientras otro gran grupo continúa considerando que aprender en matemática es seguir instrucciones. Estos investigadores destacan que los profesores consideran a la evaluación como un proceso que favorece a la enseñanza y el aprendizaje pero que es necesario mejorar los procesos.

En Chile, Arancibia-Herrera *et.al.* (2017) realizan una investigación para caracterizar las concepciones que tienen los docentes en relación a la evaluación

y utilizando las TIC. Compararon cuatro áreas: Historia, Matemática, Ciencias y Lenguaje dentro de seis categorías para establecer similitudes y diferencias. Para estos autores “investigar sobre evaluación es relevante si se considera que cada docente asigna una importancia distinta a las evaluaciones, dependiendo de la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje”. Esas concepciones fueron analizadas de forma cualitativa a través de la utilización de entrevistas semiestructuradas sobre una muestra de cuarenta participantes de diversas zonas geográficas con el objetivo de recolectar información acerca de las fortalezas y debilidades en el uso de la evaluación. Concluyen que es necesario un cambio en el modelo docente y en las prácticas de evaluación del aprendizaje. Expresan que es necesario posicionarse desde nuevos paradigmas evaluativos que involucren a los estudiantes, utilicen estrategias de metacognición, planteen desafíos y criterios colectivos y utilicen evaluaciones que reconozcan el punto en el que se encuentran los estudiantes en relación al aprendizaje para orientar los propósitos educativos.

En Perú, el estudio realizado por Moreano *et.al* (2008) Tiene como objetivo identificar las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el área de matemática para entender cómo influyen en sus prácticas. Para estos autores “las influencias que tienen las concepciones sobre el actuar de los docentes han hecho que estas sean consideradas elementos clave para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula”. Este estudio cualitativo se realizó en cinco escuelas estatales de Lima con una muestra de nueve docentes de sexto grado. Los resultados obtenidos muestran inconsistencias entre el discurso y la práctica. Los docentes decían posicionarse sobre nuevos enfoques, pero las concepciones estaban vinculadas a paradigmas tradicionales de enseñanza que se reflejaban en las prácticas considerando a la matemática como un conjunto de reglas y procedimientos. En el análisis evidencian que “Pareciera que los docentes han tratado de incorporar las ideas constructivistas a su práctica tradicional sin tener clara comprensión de las implicancias de ambos enfoques”. Expresan que esa inconsistencia se inicia en la formación inicial destacando la importancia de revisar y reformular los procesos de formación docente y en servicio.

Antecedentes nacionales.

En Argentina, Arduino y Sgreccia (2020) llevan adelante un estudio de caso para caracterizar las concepciones de los profesores de secundaria sobre la evaluación en matemáticas. La investigación se desarrolló en Pergamino, una localidad bonaerense. La muestra fue de doscientos profesores. Para esta investigación utilizaron un enfoque mixto y por fases, comenzando con un cuestionario cerrado aplicado a 40 profesores (de escuelas públicas y privadas de forma proporcional) con el que se realizaron análisis estadísticos y una segunda fase con rasgos cualitativos tomando intencionalmente algunos casos. Las conclusiones revelan una visión ampliamente aceptada sobre ideas convencionales de evaluación ante otras relacionadas con una lectura crítica del sistema educativo actual. Las creencias más aceptadas giran en torno a la enseñanza y evaluación tradicional enciclopedista (como relacionar la evaluación al logro alcanzado por el estudiante en relación a los objetivos y contenidos, asignando las dificultades de la evaluación al alumno entre otras). Esto alienta al fracaso escolar. Los investigadores expresan en sus conclusiones que “cabría interpretar que una porción importante de los docentes de la escuela secundaria de esta población no estaría dispuesta a quebrar viejas estructuras de la escuela original para mejorar las estadísticas”. Estos investigadores destacan que entre los fines y objetivos que tiene la Educación Secundaria y lo investigado aparece cierta división entre lo que se quiere lograr y las estrategias para hacerlo.

Lo anteriormente detallado permite dar cuenta que no se han encontrado investigaciones acerca de cómo influyen las concepciones sobre evaluación en matemática de docentes del nivel primario en relación al análisis de los datos obtenidos en ellas.

Marco teórico.

Evaluación.

El concepto de evaluación atraviesa a todas las modalidades y niveles del sistema educativo.

Evaluar, es una acción fundamental en las prácticas educativas y su forma de entenderla condiciona tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (Santos Guerra, 1996).

Anijovich y Cappelletti (2017), explican que mediante la evaluación se recaba cierta información a la que se le aplicará un juicio de valor para la toma de decisiones.

Este concepto es altamente investigado en las últimas décadas. A partir de esto, Furman (2022) refiere que “una buena evaluación de los aprendizajes es una fuerza tremendamente poderosa para innovar en la enseñanza” (p.255).

De acuerdo con lo que expresan Elola y Toranzos (2000) en la actualidad se le atribuyen distintos significados y criterios.

En el Nivel Primario la Resolución N°1057 del año 2014 la define como un proceso sistemático y permanente que tiene por finalidad contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es una herramienta fundamental para el docente ya que posibilita la revisión continua de la planificación que constituye el eje vertebrador de las prácticas de enseñanza. También permite la toma de decisiones de continuidad pedagógica en función de los aprendizajes de los alumnos y sus trayectorias educativas” (p 16).

Esta resolución entiende a la calificación como el “resultado de dispositivos de evaluación planificados que establezcan criterios claros sobre aquello que se debe saber en cada momento de la formación” (p16)

Siguiendo el análisis y en relación a la normativa oficial, la Dirección de Educación Especial (2022), plantea que la evaluación está enmarcada en aspectos políticos y pedagógicos que implican ética y responsabilidad por aplicarse un juicio sobre personas e instituciones. Este documento declara a la evaluación como un derecho para el aprendizaje. Afirma, además, la existencia de dimensiones teóricas y técnicas en el proceso de evaluar. Por último, destaca

una dimensión relacionada al análisis de los resultados para construir conocimiento.

En relación a la evaluación y la enseñanza, De Camilloni (1998) sostiene que “no es posible hablar de evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado” (p. 3). Litwin (1998) la considera como generadora de información y aspecto central para que el docente pueda reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Anijovich y Cappelletti (2018) expresan que “un trabajo acerca de la evaluación inevitablemente implica reflexionar sobre la enseñanza” (p.11). Argumentan que siempre están presentes en este proceso, de manera implícita, concepciones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Evidencian a la evaluación como una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación tiene funciones y estas se complementan en relación a la toma de decisiones. Para Anijovich y Cappelletti (2018) las más frecuentes pueden agruparse de la siguiente manera:

1. Diagnosticar y predecir. Permite analizar el momento en el que se encuentran los estudiantes en relación a los aprendizajes.
2. Registrar y verificar. En torno al logro de los objetivos para tomar decisiones.
3. Ofrecer devoluciones-orientaciones. Entra en juego la retroalimentación para que analicen sus aciertos y comprendan sus errores.
4. Seleccionar- clasificar - jerarquizar. Así crear propuestas acordes a las distintas necesidades.
5. Certificar - promover. Permite analizar si el estudiante alcanzó las competencias que fueron definidas.

En el análisis del marco normativo sobre educación de la Provincia de Buenos Aires, la Resolución N°1057/14 declara que siempre se deberá evaluar sobre contenidos enseñados y expresa la necesidad de utilizar distintas formas e instrumentos para la recolección de la información. Incorpora al proceso indicadores de avance definiéndolos como

“descripciones de los logros de aprendizaje esperados y constituyen referentes comunes para organizar y planificar la enseñanza que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde

el Nivel Inicial hasta el último año de la Educación Secundaria Obligatoria” (DGCyE, 2018).

Se posiciona desde la concepción de evaluación continua y formativa.

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2018) una evaluación es valiosa cuando forma parte de una instancia más de la enseñanza y el aprendizaje y se convierte en evidencia para que los docentes puedan, a través de ella, observar lo logrado y revisar lo que todavía falta por aprender. Consideran que permitirá también potenciar el aprendizaje si se promueven instancias de reflexión en la que los estudiantes puedan reconocer lo aprendido e identificar qué estrategias cognitivas utilizaron y cuáles fueron más o menos eficaces.

Concepciones de evaluación.

Existen múltiples maneras de evaluar y diversas concepciones, tradiciones o modelos para llevar adelante el proceso. Muchas investigaciones han determinado que, en las prácticas docentes existen concepciones y creencias pedagógicas que orientan el trabajo y guían las acciones. Katzkowicz (2016) enfatiza que

Las concepciones docentes se constituyen como organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan (p.116)

Siguiendo el análisis, para Anijovich y Cappelletti (2018)

la forma en que un profesor evalúa, la importancia que le concede a la evaluación, los criterios e instrumentos que utiliza, el uso que hace de los resultados y las expectativas respecto de sus alumnos reflejan, en definitiva, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (p.40)

Al hablar de evaluación, Gvritz y Palamidessi (2018), plantean dos modelos, perspectivas o concepciones relevantes. la primera, relacionado a la medición del aprendizaje con la finalidad de calificar, acreditar y promover. La segunda, como un juicio complejo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para Anijovich y González (2021), evaluación del aprendizaje (la primera) y evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje, (la segunda).

Se debe destacar que en relación a cómo se entiende a la evaluación se diseñan las prácticas de enseñanza y se producen aprendizajes (Santos Guerra, 1996). A partir de qué posicionamiento se tome en relación a las concepciones o tradiciones anteriormente enunciadas se podrán formular evaluaciones completamente diferentes para una misma unidad o contenido (Anijovich y Cappelletti, 2018). Asimismo, estas no existen separadas, sino que se pueden entremezclar. En relación a esto, Furman (2022) entiende que en buenas propuestas de trabajo se complementan.

Para comenzar a entender a la evaluación del aprendizaje, Elola y Toranzos (2000) expresan que los significados más frecuentes que se le otorgan a la evaluación son: “El control externo, la función penalizadora, el cálculo de valor de una cosa, la calificación, el juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos”.

Desde aquí, se pueden mencionar las ideas de Santos Guerra (1996) y su concepción técnica de la evaluación. La entiende como medición. Para el autor, la evaluación se convierte en un medio de control y de acreditación de aprendizajes. Esta se caracteriza por la simplicidad. Los docentes buscan respuestas correctas a través de evaluaciones tradicionales, generalmente escritas, que sirven para comprobar los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Posicionándose desde aquí, el docente no es el responsable de los resultados. El único objeto de evaluación es el estudiante. Para Santos Guerra (1996) “la evaluación no solo incorpora modelos de medición y de cuantificación, sino explicaciones causales sobre las mismas” (p. 7). Las responsabilidades no recaen en las prácticas docentes sino sobre los estudiantes y su necesidad de esforzarse más o sobre las familias que no ayudan lo suficiente, entre otras. Relaciona esto con el modelo de sociedad meritocrática. Incluye a las evaluaciones que no contemplan la diversidad de los sujetos (cognitivas o contextuales).

Para Gvirtz y Palamidessi (1998) este enfoque está estrechamente relacionado al modelo tradicional. Expresan que

La evaluación basada en la medida tiene, ante todo, una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo, castigar o controlar sus actos de indisciplina, decidir sobre la promoción del aprendiz (p. 247).

Enfatizan en que no se realiza de forma continua y el examen o las pruebas se aplican para luego ser comparadas con un estándar por el que se emitirá un juicio. Estos instrumentos servirán para otorgar un mérito que será volcado en el boletín de calificaciones.

El tipo de evaluación que busca certificar a través de la medición cuánto aprendieron los estudiantes, se denomina sumativa. Los resultados servirán para comunicar a las familias los desempeños y certificar lo aprendido. (Anijovich y González, 2021). Se realiza de forma retrospectiva, es decir, sobre los resultados de los aprendizajes (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

En síntesis, la evaluación como medición cumple una función de control, se asocia a los exámenes, a la idea de estudiar para aprobar y a simplificar los juicios de valor que se emiten sobre ellos. Está relacionada a la evaluación sumativa y revela si se alcanzaron los objetivos establecidos para certificar. Los estudiantes reciben un puntaje o nota que refleja lo aprendido al final de una unidad. (Anijovich y González, 2021)

Siguiendo con el análisis y desde lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) refieren, surge una nueva concepción sobre evaluación en la enseñanza a partir del cuestionamiento de la evaluación basada en la medida y su función disciplinadora. Esta, entiende que evaluar “es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 249). Entiende que el proceso de evaluación se da en una realidad compleja y que al momento de analizar los resultados son muchas las consideraciones que se deben tener en cuenta. Santos Guerra (1996) define a este tipo de enfoque como de la comprensión y pone relevancia en la interpretación de la información que se obtiene del proceso. Son motivo de reflexión la propia práctica, las estrategias diseñadas, la planificación, el currículum, la evaluación, entre otras.

Esta concepción, está relacionada con la evaluación formativa. Gvirtz y Palamidessi (1998) explican que

se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje; se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el proyecto educativo de una escuela o la utilización de algún material didáctico, A diferencia de la anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda

por realizar. Se preocupa por el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación. (p 249)

Anijovich y Cappelletti (2018) expresan que es aceptado utilizar este concepto como sinónimo de evaluación para el aprendizaje.

En relación a los propósitos, para Furman (2022) estarán orientados a adecuar las estrategias de enseñanza y la propia práctica docente y a que los alumnos puedan utilizar la información para mejorar sus aprendizajes. Se aleja de los estándares y las comparaciones. Presta atención a lo situacional y a las interacciones que se dan en el aula. Su carácter es continuo y tiene un efecto retroalimentador tanto para docentes como para estudiantes. Incorpora la idea de avance para reconocer particularidades y entender el punto en el que se encuentran en torno a los aprendizajes. (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Gvirtz y Palamidessi (1998) mencionan a la evaluación diagnóstica como relevante en el proceso. Anijovich y Cappelletti (2018) a la autoevaluación y evaluación entre compañeros. Para las autoras esto promueve la metacognición.

Desde esta concepción será necesario la utilización de diversos instrumentos de recolección de información acordes a la heterogeneidad.

Para Gvirtz y Palamidessi (1998)

Este segundo modelo de evaluación no desconoce la evaluación sumativa. No se plantea la desatención del estudio de los resultados de aprendizaje o de los logros alcanzados por los alumnos. Lo que distingue a un modelo de otro es el peso relativo que tiene uno u otro tipo de evaluación y la perspectiva con la que - entre otros aspectos - se analizan los resultados de aprendizaje (p 250)

A modo de cierre, la Dirección de Educación Especial (2022) afirma que la evaluación “está impregnada de subjetividad no solo porque es realizada por personas sino porque además se orienta y se interpreta, como dijimos, según distintas concepciones”.

Pedagogía y didáctica.

Pedagogía y didáctica constituyen dos conceptos fundamentales en educación. Según Zambrano Leal (2016) estos términos son motivo de debate ya que entre ellos existen relaciones, tensiones y diferencias.

Para comenzar con la conceptualización de estas, debe establecerse una aclaración en relación a sus concepciones. Lucio (1989) argumenta que

Se habla muchas veces de pedagogía, cuando en realidad se está haciendo didáctica. Se confunde con frecuencia el quehacer educativo con la simple enseñanza. ... No se tiene claridad sobre si el maestro es un profesional de la pedagogía o un experto en didáctica. En fin, muchos superponen los términos de educación y pedagogía, otros los de enseñanza y didáctica, como si fueran sinónimos (p. 35).

Para este autor, “la pedagogía responde científicamente a la pregunta “¿cómo educar?” La didáctica lo hace con la pregunta “¿cómo enseñar?”” (p. 39).

Desde la antigüedad, la idea de pedagogía está relacionada con el contexto social, cultural y educativo de los que nacen nuevas concepciones y enfoques. Para Villa (2019)

cada época ha definido las constantes teóricas y metodológicas que le han dado forma al concepto de pedagogía y, en cierta manera, han contribuido a configurar su identidad ontológica como conjunto de normas, prácticas, saberes, valores, etc (párr. 22).

Retomando las ideas de Lucio (1989) la pedagogía reflexiona sobre la educación y produce un saber sobre ella. Expresa el autor

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qués”, sus “hacia dónde”. ... significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica (p. 36).

Brailovsky (2018) presenta tres teorías o principales modos de pensar la educación. El autor las denomina: orden fundante, crítica socio-histórica y crítica cultural-subjetiva (tradicionales, críticas y poscríticas, respectivamente). De forma general, la primera con origen en la modernidad, nace con la idea de crear un sistema posible para educar a todos y enseñar todo a todos. Las dos corrientes de pensamiento siguientes son revisiones críticas de este orden fundante. La segunda, manifiesta que esa idea de educar a todos es en realidad injusta ya que se hacen visibles las desigualdades sociales que se trasladan a la escuela y su carácter homogeneizador bajo la idea de igualdad. La tercera, también como crítica al orden fundante, enuncia la falta de comprensión de lo

singular o lo diverso, de eso que necesita ser reconocido e incluido. En relación al orden fundante, el autor, expresa que estas ideas siguen formando parte en muchos aspectos del cotidiano escolar.

En cuanto a la didáctica, para de Camilloni (2007) es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza”. Por tal motivo no puede desconocer las distintas concepciones sobre educación.

La autora expresa

La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones (párr. 11).

Lucio (1989) entiende a la didáctica como la ciencia de la enseñanza y esta, puede especializarse en relación a áreas del conocimiento. Se habla de didáctica general y didácticas específicas.

En torno a la relación existente entre pedagogía y didáctica, este autor, argumenta que la didáctica se expresa en el currículum y se materializa en el aula, la pedagogía se hace visible en los programas educativos. Para él, “el horizonte de la didáctica debe ser la pedagogía, así como el horizonte de la pedagogía es una concepción determinada del hombre, de su crecer en sociedad” (p. 40).

La falta de claridad a la hora de reconocer estos conceptos hace que, muchas veces, la pedagogía y la didáctica respondan a orientaciones diferentes o contradictorias. En ocasiones se promueve una teoría pedagógica y se diseñan situaciones didácticas que nada tienen que ver con esta (Lucio, 1989).

El Nivel Primario.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece para todo el territorio nacional la organización y articulación de los niveles y modalidades educativas.

Determina la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario y define la estructura del Sistema Educativo

Nacional en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades.

Por lo anteriormente expresado, el Nivel Primario, es de carácter obligatorio y está destinado a niños y niñas a partir de los seis años de edad.

En el artículo 27, esta ley, establece que es finalidad de este nivel asegurar una formación integral, básica y común.

Entre algunos de sus objetivos se destacan: garantizar el acceso a contenidos comunes para todos los estudiantes, promover un desarrollo integral para el ejercicio de una ciudadanía responsable, ofrecer los conocimientos necesarios para continuar con los estudios secundarios y

Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos de conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (art 27. inc c).

Siguiendo con los lineamientos generales de esta ley, en Buenos Aires, según su ley provincial N° 13.688, es obligatoria la escolaridad a partir de los cuatro años de edad hasta finalizar el Nivel Secundario. Está dividida en iguales niveles y modalidades.

Al Nivel Primario, lo define en su artículo 24 como “obligatorio, de seis años de duración, para niños a partir de los seis (6) años de edad, organizado como unidad pedagógica”. Este nivel definirá sus diseños curriculares en articulación con las diferentes modalidades.

Son algunos de los objetivos

Garantizar el aprendizaje de los niños desde los seis (6) años, posibilitando la educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona y potenciando el derecho a la educación mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todos los ámbitos y las situaciones sociales.

Dentro de la modalidad de Educación Permanente de jóvenes, adultos, adultos mayores y formación profesional, la Educación Primaria

Tiene como objetivo fundamental garantizar el aprendizaje de los jóvenes y adultos, posibilitando la alfabetización inicial y avanzada en todas las áreas curriculares y desde un enfoque integral en el desarrollo de su

persona facilitando, no solo un acceso amplio a la enseñanza en el nivel escolar, sino también, brindando la posibilidad de compensar desventajas iniciales en oportunidades de éxito, con acciones educativas adaptadas a las características y a las necesidades de cada edad y de cada grupo socio-económico y cultural (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], sf)

La matemática en el Nivel Primario.

A menudo en las clases de matemática, los docentes manifiestan que sus estudiantes poseen “mala base” sobre temas que aprendieron en años anteriores y que aprobaron. Furman (2022) sostiene que esto sucede porque nunca los comprendieron en profundidad.

Las ideas tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática se vinculan con el ejercicio de algoritmos mecanizados, memorizar datos sobre geometría, repetir tablas de multiplicar y otras actividades relacionadas con dominar ciertas técnicas o información (Broitman et.al., 2017).

En oposición a este enfoque reduccionista de la matemática, Chevallard et.al (1998) sostiene que la importancia de enseñar matemática en las escuelas radica en que esta, habita en la sociedad. Expresa que “las necesidades matemáticas que surgen en la escuela deberían estar subordinadas a las necesidades matemáticas de la vida en sociedad” (p.46). Para este autor, caer en el reduccionismo de la enseñanza formal limita el valor social de la matemática convirtiéndola simplemente en un artefacto escolar.

Los nuevos posicionamientos pedagógicos y enfoques curriculares adoptan la idea de que los alumnos aprenden matemática, “haciendo matemática”. Se propone una enseñanza basada en la resolución de problemas, en la que los estudiantes tengan un papel activo y protagónico. Esto implica la necesidad de dejar la mirada tradicional que hace énfasis en los contenidos para comenzar a desarrollar las habilidades que exige la sociedad contemporánea (Marco Curricular Referencial, 2018).

Proponer una enseñanza basada en la resolución de problemas implica comprender que

Un problema es tal en la medida que invita a un desafío y a la toma de decisiones en donde los conocimientos que se disponen no son suficientes, pero tampoco, tan escasos. La situación debe estar ubicada en el centro de la balanza entre lo “nuevo” por producir y lo “viejo” que ya se sabe (Itzcovich et.al. 2008. p. 12)

Desde esta perspectiva activa, que favorece la construcción de conocimiento, Broitman et.al. (2017) considera que

El aula funciona como una comunidad de producción en la que los objetos matemáticos son “estudiados” del mismo modo en que la propia comunidad matemática -u otras comunidades, como por ejemplo profesionales- estudia, amplía e inventa ciertas porciones de esta disciplina (p 7)

Es por esto que las aulas de matemáticas, basadas en este proceso constructivo, deben permitir el trabajo exploratorio. “Probar, ensayar, abandonar, repensar para imaginar y entender, tomar decisiones, conjeturar, etc” (Diseño Curricular de Educación Primaria, 2008, p. 36). También ofrecer espacios que habiliten los ensayos y errores y las formas de representaciones propias. Estos procesos comenzarán siendo no muy económicos, pero luego del trabajo sostenido y los procesos de elaboración y reelaboración promovidos desde la enseñanza, se resolverán cada vez con mejores recursos. Broitman et.al. (2017) sostiene que de esta manera y a partir de una enseñanza intencional y organizada lo nuevo se transformará en conocido. Expresa que esto permitirá que “las nuevas ideas producidas en clase (individual o colectivamente) se inserten en la red de conocimientos matemáticos de cada alumno haciendo posible su reinversión en nuevos problemas” (p.7)

La autora, entiende la importancia de concebir al aula como una comunidad de estudio y en relación a eso expresa

Será necesario destinar momentos de trabajo en el aula que apunten a la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo: explicitar nuevas relaciones a partir del uso de una técnica, analizar si determinado recurso sirve para problemas similares, establecer vinculaciones con otros contenidos tratados. Partimos de la idea de que transitar procesos de estudio como los que venimos describiendo colabora en la construcción de sentidos de los nuevos conocimientos, a la vez que abre las puertas del aula para que los alumnos ingresen a las matemáticas escolares

asumiendo que es posible y accesible para todos. (Broitman et.al., 2017, p. 8)

Estos procesos de estudio son parte de la clase misma de matemática. Itzcovich et.al. (2008) expresa que el estudiar matemática es una acción que debe propiciar el docente. Este, debe favorecer actividades que permitan asociar conceptos, relacionarlos, identificar características comunes que presentan los problemas que pueden resolverse de una forma similar, favorecer repasos colectivos identificando cálculos más convenientes, escribir “pistas” para resolver cierta clase de problemas, crear “machetes” que permitan resaltar aspectos importantes, destacar lo que conviene recordar, entre otras cosas. Estas son actividades que propician el estudiar matemática.

Al momento de pensar la evaluación en matemática, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2008) expresa que

Se ha señalado la importancia -en el momento de enseñanza- de una fuerte presencia de problemas “nuevos” que exigen desplegar un trabajo exploratorio. En cambio, en la instancia de evaluación, será oportuno que los alumnos/as se encuentren con problemas ya conocidos, justamente porque se trata de evaluar si aquello que tenía estatus de “novedoso” se ha vuelto progresivamente conocido para los alumnos/as como producto del trabajo sistemático que se ha desplegado en las clases (p 42).

Un aspecto que debe destacarse en el análisis de la enseñanza de la matemática escolar, es la idea de la diversidad que habita las aulas. Es necesario dejar atrás las prácticas pedagógicas que entienden al aprendizaje como única responsabilidad de los alumnos y contemplar desde la planificación nuevas instancias de enseñanza para quienes lo requieran (Broitman et.al., 2017).

El trabajo docente.

Según el Reglamento General de las Instituciones Educativas (2011) los docentes son sujetos fundamentales del acto educativo. Define el trabajo docente como

al realizado por el personal docente y que constituya actos educativos conforme el presente Reglamento, la normativa vigente y el Proyecto Institucional (artículo 36).

En relación a las funciones y tareas irrenunciables que deben llevar a cabo enumera: enseñar ejecutando el Diseño Curricular en el contexto de Proyecto Institucional, participar en la elaboración implementación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, acreditar los saberes a través de una evaluación integral, la formación y capacitación continua, el trabajo en equipo, promover el derecho a la educación, trabajar para favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes, planificar y evaluar su tarea de enseñanza, cumplir con el cuidado de los alumnos, entre otras (art. 38 y 72).

El Documento Oficial de la Provincia de Buenos Aires (2022), establece como uno de sus principios primordiales el de ubicar a la enseñanza en el centro de la tarea educativa como forma para garantizar el aprendizaje. Esto también implica considerar a la formación como permanente. Esta toma de posición con respecto a la enseñanza, implica entender el problema del fracaso escolar como problemática institucional y no de los estudiantes en particular, ofreciendo nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje desde el trabajo docente compartido (Consejo general de Educación Gobierno de Entre Ríos, 2011)

En relación con lo anterior, Malajovich (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2021), señala que aprender solo es posible si se enseña y que este aspecto es el más relevante en relación a la tarea ético política de cualquier docente.

Teniendo en cuenta a Basabe y Cols (2007), la enseñanza es la acción intencionada de un docente orientada al logro de finalidades pedagógicas. Para ellas, involucra tres elementos: alguien que tiene un conocimiento (enseñante), alguien que necesita aprenderlo (aprendiz) y el saber a transmitir (contenido). Gvartz y Palamidessi (1998) agregan a lo anterior un cuarto factor: “algo que constituya un problema para el aprendiz (para lo cual requiere de la ayuda del enseñante)” (p. 139). Para las autoras, el enseñante intentará transmitir esos saberes o habilidades al aprendiz, pero destacan que “el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprendan lo que se pretende enseñarle” (p.134).

Basabe y Cols (2007), sostienen que

La enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios. (p. 4)

Para las autoras, es la enseñanza una actividad política que repercute tanto en el devenir de las personas como en el destino de las sociedades. En relación a esta actividad, consideran que “los docentes disponen de un importante acervo de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas” (p. 17). Esto resulta importante para comprender su accionar docente.

A partir de lo anterior, es relevante destacar un aspecto fundamental: el de la reflexión sobre la práctica de enseñanza. Anijovich y Cappelletti (2018) sostienen que

A través de la reflexión el profesor comprende mejor su actividad profesional, y que la reflexión sobre los problemas de la enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica (p. 76)

Las autoras, expresan que, este análisis reflexivo, no surge espontáneamente, sino que necesita de momentos de diálogo e interacciones que permitan transformar la práctica en una práctica reflexiva. Sostienen que un docente reflexiona sobre su práctica ante momentos de incertidumbre o situaciones que no suceden como se esperaban. Establecen que

es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para encontrar circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 77).

Al analizar reflexivamente las prácticas de enseñanza, los docentes transforman su experiencia en conocimiento pedagógico. Para esto deben apropiarse críticamente de los documentos curriculares que guiarán la práctica educativa (Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos, 2011).

Acreditar saberes a través de una evaluación integral y favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes también es trabajo irrenunciable del docente. La Dirección de Educación Especial (2022) expresa que cuando se hace referencia a la centralidad de la enseñanza no puede separarse de ella a la evaluación.

Parafraseando a Anijovich y Cappelletti (2018) y en relación a lo expresado en capítulos anteriores, son los docentes los que recogerán información con la que luego emitirán un juicio de valor. Esas evidencias no

deben remitirse solamente a los resultados de evaluaciones estandarizadas. Las autoras destacan la importancia de que el docente pueda recoger evidencias del aprendizaje desde una posición de evaluación formativa que no solo sean utilizadas para calificar, sino que sean analizadas e interpretadas a fin de que esos juicios de valor estén debidamente fundamentados. Si solo se planifican evaluaciones estandarizadas no se podrá comprender en profundidad lo que los alumnos saben, ni explorar su potencial.

Siguiendo con el análisis, Furman (2022) expresa que debe existir una coherencia entre lo que el docente enseña y lo que evalúa en relación al contenido y a la forma. Y será relevante durante el trabajo planificar distintas maneras para que los estudiantes muestren lo que van aprendiendo. Destaca que cuanto más variada sea la recolección más completo será el análisis.

En relación a la reflexión de la práctica evaluativa se puede destacar lo siguiente

Reflexionar acerca de qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa, e identificar evidencias en esa línea, nos ubica también como docentes en una posición reflexiva protagónica (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 82).

Evaluación y diversidad.

Como expresa el marco general del Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018) es el sistema educativo el que debe garantizar la equidad de aprendizajes para todos los estudiantes del sistema, atendiendo a la diversidad con el fin de eliminar toda barrera para el aprendizaje, ya sean derivadas de algún tipo de discapacidad, religiosas, problemas de aprendizajes, del idioma, sociales, económicas, culturales, entre otras.

Anijovich (2014), destaca la necesidad de posicionarse desde una concepción que deje de lado la idea de enseñanza tradicional y única para pensar a la enseñanza y el aprendizaje desde perspectivas diversas. La autora declara que la enseñanza es

la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar -y no pretender la conocida dinámica inversa- para poder, de ese

modo, garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales (p. 40).

El trabajo desde este modelo inclusivo implica que se modifiquen y/o flexibilicen los entornos de aprendizajes, es decir: los contenidos, estrategias y necesariamente los modos de evaluar. Desde este modelo, la diversidad será una oportunidad para enriquecer las prácticas (D.C. 2018).

En relación a la evaluación Katzkowicz (2016) sostiene que esta, también debe atender a la diversidad de los estudiantes que habitan las aulas. Postula que si bien las prácticas de enseñanza, en la mayoría de las oportunidades, toman en cuenta a esa diversidad, no sucede de igual forma con la evaluación. Siendo determinante que se desarrollen evaluaciones basadas en el principio de equidad que no confirmen ni aumenten las diferencias. Señala que esto sucederá solo si se respetan las individualidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el documento oficial de la Dirección de Educación Especial (2022), resulta relevante que los criterios con los que se evalúa estén claramente fundamentados resultando imprescindible que concuerden con los lineamientos curriculares, lo que se quiere enseñar, estén debidamente planificados y en relación al carácter político de la evaluación. Elola y Toranzos (2000) definen a los criterios como componentes centrales de la evaluación, es decir “elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características”. Parafraseando a Litwin (1998) la construcción de criterios de evaluación que permitan detectar información relevante y confiable es un gran desafío. Estos criterios deben ser públicos, conocidos y comunicados tanto a los estudiantes como a sus familias (Dirección de Educación Especial, 2022).

De acuerdo con la Dirección de Educación Especial (2022), es a partir de los criterios de evaluación que surgen los indicadores que expresan “las características cualitativas de los desempeños de las y los estudiantes” (p. 4). Estos permitirán identificar el momento del aprendizaje en el que se encuentran los alumnos para reflexionar sobre posibles intervenciones más personalizadas. De la misma forma, este documento expresa que todos los aspectos sobre la evaluación deben fundamentarse en acuerdos institucionales, contextualizados e identificando qué se logró y que no pudo la enseñanza. Este mismo documento de la Dirección de Educación Especial (2022) enfatiza que

Es preciso replantearse, como colectivo de educadores y educadoras la importancia de trascender el paradigma normalizador, que requiere ser revisado una y otra vez desde las prácticas educativas que aún suelen observarse, siendo necesario desnaturalizarlo (p.5).

Katzkowicz (2016), señala que las evaluaciones formativas “pueden permitir el ajuste de la propuesta educativa del aula, respetando las diferentes situaciones particulares y permitiendo la mejora de todos y cada uno” (p. 113)

La evaluación formativa.

Posicionándonos desde esta concepción de evaluación formativa, Anijovich y González (2021) la definen como

Un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar (p. 10).

La evaluación formativa, según Coll et.al. (2000) es también llamada continua, reguladora y en los últimos años formadora. Entiende a lo anterior como la posibilidad de que, a partir de esta, los estudiantes, aprendan a regular sus procesos de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se incluye a los errores como elementos para comprender, continuar aprendiendo y enseñando. En relación a lo anteriormente expresado y como plantean Anijovich y González (2021)

La evaluación formativa solo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes demuestren sus aprendizajes (p.13).

Siguiendo esta línea de análisis, Furman (2022) define a la evaluación formativa como

aquella que se lleva a cabo durante la enseñanza con dos propósitos: ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de los alumnos como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes) y que la información recabada sea también usada por los propios alumnos para mejorar su desempeño (p 260)

La autora retoma las ideas de Neus Sanmartí (2007) y explica que el proceso de evaluación formativa tiene tres etapas. La primera, recolectar evidencias. Esta debe llevarse a cabo durante todo el proceso de enseñanza y debe incluir a las evaluaciones formales, pero también a la diversidad de evidencias de aprendizaje que los docentes recaban durante las clases y los intercambios con los estudiantes. La segunda etapa, analizar las evidencias. Para el análisis de las evidencias es indispensable establecer criterios claros sobre qué se espera que aprendan los estudiantes para poder comprender en qué momento del aprendizaje se encuentran los alumnos. La autora expresa que un aspecto clave del enfoque [evaluación formativa] es que ese análisis no sea solamente algo que hacemos los docentes. Los estudiantes tienen que tener oportunidades de autoevaluación para poder ir construyendo una mirada propia y cada vez más autónoma sobre cómo van, qué lograron y qué les falta (p. 261)

La tercera etapa que describe la autora, es la de proponer un plan de acción a partir del análisis de los resultados. Esto implica ir más allá de colocar una calificación y continuar con el programa. Significa entender a la evaluación como una fuente de información relevante para reflexionar sobre lo que está funcionando y lo que se debe modificar.

Anijovich y González (2021) destacan un nuevo concepto: la evaluación auténtica. Expresan que “es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad” (p.14). Para los autores, la escuela, deberá enseñar para los diferentes ámbitos de la vida y evaluar a partir de situaciones del mundo real. Es así que consideran la necesidad de incorporar problemas significativos que lleven a los estudiantes a utilizar sus conocimientos en situaciones cercanas a la realidad. Para los autores

La evaluación auténtica permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos (p15).

Como ya se mencionó anteriormente, cuando los docentes evalúan obtienen cierta información. Dentro de la evaluación formativa, la retroalimentación o feedback ocupa un lugar relevante. Debe destacarse que una buena retroalimentación se aleja del paradigma conductista que consiste en

informar a los estudiantes que está bien o mal para luego colocar una calificación (Anijovich y Cappelletti, 2018). Furman (2022) expresa que

Un feedback efectivo se define como la devolución que ayuda a la otra persona a mejorar su desempeño y a seguir comprometida con su aprendizaje (p.304).

La autora destaca que muchas veces se brindan valoraciones (muy bien, visto, mal, entre otras) a los estudiantes, pero en escasas oportunidades devoluciones. Expone que será necesario que se brinde información sobre cuál es el error y sobre cómo puede corregirse. Destaca que, si se pretende que los estudiantes aprendan en profundidad, resultará necesario planificar momentos en los que los alumnos deban utilizar los comentarios del feedback para mejorar sus producciones. De esta manera se promoverán acciones que permitan a los estudiantes conocer dónde se encuentran y superar los desafíos actuales para llegar a los objetivos propuestos.

Anijovich y Cappelletti (2018) señalan diferentes modos de realizar retroalimentaciones de forma efectiva, entre ellas destacan: conversaciones, demostraciones, pistas, discusiones, entre otras.

A partir de lo anterior, Anijovich y González (2021) afirman que “es necesario ofrecer información [al alumno] sobre qué y cómo está aprendiendo y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse” (p.25). Para los autores, la retroalimentación contribuirá al aprendizaje cuando entienda al error como parte del aprendizaje, se utilice un lenguaje claro y preciso, se propongan nuevos espacios para que los estudiantes demuestren sus avances en relación a lo trabajado, se abran espacios de consultas, preguntas y reflexiones y se lleve adelante en un tiempo no muy lejano al de producción de los estudiantes.

Furman (2022) entiende a la evaluación formativa como una aliada para fomentar la autonomía y el aprendizaje profundo. Esto será posible siempre y cuando, los estudiantes, conozcan que se busca evaluar transparentando y compartiendo los criterios que se van a utilizar en la evaluación. En relación a lo anterior, menciona que la evaluación debe formar parte de la planificación y que a lo largo de la secuencia de trabajo deben recolectarse indicios de esos avances a través de variados instrumentos.

Evidencias de aprendizaje e instrumentos de recolección de información.

En relación a la recolección de evidencias de aprendizaje, Anijovich y Cappelletti (2018) lo destacan como uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta una buena evaluación ya que serán analizadas e interpretadas y a partir de ellas se emitirá un juicio de valor. Sostienen que esa búsqueda de evidencias debe ser coherente con el desarrollo de la enseñanza. Las autoras expresan

No solo debemos analizar y decidir qué evidencias necesitamos, sino también de qué modo las obtendremos apropiadamente. Tendremos que considerar, entonces, la gran disponibilidad de instrumentos de evaluación de diferente carácter, alcance y función, y seleccionarlos y organizarlos de manera consistente con el proyecto de enseñanza. Recordemos, asimismo que los diversos instrumentos y modos de analizar las evidencias que estos recogen tienen ventajas y desventajas. (p 64).

En la misma línea, Elola y Toranzos (2000), expresan la idea de complementariedad de los instrumentos y, por ende, la necesidad de incluir cierta variedad para la búsqueda de evidencias. Las autoras, sostienen que un componente central del proceso de evaluación es la elaboración de criterios con los que comparar esos indicios recolectados. Anijovich y Cappelletti (2018) plantean que estos criterios serán parámetros para la evaluación. La Dirección de Educación Especial (2022) expresa que es imprescindible que estos criterios “estén de acuerdo con los lineamientos curriculares, con lo que se pretende enseñar, ya desde la planificación y con el carácter político de la evaluación” (p 5). Asimismo, que estos criterios deben ser comunicados tanto a los estudiantes como a sus familias.

En relación a lo anteriormente expresado, De Vicenzi y De Ángelis (2008) afirman

Cada instrumento de evaluación puede ser pertinente conforme sea el objeto a evaluar y la habilidad que se espera valorar. La diversidad de instrumentos promoverá la obtención de información sobre diversos aspectos del desarrollo de la actividad educativa.

Definir criterios de evaluación para la construcción de juicios de valor es un requisito inherente al diseño de los instrumentos de evaluación. Los

criterios de evaluación deben ser explícitos, anticipados y compartidos con los estudiantes (p. 19)

Anijovich y Cappelletti (2018), sostienen que en la recolección de información se pueden incluir exámenes estandarizados cuando sean pertinentes pero el análisis no puede restringirse solo a eso. Las autoras mencionan entre las posibilidades de recolección de datos el análisis de algunas producciones cotidianas, las tablas, listas de cotejo, rúbricas y portafolios. Expresan que en la búsqueda de evidencias existe una fuerte tendencia a reunir cantidad de datos. Destacan la importancia de seleccionar aquellos que sean importantes para el análisis.

Furman (2022) diferencia estos instrumentos y los caracteriza:

- Portafolios: Colección de trabajos de los estudiantes durante cierto tiempo. No solo permite al profesor ver los avances en las producciones, sino que permite a los alumnos la posibilidad de tomar conciencia de su recorrido. Favorece el proceso de metacognición. Los trabajos que pueden integrar un portafolio son diversos.
- Lista de cotejo: Cuadro de doble entrada en el que se registran los criterios de evaluación y su nivel de alcance.
- Rúbricas: Similares a las listas de cotejo, pero en este caso se añade una descripción de los distintos niveles de alcance.

La autora, también resalta, los procesos de autoevaluación y coevaluación (evaluación a pares) como fundamentales al momento de poder recopilar información y reflexionar sobre los aprendizajes. Enfatiza en el concepto de metacognición y lo explica como la posibilidad de poder reflexionar sobre el propio aprendizaje para orientarlo y mejorarlo, logrando cada vez mayor autonomía.

En relación a lo anterior, Cappelletti (CIPPEC, 2015, 32s), sostiene que debe darse a los estudiantes la posibilidad de reflexionar y explorar sobre situaciones en las que se sientan más o menos capaces, para que puedan evaluarse y evaluar a sus compañeros. Sostiene que esto favorecerá a la flexibilidad de los procesos cognitivos, acrecentará la autonomía de trabajo y resultará en aprendizajes exitosos.

Por todo lo anterior, Furman (2022) expresa que

Si queremos saber si los alumnos aprendieron en profundidad, las evaluaciones tradicionales no son suficientes. (...) Transformar los modos

de evaluación no solo nos demanda un cambio profundo a nosotros como docentes. También implica un cambio cultural para los alumnos, porque requiere un compromiso mayor con el propio aprendizaje (p.259)

Para culminar, resulta relevante citar a Anijovich y Cappelletti (2018) cuando afirman que “reflexionar acerca de qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa, e identificar evidencias en esa línea nos ubica también como docentes en una posición reflexiva protagónica” (p. 82).

Evaluar la calidad educativa: Aprender y pruebas escolares provinciales.

Mosteiro (2018) entiende que medir la calidad de la educación es un tema complejo por lo que todavía no se han llegado a acuerdos debido al carácter subjetivo del concepto.

La autora expresa que

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina a la hora de armar los lineamientos para la evaluación de la calidad educativa, hace referencia al carácter social e histórico del concepto de calidad; a la vez sigue los lineamientos de la UNESCO a la hora de plantear la educación de calidad y equidad como derecho. Por lo tanto, a las tradicionales dimensiones de eficacia y eficiencia se le suman nuevas dimensiones tales como igualdad social, inclusión, respeto a la diversidad, entre otras; proponiendo así una medición de la calidad donde los niveles de desempeño sean solo un indicador entre varios de la calidad educativa (párr. 2).

Si bien la implementación de políticas destinadas a la evaluación de calidad en la Argentina se inició hace más de veinte años y se llevaron adelante diferentes formas de aplicación, “la utilización de pruebas estándar aparece como el elemento común a la hora de evaluar el desempeño de los estudiantes” (Mosteiro, 2018).

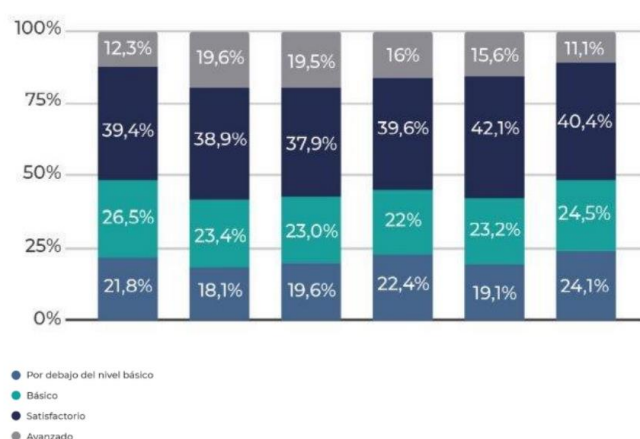
La Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) expresa la responsabilidad del Estado en el desarrollo e implementación de políticas de evaluación continua del sistema educativo con el fin de poder tomar decisiones.

En relación a las evaluaciones Aprender, el sitio oficial del Ministerio de Capital Humano (s.f.) las entiende como “el dispositivo nacional de evaluación

de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan”. Tiene el objetivo de recolectar evidencias a nivel nacional para poder analizar, reflexionar y tomar decisiones que garanticen el derecho a la educación y relevar información sobre factores sociodemográficos y condiciones de enseñanza y aprendizaje. El Ministerio de Capital Humano (2024) expresa que permite visualizar fortalezas y debilidades del sistema educativo evaluando capacidades cognitivas y contenidos. Asimismo, el Ministerio de Capital Humano (s.f.) plantea que, al mismo tiempo en el que se evalúan las áreas curriculares, se indaga sobre distintos aspectos de la vida escolar para visibilizar características de los contextos en los que se aprende y las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.

En relación al área de matemática, el Ministerio de Capital Humano (s.f.) publica la siguiente información en su página oficial.

Serie histórica Aprender Primaria - Matemática



En los últimos 10 años no se observan cambios sustanciales.

Se presenta una tendencia de disminución de la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel Avanzado.

Cuadro 1: Ministerio de Capital Humano, s.f.

La Provincia de Buenos Aires, lleva adelante desde 2022, pruebas escolares en estudiantes del Nivel Primario. La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 23 de noviembre de 2023) expresa que estas evaluaciones tienen como objetivo “relevar información que permita tomar decisiones a nivel institucional y del sistema educativo provincial para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes”. Expresa que para llegar a la instancia de evaluación se debió llevar adelante la lectura y abordaje de diferentes documentos didácticos y orientaciones para la enseñanza. Sostienen que “a través de la corrección y la

sistematización de los resultados, que serán analizados por equipos escolares y de nivel central, la Dirección General de Cultura y Educación diseñará estrategias superadoras para incentivar tanto la enseñanza como los aprendizajes” (DGCyE, 23 de noviembre de 2023).

Mosteiro (2018) menciona que el análisis de las evidencias recolectadas a partir de estas pruebas estandarizadas permitirá trabajar sobre la mejora continua, la disminución de desigualdades en educación y la posibilidad de autoevaluación del sistema.

Expresa que su implementación se presenta

Con el fin de brindar información confiable y transparente que pueda ser analizada en los diferentes niveles competentes del sistema educativo y sirva en última instancia como insumo para la evaluación de políticas públicas orientadas a generar una evaluación equitativa y de calidad. Para que esto resulte efectivo es necesario desarrollar una cultura de la evaluación que involucre activamente a los actores de diversos niveles (nacional, jurisdiccional, institucional), y además logre reconocer a la evaluación y sus resultados como instrumentos para la mejora de la calidad educativa.

La Secretaría de Evaluación Educativa (2019) declara que lograr la mejora educativa continua será posible si la evidencia recolectada permite la retroalimentación a las escuelas (estudiantes, docentes, directivos), a los institutos de formación docente y a todos los actores del sistema educativo. Asimismo, destaca la incorporación del análisis sobre la diversidad en sus múltiples facetas y expresa que “las recomendaciones derivadas de la evaluación incorporan el necesario carácter de equidad en la toma de decisiones”.

Desarrollo de capacidades.

El Ministerio de Educación de la Nación (2017) reafirma que es responsabilidad y compromiso actual del Estado

fortalecer los aprendizajes en la educación primaria y asegurar el ingreso, la permanencia y egreso para la totalidad de los estudiantes de la educación secundaria, impulsando propuestas diversificadas que

atiendan a los intereses de los/las estudiantes y promuevan el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de saberes prioritarios (p.8).

En el mismo documento oficial, se expresa que una enseñanza basada en el desarrollo de capacidades permitirá acompañar y sostener las trayectorias escolares, fortalecer los procesos de aprendizaje y mejorar la calidad de estos ofreciendo oportunidades para un verdadero aprendizaje significativo.

Ferreyra y Peretti (2010), enuncian al respecto

El énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios (p.66)

Estos autores conceptualizan una capacidad como

Una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. (...) Están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos que garantizan la formación integral de la persona, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, es este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos (p. 69)

El Ministerio de Educación de la Nación (2017) las define como

Un conjunto de modos de pensar, actuar, y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. (...) Revelan la puesta en juego de conocimientos habilidades, actitudes, valores para el logro de un propósito en un contexto dado (p. 12)

El desarrollo de capacidades es progresivo por lo que atraviesa todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es indispensable, entonces, abandonar los modos tradicionales de organización escolar para repensar los tiempos, espacios, situaciones de enseñanza y la toma de decisiones en relación a las trayectorias escolares de los estudiantes. Esto implica la reflexión y formulación de criterios institucionales respecto a la evaluación en relación a qué se espera que los estudiantes logren, cómo se valorarán dichos logros y cómo

se organizará la enseñanza para que esto suceda (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Para Ferreyra y Peretti (2020), las capacidades centrales que debe potenciar la escuela, en todos sus niveles, son: resolución de situaciones problemáticas, comprensión y producción de textos, trabajo colaborativo, comprensión de la realidad social, pensamiento crítico, creatividad, entre otras. El documento oficial del Ministerio de Educación de la Nación (2017) incluye aprender a aprender y la competencia digital como otras capacidades a desarrollar.

Enseñar para el desarrollo de capacidades requiere del compromiso y el trabajo mancomunado de todos los docentes a lo largo de la escolaridad. Esto es necesario para que los estudiantes puedan utilizar y profundizar esas capacidades desarrolladas en variadas situaciones, niveles y contextos de aprendizaje. El documento oficial del Ministerio de Educación de la Nación expresa

Se trata de diseñar situaciones de enseñanza que involucren a los estudiantes en desafíos cognitivos de complejidad creciente que los convoque a construir nuevos saberes de modo tal que, al poner en juego estas capacidades, motiven su desarrollo y les permita ser conscientes de su progreso (p.12).

Esta perspectiva no abandona la enseñanza de contenidos, sino que se manifiesta en la enseñanza, aprendizaje y aplicación de estos. “Un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de capacidades constituye una oportunidad para (...) revisar la organización, secuencia e importancia relativa que se le atribuye a los múltiples contenidos en el marco de la enseñanza escolar” (Ministerio de Educación de la Nación, p. 13)

Ferreyra y Peretti (2010), destacan que no alcanza con mencionar que se lleva adelante un enfoque pedagógico centrado en capacidades, sino que deben estar presente en cada planificación de clase. Desde este enfoque el estudiante deberá tener un papel activo dándole la oportunidad de ensayar, revisar y mejorar sus trabajos. La evaluación debe ser acorde a la enseñanza y los criterios de evaluación coherentes a las propuestas. Las evaluaciones deberán ser auténticas y situadas y no con el fin de comprobar dificultades o fracasos. Enuncian la necesidad de concebir a los procesos de evaluación “de manera que puedan construir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje,

que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas” (p.80).

Trabajo de campo.

Del análisis de las entrevistas realizadas a cinco docentes del Nivel Primario de la ciudad de Zárate y en relación con la bibliografía, se desprenden hallazgos en función a qué es la evaluación y cómo es concebida en el área de matemática.

Resulta relevante destacar que de indagar sobre *qué es evaluar en el área de matemática* surgen variadas opiniones.

Cuatro de las entrevistadas, manifiestan, que es dar cuenta de cómo va el aprendizaje, cuál es la capacidad de resolución de situaciones problemáticas de los estudiantes y cuánto comprendieron y avanzaron en un contenido para conocer qué se debe reforzar en el aprendizaje. Se destaca la siguiente respuesta. “Es tener en cuenta cómo va el aprendizaje de los chicos. Qué hay que reforzar o practicar más” (Entrevista N° 4).

Se resalta que, una de las anteriores, la entiende como un proceso orientado a conocer la evolución de los estudiantes. Al igual que las respuestas precedentes, está dirigida a reforzar el aprendizaje. Si bien se introduce el concepto de proceso, se observa una postura donde el único objeto de evaluación es el alumno: “Es un proceso para saber cómo evolucionaron los chicos” (Entrevista N°2).

Se revela que, solo una de las educadoras entrevistadas, la considera como una instancia para poder obtener información, analizar las prácticas docentes y poder realizar una correcta retroalimentación con los estudiantes. Así lo argumenta

Es un proceso para poder obtener datos y poder hacer una retroalimentación. De mi práctica, de las situaciones de enseñanza y de los chicos ... Que recopile información y en base a eso se pueda registrar para poder ver cómo van los chicos y cómo van mis clases (Entrevista N°5).

Enfatiza en la misma respuesta que es dinámica, formativa y sumativa.

A partir de estas respuestas pueden identificarse dos posturas en relación a qué es evaluar: la primera, cuyo único objeto de evaluación es el estudiante (una característica de la forma de evaluación tradicional) y la segunda como generadora de información que permitirá revisar y modificar la enseñanza en relación a las necesidades de los alumnos o de los objetivos a lograr. Se

posiciona desde la concepción de evaluación formativa que no desconoce a la evaluación sumativa.

Del mismo modo, al interrogar *para qué evalúa en el área de matemática*, las respuestas se dividen en dos grupos de iguales proporciones, cuatro de ellas evalúan con el fin de conocer sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación al pensamiento lógico o al conocimiento 'adquirido'. Pueden destacarse dos intervenciones: una, cuyo fin es el de calificar: "para saber cómo vamos, para calificar" (Entrevista N°4). La otra con el objeto de "ver los aprendizajes de los estudiantes y que ellos mismos puedan dar cuenta de qué logros tuvieron" (Entrevista N°5). Si bien ambas están enfocadas en los estudiantes, la primera, relacionada a la medición del aprendizaje (concepción técnica de la evaluación) y la segunda como una instancia en la que los alumnos pueden reflexionar sobre sus propios recorridos. Esta última desde una posición formativa, que tiene como una de sus finalidades, que los estudiantes aprendan a regular sus procesos de aprendizaje.

La docente restante responde "evalúo para saber cómo van mis clases. Si se están aprendiendo los contenidos que estoy enseñando. Para autoevaluarse como docente". Es, la reflexión de la práctica, un aspecto relevante para generar conocimiento y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Nuevamente se observa, un aspecto de la evaluación formativa.

Se enfatiza en este análisis, que ninguna de las entrevistadas hizo referencia a lo que el Diseño Curricular expresa en relación a para qué evaluar en matemática. Esto es para conocer si "aquello que tenía estatus de 'novedoso' se ha vuelto progresivamente conocido para los alumnos/as como producto del trabajo sistemático que se ha desplegado en las clases" (DC. p.42)

Siguiendo con el análisis, las respuestas a *cuándo evalúa*, se dividen también en dos tendencias. La primera, formada por cuatro de ellas, con características similares: las docentes enuncian evaluar día a día, de forma continua, realizando alguna pausa evaluativa individual (mensual o semanalmente) al cierre de una unidad. Así lo expresa una entrevistada: "Como te dije anteriormente, día a día. Pero hago pausas evaluativas según mi propósito. Son cada semana. Las que son con calificación las hago de forma mensual" (Entrevista N°5). La segunda, formada por una de ellas, considera lo siguiente: "¿En qué momento evalúo? Una vez que doy el tema. Lo evalúo pasando al pizarrón o tomo algún trabajito semanal o mensualmente" (Entrevista

Nº4). Se infiere que no la realiza de forma continua y que los resultados servirán para certificar lo aprendido.

Posicionarse desde la evaluación formativa también implica reconocer que la evaluación es parte de la planificación y que como expresa Furman (2022) a lo largo de la secuencia de trabajo deben recolectarse indicios de avances a través de variados instrumentos. Tres de las docentes que forman parte de la muestra, expresan *planificar la evaluación* al momento de pensar las secuencias didácticas que incluirán el nuevo contenido. Puede destacarse: “Cuando planifico los contenidos de las secuencias. Ya ahí, incorporo la evaluación. Las situaciones problemáticas que les voy a tomar, todo. Si es necesario antes de tomarla le hago modificaciones “(Entrevista Nº2). Se observa que las dos docentes restantes relacionan, en este caso, a la evaluación con la acreditación del trimestre o del año. Expresan que planifican la evaluación al finalizar cada período. Se mencionan ambas respuestas para evidenciar lo mencionado:

- A principio de año, de forma trimestral (Entrevista Nº4)
- En el inicio, después a mitad de año debería haber otra con respecto a cómo están los chicos en relación a los contenidos ... Y para finalizar, para ver cómo está el grupo y sacar conclusiones finales (Entrevista Nº 1)

Puede identificarse una concepción de evaluación relacionada a acreditar aprendizajes a través de la suficiencia e insuficiencia de determinados aspectos. Se otorgará un mérito que se volcará al boletín de calificaciones.

Siguiendo con el análisis y en relación a las palabras de Furman (2022) expresadas anteriormente, al indagar sobre *cómo evalúa y con qué instrumentos y dispositivos*, la totalidad de docentes enunció variedad de acciones y situaciones. Se retoman las palabras de De Vicenzi y De Ángelis (2018) que expresan que, la variedad de instrumentos de recolección de evidencias permitirá obtener variada información pero que con cada uno de ellos se obtendrán datos pertinentes a un objetivo o habilidad. Por ello resulta imprescindible definir criterios de evaluación. Puede destacarse que las cinco entrevistadas, realizan evaluaciones escritas individuales y trabajos prácticos para el área de matemática. Agregando a lo anterior, tres de ellas, utilizan la acción pasar al pizarrón para evaluar. En igual cantidad se enuncia el valorar las actividades diarias al momento de emitir un juicio de valor. Este es el ejemplo: “Las actividades diarias, eso también lo tomo como instrumento” (Entrevista

N°1). Por otro lado, y como respuestas únicas, se enuncian: tener carpeta completa, la observación, evaluaciones orales, grillas y rúbricas.

En consonancia con la bibliografía analizada en este trabajo puede destacarse que la variedad de instrumentos para la recolección de evidencias de aprendizajes promoverá la obtención de mayor información. Pero estos siempre tienen que ir en coherencia con el desarrollo de la enseñanza. Los autores manifiestan que en la actualidad existe una fuerte tendencia a reunir cantidad de evidencias en lugar de seleccionar aquellas que sean importante para el análisis.

Al responder sobre *qué contenidos y situaciones de enseñanza consideran que no pueden faltar en una clase de matemática*, las docentes desarrollan diversas respuestas. Dos de las entrevistadas argumentan que al momento de decidir qué contenidos abordar y cómo, lo hacen guiadas por lo que el Diseño Curricular del área propone para cada año. Se destaca: “Eso lo determina el Diseño Curricular en cada año específico ... El diseño es prescriptivo. Tenés que dar esos contenidos con esas situaciones de enseñanza” (Entrevista N° 2). Las docentes restantes mencionan la resolución de situaciones problemáticas relacionadas a la vida cotidiana y la geometría como contenidos relevantes. Se expone la respuesta de una de ellas que, específicamente, se refiere a la realización de cuentas sueltas fundamentando lo siguiente:

Les doy problemitas, pero también les doy cuentas sueltas. No me gustan, pero sirven para reforzar. Sí, porque son importantes para que puedan aprender a ubicar los números. Planteo un problema y después sí, siempre doy cuentitas sueltas en ese sentido: para la ubicación, para que aprendan a resolver porque se confunden” (Entrevista N°4)

Esta última respuesta puede posicionarse desde una concepción tradicional de la enseñanza de la matemática vinculada a la resolución de algoritmos mecanizados para dominar ciertas técnicas. El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, en el área de matemática, se posiciona dentro de un proceso constructivo en donde los estudiantes aprenderán matemática, haciendo matemática. Esto implica, entre otras cuestiones, dejar la mirada tradicional que hace énfasis en los contenidos para comenzar a desarrollar habilidades y capacidades que exige la sociedad actual.

Anijovich (2014) destaca la necesidad de dejar de lado la concepción de enseñanza tradicional para pensar en formas de enseñanza y aprendizaje que incluyan a todos. Posicionarse desde una perspectiva inclusiva implica

flexibilizar no solo las situaciones de enseñanza y aprendizaje sino, también, los modos de evaluar. En el análisis de las entrevistas se evidencia que la totalidad de ellas reconoce la *heterogeneidad del aula y planifica la evaluación* de acuerdo a cada necesidad desplegando variedad de estrategias. Es así como se destaca una respuesta en relación a lo cuestionado

Es un punto clave porque yo en el aula tengo que brindar las condiciones de aprendizaje para todos por igual, entonces, si yo voy a realizar una adecuación de contenidos para ellos, la evaluación tiene que ser coherente con esas clases. Con esas clases heterogéneas que yo pensé (Entrevista N°5).

Continuando con el estudio, al momento de contestar si alguna vez pasaron por la experiencia de *realizar una evaluación individual y escrita de matemática sobre algún contenido enseñado y no obtener los resultados esperados*, la respuesta de la totalidad de la muestra fue afirmativa. Al solicitar que narren el suceso y reflexionen sobre por qué pudo haber sucedido lo anterior surgen una variedad de situaciones entre las que se resaltan dos tendencias que se posicionan, cada una, desde una concepción distinta de lo que es evaluar y se enuncian a partir de un ejemplo. La primera

Sí, porque no leen el enunciado. O sea, lo primero que dicen es ¿qué hago? o ¿de acá hasta acá? o ¿sumo o resto? Están encapsulados en eso... No terminan de leer las consignas. No comprenden. No tienen la comprensión. (Entrevista N°4)

La segunda

Muchos chicos (que yo pensé que habían entendido el contenido), al momento de resolver la evaluación no aprobaron. Ahí es donde aparece la retroalimentación. Porque en base a los resultados, yo como docente, al realizar la evaluación tengo un propósito y veo que ellos no lograron aprender ese contenido. Eso me hace replantear las clases. ¡No entendieron! Entonces analizamos los errores más comunes entre todos y retomamos el tema. Me acuerdo que esa vez, les devolví la evaluación y con ellos mismos la realizamos a modo de trabajo práctico y repensamos esas cuestiones. que yo pensé que ya estaban incorporadas y no. Ahí hicimos una reflexión del aprendizaje. Tiempo después volví a tomar la evaluación, con los ajustes necesarios y ahí sí, obtuve los resultados esperados... Creo que sucedió porque a lo mejor

no utilicé todas las estrategias o di por sentado cosas que no eran.
(Entrevista N°5)

De ambas respuestas, la primera, se posiciona desde un paradigma tradicional, que tiene como objeto de evaluación al estudiante y emite juicios de valor en relación a explicaciones causales en donde la responsabilidad no recae en el docente sino en la necesidad del estudiante de esforzarse más. La segunda, desde la evaluación formativa, que permite recabar información para mejorar tanto las prácticas docentes como el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La retroalimentación es parte relevante dentro de esta concepción de evaluación. Esto se aleja las prácticas conductistas. Así lo entiende Furman (2022) cuando enuncia que un feedback efectivo permite mejorar el desempeño y compromiso del estudiante con el aprendizaje.

A partir de lo anterior, se pregunta a las docentes entrevistadas *qué sucede con los datos obtenidos luego de la evaluación* para poder comprender qué decisiones se toman a partir de ellos.

Sus respuestas son variadas. De las cinco docentes, tres las toman como un insumo para reflexionar sobre sus prácticas docentes y analizar el aprendizaje de los estudiantes a través de los resultados obtenidos. Se postulan dos de ellos a modo de ejemplo:

- Son insumos, registros para mí. Los guardo y, justamente, como la evaluación es continua, me sirve para ver cómo ellos van evolucionando y progresando en los aprendizajes de ese contenido en particular que quiero evaluar y de todo el año en general. (Entrevista N°5)
- Me sirven para volver a planificar los nuevos contenidos y ver si tengo que, en la nueva planificación, volver a abordar los contenidos ya dados (Entrevista N°2)

En oposición a estas respuestas, las docentes restantes expresan al momento de responder a este cuestionamiento:

- ¿Los resultados? Los paso a una planilla y después, supuestamente, a su boletín. (Entrevista N°4).
- A veces, te soy sincera, los que son un desastre trato de desestimarlos y valorar más el trabajo en clase (Entrevista N° 1).

En estas respuestas se hallan presentes ambas concepciones sobre evaluación. Recuperando lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) expresan en función al análisis de los resultados (entendiendo que su abordaje también distinguirá

los modelos de evaluación sobre el que se posicionan los docentes), se puede sostener:

- Las primeras están relacionadas a emitir un juicio de valor para conocer si los estudiantes comprendieron o no cierto contenido, pero apuntado a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se posicionan desde una concepción formativa de la evaluación.
- Las segundas, con el objetivo de calificar o valorar el grado de suficiencia o insuficiencia de una cosa y certificar lo aprendido. Estas respuestas no refieren a una evaluación continua y para el aprendizaje de los estudiantes, sino que expresan modelos de medición y cuantificación que no tienen en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se realiza sobre los resultados de forma retrospectiva y no incluye la reflexión de la práctica docente.

Al indagar sobre *qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática* se observa, nuevamente, la diferenciación de la muestra en dos posturas diferenciadas. La primera (compuesta por tres docentes) expresa una enumeración de contenidos del área: suma, resta, multiplicación, división, geometría, situaciones problemáticas. La segunda hace foco en lo enseñado. Dos de las docentes de la muestra manifiestan

- En la evaluación tengo que incluir lo que ya estuvimos viendo en clase. No tiene sentido que yo le ponga una evaluación totalmente diferente o que explique un contenido y no aparezca o les pida que problematiquen sobre algo que no trabajaron antes... Es más, a veces hago simulacros de evaluación. A ellos les encanta porque ya saben lo que les voy a tomar (Entrevista N°5)
- Lo que estuvimos trabajando. Lo que enseñé... Tomo sobre lo que estuvimos trabajando en la unidad, en ese período, en el proyecto. Se tiene que tomar lo mismo que se trabajó (Entrevista N°2)

El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2008) expresa que, en la instancia de evaluación, "los estudiantes deben enfrentarse con problemas conocidos" (p 42). Esto se debe a que, como ya se expresó en otra oportunidad del análisis, lo importante es descubrir si los estudiantes pudieron, a través del trabajo sistemático, convertir lo novedoso en conocido a través del trabajo constructivo que se realizó durante la enseñanza en el aula. De la misma

manera, Furman (2022) expresa que debe existir coherencia entre lo enseñado y lo evaluado en relación al contenido y la forma.

En relación a *la existencia de acuerdos institucionales para evaluar en el área de matemática, a su realización y revisión*. Del análisis, tres de las docentes confirmaron la existencia de estos acuerdos. Dos, participan de su creación al momento de la planificación anual. Solo una participa de la revisión. Se destaca una de las respuestas en relación a lo expresado anteriormente y la existencia de criterios de evaluación

Sí, pero la directora te dice lo que tenés que evaluar. Creo que los realiza ella sola. El directivo. En realidad, te dice lo que tenés que calificar para el boletín. Por ejemplo, el trimestre pasado nos dijo que le bajemos la nota a los estudiantes con muchas inasistencias. Tuve casos en que yo les pensaba poner un nueve y les tuve que poner siete. Y otros de siete, seis. Desaprobado (entrevista N°2).

Las dos docentes restantes manifiestan la no existencia de estos acuerdos institucionales ni su revisión. Al momento de repreguntar sobre qué criterios utilizan, entonces para evaluar responden: la comprensión de consignas, las evaluaciones individuales, el trabajo en equipo, los valores de los estudiantes, que las cuentas estén bien hechas y que resuelvan los problemas. En relación a esto, Elola y Toranzos (2000) expresan que los criterios de evaluación son componentes centrales de la evaluación porque permitirán detectar información relevante y establecer comparaciones respecto a ciertas características. Estos criterios deben estar claramente expresados y fundamentados en relación a lo que el Diseño Curricular postula para ello y así dejar atrás el modelo normalizador de la evaluación.

Posicionándose desde la evaluación formativa, establecer criterios institucionales para poder analizar las evidencias resulta indispensable. Esto permitirá identificar qué se logró y que no a través del análisis contextualizado de las mismas.

A partir de lo anterior, cuatro de las cinco entrevistadas responden al interrogante sobre *cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período*. Tres de ellas consideran al momento de calificar: la autonomía, los resultados de las pruebas individuales, el comportamiento, el trabajo diario, la participación, si comprendieron, si los contenidos fueron logrados. En una entrevista no se recolecta evidencia. La docente restante expresa:

Tengo en cuenta los criterios de evaluación del diseño curricular y utilizo una escala de calificación cualitativa. Al realizar la evaluación, que es formativa y continua, valoro el desempeño de los estudiantes en el trimestre... En cuanto a las adecuaciones curriculares me aseguro de que estos estudiantes sean evaluados conforme a sus capacidades, manteniendo coherencia con los criterios de evaluación. (Entrevista N°5).

Nuevamente resulta considerable retomar la importancia de establecer criterios a través de los cuales se emitan juicios de valor fundamentados en evidencias. Esto permitirá apartarse de una concepción de evaluación para calificar a través de creencias, imágenes mentales o preferencias.

Para terminar, *se indaga sobre las pruebas estandarizadas APRENDER o Pruebas Provinciales y sobre la opinión que les merecen*. Se destaca que la totalidad de la muestra atravesó por esa experiencia. Tres de ellas no están de acuerdo argumentando que son evaluaciones que no reflejan la realidad del aula y que no tienen en cuenta ni el contexto ni la heterogeneidad. Así lo expresa una de ellas

Los nenes necesitan que la evaluación venga preparada en determinados niveles. No lo mismo para todos. Mi opinión ... que no sirven porque es una mentira. (Entrevista N°4)

Otra docente entrevistada manifiesta no estar en desacuerdo con que se tomen estas evaluaciones pero que resulta necesario que los estudiantes sean evaluados a partir de contenidos ya trabajados en las clases. Así lo expresa “no tomarlas con contenidos que todavía no vieron ... Tenés que dárselos a las apuradas para que salga bien la prueba” (Entrevista N°3).

La educadora restante entiende este tipo de evaluaciones como “una instancia de reconocer algo macro” (Entrevista N°5). Pero también resalta la necesidad de contextualizar los contenidos a evaluar. Resalta el caso de las Pruebas Provinciales y las orientaciones para la enseñanza que la DGCyE envía como material de abordaje obligatorio como un aspecto positivo.

Debe destacarse que, la Ley de Educación Nacional N°26.606 (2006) establece que es responsabilidad del Estado evaluar el sistema educativo y que estas evaluaciones estandarizadas (tanto nacionales como provinciales) permiten recolectar y sistematizar información para poder reflexionar, analizar y decidir sobre las políticas educativas. De la misma forma visibilizar características de los contextos en los que son realizadas. Para que esto resulte

efectivo será necesario que los distintos niveles se involucren activamente y reconozcan los resultados como insumos para mejorar la calidad educativa.

Se resalta que se observan ciertas contradicciones dentro del relato de las entrevistas. Algunas respuestas orientadas a una forma de evaluación continua y del proceso, por ejemplo, se alternan con el ejercicio de cuentas sueltas y de evaluaciones planificadas trimestralmente, como también el tener en cuenta el registro de carpetas completas, el comportamiento o los valores de los estudiantes. Se debe tener en cuenta al momento del análisis que, en la mayoría de los docentes entrevistados, se identifica la convivencia de ambas concepciones.

Se señala que el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires incorpora indicadores de avance que solo en una de las respuestas se manifiestan considerar al momento de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión

Por lo anteriormente expresado se puede concluir que, en las prácticas pedagógicas del Nivel Primario, conviven dos concepciones sobre evaluación en el área de matemática. Una enmarcada en el paradigma tradicional de enseñanza y otra desde una perspectiva formativa a partir de lo que el Diseño Curricular promueve para ello. Debe destacarse que ambas concepciones pueden convivir en un mismo relato reflejándose en las acciones y decisiones al momento de evaluar.

A partir del análisis se puede relevar que la evaluación, mayormente, sigue considerándose como una práctica que busca conocer cuánto saben los estudiantes de algún contenido ya sea para calificar o medir el aprendizaje. Tiene como objeto de análisis al alumno. Incluye el ejercicio de algoritmos mecanizados y la necesidad de llegar a un resultado correcto. Resulta relevante destacar, que el 80 % de las docentes entrevistadas enuncian evaluar de forma continua.

En contraste puede observarse, un modelo de evaluación como instancia para recolectar información al que Anijovich y González (2021) denominan “para” el aprendizaje. Este, reflexivo, con momentos que favorecen a la retroalimentación y en beneficio del aprendizaje mediante la revisión y el repensar de las prácticas de enseñanza.

En relación a cómo se planifica la enseñanza de la matemática en función a lo que se pretende evaluar se evidencia que la mayoría de las educadoras planifican la evaluación al realizar las secuencias didácticas. En contraste, se observa que, un pequeño porcentaje de entrevistadas, confunden, al momento de responder, a la evaluación con la instancia de calificación trimestral. Posicionarse desde una perspectiva formativa implica que las evidencias recolectadas de las evaluaciones no solo sean utilizadas para calificar sino como una nueva posibilidad de aprendizaje y de reflexión sobre las propias prácticas. Los docentes que se posicionan desde una concepción técnica de la evaluación la entenderán como el momento en el que otorgan una calificación o puntaje que refleje lo aprendido al finalizar la unidad.

Como se enunció, la mayoría de las docentes manifiestan evaluar de forma continua los aprendizajes utilizando diversos instrumentos: evaluaciones individuales, trabajos prácticos, actividades diarias, entre otras. Debe destacarse

que como expresan De Vicenzi y De Ángelis (2008) “cada instrumento de evaluación puede ser pertinente conforme sea el objeto a evaluar y la habilidad que se espera valorar” (p.19). Pero siempre será necesario definir con qué criterios se comparan dichos resultados. Se agrega a lo anterior que la mayoría de las maestras indagadas manifestó la no existencia de acuerdos institucionales en relación a los criterios de evaluación. Ante la repregunta acerca de qué valoraban entonces, surgieron, aunque en menor medida, aspectos alejados a lo que plantea el Diseño Curricular para el área y más cercana a la visión tradicional de la enseñanza.

Como se expresó a lo largo de este trabajo, las concepciones docentes (en este caso sobre evaluación) se constituyen como organizadores que actúan sobre las prácticas y la toma de decisiones. En respuesta a esta cuestión, algunas de las docentes expresan utilizar los datos obtenidos como insumos para reflexionar sobre las propias prácticas y analizar el aprendizaje de los estudiantes posicionándose desde uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa. Inversamente las respuestas restantes lo hacen desde el paradigma tradicional entendiendo a los resultados como la búsqueda de respuestas correctas o el otorgar una calificación.

En relación a otros aspectos relevantes al momento de concluir, se sostiene que la totalidad de las docentes valora y respeta la diversidad del aula y elabora dispositivos de evaluación acordes a las necesidades de sus estudiantes.

Se expresa que, si bien este trabajo no busca indagar sobre las prácticas de enseñanza de la matemática sino sobre la evaluación de ellas, se sostiene que mediante la planificación de situaciones de enseñanza descontextualizadas que no sigan los lineamientos curriculares ni lo que los documentos oficiales proponen para la enseñanza en el área, no podrán desarrollarse instancias de evaluación que permitan reconocer si lo que se exploró, ensayó, probó o conjeturó a través de procesos no muy económicos (al inicio del recorrido) se transformó en algo conocido para los estudiantes mediante el “hacer matemática” que enuncia esta perspectiva.

Ante estas conclusiones, surge la necesidad de favorecer instancias de capacitación sobre evaluación formativa en el área de matemática y de propiciar la lectura de documentos oficiales sobre este aspecto.

Se propone como futura línea de estudio el analizar las prácticas de enseñanza de la matemática en el Nivel Primario en relación a lo que el Diseño Curricular de la provincia propone en sus lineamientos.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 75-92.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). Evaluar para aprender. *Conceptos e instrumentos*.
- Arancibia-Herrera, M., Novoa-Cáceres, V., & Casanova-Seguel, R., (2019). Concepciones sobre evaluación de docentes de Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje e Historia. *Revista Educación*, 43(1), 1-28
- Arduino, V., & Sgreccia, N., (2020). *Estudio de caso sobre concepciones de evaluación por parte de profesores argentinos en matemáticas*. UNIÓN-REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA. 16(58), 85-108
- Broitman, C., Escobar, M., Ponce, H., & Sancha, I. (2017). Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria.
- CIPPEC (9 de noviembre de 2015). Graciela Cappelletti. Consejos para enseñar habilidades: La metacognición ¿se enseña?. Youtube. https://youtu.be/Opbm0Gwj_44?si=jSvoZsZ70p34cOga
- Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1998). *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Biblioteca del Normalista de la SEP.
- Consejo General de Educación. (2011). Gobierno de Entre Ríos. *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Dirección de Educación Primaria. Dirección de Educación de Gestión Privada.
- Coll, C., Barberá, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 111-132

- De Camilloni, A. (1998). La calidad de los aprendizajes de evaluación y de los instrumentos que lo integran. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires, México y Barcelona. Paidós
- De Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. *El saber didáctico*. Buenos aires–Argentina. Recuperado de <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico* (pp .23-39). Buenos Aires: Paidós.
- De Vincenzi, A., & De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de educación y desarrollo*, 8, 17-22.
- Decreto 2299 de 2011. Dirección General de Cultura y Educación. Reglamento General de Instituciones Educativas. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Dirección de Educación Especial (2022). La evaluación como derecho. La Plata. DEE
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Diseño Curricular de Educación Primaria. Marco General. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Marco Curricular Referencial. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). Plan de Trabajo 2022-2023. Educación Bonaerense. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos mayores. Nivel Primario. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-de-jovenes-adultos-y-adultos-mayores/educacion-de-1>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (23 de noviembre de 2023). Educación lleva a cabo las “Pruebas Escolares”. <https://abc.gob.ar/noticias/educacion-lleva-cabo-las-pruebas-escolares>

Dirección Provincial de Educación Inicial. (10 de febrero de 2021). Ana Malajovich - La centralidad de la enseñanza. Youtube. <https://youtu.be/yDAWT80PgLA?si=FeieXeWTdud3eIWY>

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con María Celeste Michauiluk y Mauro Nicodemo ‘*La evaluación en el área de matemática. Claves y criterios. Nivel Primario*’. OEI, Buenos Aires.

Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo ; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*.

Ferreya, H. A., & Peretti, G. (2010). Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. In *Congreso Iberoamericano de Educación. Pensar la educación para Iberoamérica Tomo II*.

Furman, M. (2022). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

Itzcovich, H., Moreno, B. R., Novembre, A., & Becerril, M. M. (2008). *La matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Grupo Aique

Katzkowicz, R. (2016). Diversidad y evaluación. En *La evaluación significativa /compilado por Rebeca Anijovich*. Buenos Aires. Paidós. (2016)

Ley de Educación Nacional N°26.206. 2006.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688. 2007.

- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 11-34.
- Lucio, D. R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1989(17), 35-46.
- Ministerio de Capital Humano. (s.f.). Aprender. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa. Aprender sobre. Capacidades y contenidos Secundaria - Aprender 2017. Edición 1. 2018
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa. (2019). Evaluación Educativa: la construcción de una política federal 2016-2019. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diciembre 2019.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacioneducativa_laconstrucciondeunapoliticafederal.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. 2017.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz G., & Cuglievan, G. (2008). *Concepciones sobre la enseñanza de la matemática en docentes de primaria de escuelas estatales*.
- Mosteiro, C. E. (2018). Las evaluaciones aprender en Argentina: Algunas reflexiones respecto a su definición de Calidad. In *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 5 al 7 de diciembre de 2018)*.
- Porras Contreras, Y.A. (2019). Creencias, concepciones y representaciones sociales ¿Cuál es la diferencia?
- Ramos Palacios, L. A., & Casas García, L. M. (2018). Concepciones y creencias de los procesos de los profesores de Honduras sobre la enseñanza,

aprendizaje y evaluación en matemáticas. *Revista latinoamericana de investigación matemática educativa*, 21(3),275-299.

Resolución 1057/14. 2014. Régimen Académico de Nivel Primario.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la escuela*, 30, 5-13

Villa, M. D. (2019). ¿ Qué es eso que se llama pedagogía?. *Pedagogía y saberes*, (50), 11-28.

Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61

Anexo

Preguntas para trabajo de campo.

1. ¿Qué es evaluar en matemática?
2. ¿Para qué evalúa en el área de matemática?
3. ¿Cómo evalúa? ¿Con qué instrumentos o dispositivos?
4. ¿Cuándo evalúa?
5. ¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?
6. ¿Qué situaciones de enseñanza considera que no pueden faltar en una clase de matemática?
7. ¿Qué importancia le da a la heterogeneidad del aula al momento de planear evaluaciones o recolectar evidencias?
8. ¿Le pasó alguna vez de realizar una evaluación de matemática y que los resultados no fueran los esperados? Cuénteme la experiencia.
9. ¿Qué sucede con los datos obtenidos luego de la evaluación?
10. ¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?
11. ¿Existen acuerdos institucionales sobre cómo y qué evaluar en el área?
Si es así ¿Cuándo se realizaron dichos acuerdos? ¿se revisan?
12. En caso de que no haya criterios institucionales ¿Qué criterios utiliza usted para evaluar?
13. ¿Cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período?
14. ¿En alguna ocasión debió tomar evaluaciones estandarizadas APRENDER O PRUEBAS PROVINCIALES para el área? Si es así ¿Qué opinión le merece este tipo de evaluaciones?

Entrevistas

Entrevista N°1

Docente: Y

E: -¿Qué es evaluar en matemática?

D: - Evaluar en matemática, para mí, es tener en cuenta el recorrido de los alumnos, de lo que vos fuiste enseñando. Tener en cuenta los conocimientos previos. Eh... ver cuánto avanzaron, cuanto comprendieron. También yo tengo en cuenta en evaluar en matemática el tema de la comprensión de consignas. Que a veces solo se tiene en cuenta la resolución de las operaciones básicas y listo. Y la comprensión de consignas es súper necesaria, lo relaciono con prácticas del lenguaje. Lo evalúo junto a eso. La comprensión de consignas lo tomo junto con las dos áreas. ¿No sé si respondí?

E:-¿Para qué evalúa en el área de matemática?

D:- ¿Para qué evalúo?

E: - Sí

D: Bueno, para ver cómo están los chicos en relación al pensamiento lógico, el tema también de ... bueno...Hoy en día las aulas son muy diversas. El uso del material concreto. Hasta cuándo sí, hasta cuándo no. Dependiendo el grado. Ahí no me pregunta el grado.

E: -No

D: En el primer ciclo mucho el tema del uso del material concreto.Eso lo agrego a la pregunta anterior. Pero ¿para qué? primeramente, para ver la comprensión de los chicos en lo que es lógico matemático. La comprensión, el reconocimiento de los números. El tema también de repartir. Lo que es resolver una situación problemática. Porque no es solamente una cuenta, sino cómo llegan ellos al resultado. Las estrategias que utilizan. Eso también se evalúa. Por ejemplo: a mí me ha pasado tener en un segundo un nene que no sé bien (todavía no está diagnosticado). El nene era excelente en matemática y la maestra, después de qué pasó de mí, lo querían hacer repetir. Y el nene era excelente en matemática. No sé cómo hacía, pero él, al resultado, llegaba. Era como todo un desarmadero en su cabeza y te resolvía todas las operaciones de esa forma. Después todo lo que es ecuaciones y demás, Él realizaba sus estrategias y llegaba al resultado. No utilizaba las mismas estrategias que los demás y tampoco la que uno le enseñaba. Era algo mágico, no sé cómo explicarte. Eso también, las estrategias

que los chicos utilizan, porque a veces lo que nosotros enseñamos no siempre es viable para todos. Depende del chico.

E:- Entonces ¿Para qué evalúa en matemática?

D: -Para ver la comprensión de los chicos, para ver cómo resuelven los chicos, las estrategias que ellos utilizan. La comprensión que tienen y el nivel.

E: y ¿Cómo evalúa?

D: -¿Cómo se evalúa?

E: - En matemática.

D: No, para mí en matemática evalúo el proceso. Desde que se empieza hasta que se termina. No es una evaluación escrita y listo. Sí, he tomado evaluaciones escritas, trabajos prácticos. Pero tomo mucho en cuenta la participación en clase, la resolución de las actividades. Si las realiza de forma autónoma o necesita ayuda. Si necesita material concreto o lo hace sencillamente, sin necesidad de utilizar algo para apoyarse. Eh... El tema también del trabajo en equipo, yo lo evalúo en matemática. Si es solidario, bueno yo miro muchas cosas. No solamente si sabe o no sabe. Sino el tema es que comprenda y pueda ser autónomo, principalmente. Y como te dije, no es una evaluación escrita y listo, sino del principio al final. Es un proceso.

E: - Y ¿Con qué instrumentos o dispositivos evalúa?

D: - Bueno, trabajos prácticos he utilizado. Las actividades diarias, eso también lo tomo como instrumento. ¿Vos te referís al tema de usar rúbricas y demás?

E: Sí, ¿Qué instrumento o dispositivo usa para evaluar?

D:- Bueno, he utilizado rúbricas, con indicadores de avance. Hasta dónde llegaron. Pero yo te digo porque he cambiado a lo largo del tiempo. Rúbricas con indicadores de avance, trabajos prácticos, las actividades diarias. Para mí cada actividad que se realiza en clase es una instancia que se puede tomar como evaluación. He tomado minis, no sé. Un día estaban con problemas con numeración, entonces no sé, "buenos chicos vamos a dictar números para ver cómo están". Ahora, en cuarto también lo he hecho, porque uno lo da como por sentado y resulta que le das una operación y no saben cuál es el cien mil. Entonces, eso, creo que todo el tiempo. Y también esto: voy intercalando los contenidos todo el tiempo. No es que doy fracciones, números decimales, sino que por ejemplo, situaciones problemáticas doy durante todo el año y lo evalúo todo el tiempo. Porque los chicos se olvidan. No sé qué pasa. Yo me di cuenta de eso. Vos enseñás un contenido y no sé, por ejemplo ahora yo estaba con

circunferencia y demás y no les dí situaciones problemáticas. Cuando les volví a dar situaciones problemáticas no se acordaban cómo era la multiplicación de dos cifras. Te hacían sumas, restas, no sabían por dónde empezar. Y es algo que se les explica todo el tiempo. Entonces, nada, yo con el tema de los contenidos nada. ¡Te re cambié la pregunta! ¡Perdón!

E: - Me sirve lo que estás diciendo.

D: - Voy todo el tiempo yendo y viniendo porque para mí lo más importante es que los chicos aprendan a comprender. Si se olvidaron es porque no lo entendieron bien. No sé qué decirte. Este año me pasó mucho eso. Daba un tema nuevo, volvía a darle algo que ya les había dado, como numeración y no sé, le ponés quinientos mil setecientos ochenta y no saben cuál es. Por eso el dictado de números lo hago mucho, el tema de sumas sueltas también, lo he tomado. Dicen que no se puede pero también lo he tomado, me parece que sirve. Situaciones problemáticas también, muchísimo. Todo el tiempo. Porque si no comprenden lo que leen no pueden resolver bien. Al darle una situación problemática, por ejemplo, eh, la otra vez les estaba dando no sé, una división que tenía interés, Entonces ahí requería que ellos hagan otro tipo de operación. No solamente una cuenta. Y eso también es importante creo yo. A la hora de presentarles situaciones problemáticas ayudarlos a razonar. No solamente darles algo tipo qué es una división, una multiplicación, una suma, una resta, sino complejizarles para que ellos vayan más allá y ver cómo ellos los resuelven. El tema de la proporcionalidad también. Cómo le presentás la situación problemática influye mucho. Porque si vos se lo das, es simple llenar un cuadro y ya está. Hago una división y ya está. O entre ellos están: ¿qué es eso? ¿una división, una suma? ¿Qué es? Y lo hacen y no saben de dónde sale y no... eso voy intercalando... no me acuerdo de la pregunta que me hiciste.

(se ríe)

E: - ¿Cuándo evalúa?

D: - Durante todo el año. Porque al inicio necesitas saber el diagnóstico de los chicos. Cómo están en el área de matemática. Después, a medida que vas dando un contenido nuevo, como yo te decía, tenés que ir dándoles trabajitos prácticos. O las actividades mismas en clase. La participación, cuando pasan al pizarrón también es una forma de evaluación. Porque ahí se ve si sabe o no sabe. Yo utilizo mucho esto de que se ayuden entre ellos o que se cambien el trabajo práctico para que le corrijan al compañero. Eh, pero cuándo se evalúa,

durante todo el año. No hay una fecha justa porque todo el tiempo vas dando un tema nuevo, volvés al otro, se olvidaron y tenés que volver a retomar y así sucesivamente. Y todos los contenidos desde numeración hasta operaciones. Sea el grado que sea. No sé. Todo el tiempo tenés que ir evaluando. A parte es un proceso. Uno no va y dice bueno, este nene sabe sumar, listo le pongo diez. Este sabe dividir, bueno ya está. Está aprobado. Sino como yo te decía hoy, la comprensión de las consignas, si es autónomo.

E: -¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?

D:- En el inicio, después a mitad de año debería haber otra con respecto a cómo están los chicos con respecto al contenido. Pero con respecto a los contenidos que se den. Y para finalizar, una para ver cómo está el grupo y sacar conclusiones finales. Después dependiendo del grupo va a ser distinto.

E: -¿Qué contenidos, situaciones de enseñanza y estrategias considera que no pueden faltar en una clase de matemática?

D:-Las cuatro operaciones básicas tienen que estar. Sí o sí. La resolución de situaciones problemáticas que requieren la comprensión de texto. Eso es súper importante y los va a ayudar en las otras áreas. Si no comprenden las situaciones problemáticas les va mal en prácticas del lenguaje, en sociales, en naturales. Porque no comprenden la consigna. Eso es súper importante. El tema de numeración. La ubicación en el espacio. Eso es algo que después te afecta de adulto porque no saben cuál es la izquierda y la derecha. Las líneas de tiempo. Y como yo les digo siempre a los chicos, hay contenidos que les sirven para la vida. Por ejemplo, las situaciones problemáticas que les vas a dar con intereses les va a servir para la vida. Bueno a ver ¿cuánto tengo que pagar de más? ¿Me sirve? ¿No me sirve? y así sucesivamente.

E: ¿Qué importancia le da a la heterogeneidad del aula al momento de planear evaluaciones o recolectar evidencias?

D: -Con respecto a eso, bueno, a mí este año me pasó de tener que trabajar con un nene que no reconocía los números hasta el diez. La importancia que le doy es mucha. El nene este no tiene que quedar excluido y dar lo mismo que todos. Le doy importancia al tema de la heterogeneidad en el aula. Por ejemplo, este nene tiene muchas dificultades con respecto a la numeración, pero estuvimos viendo lo que es triángulos el uso del compás, el transportador, los ángulos y yo le dije: vos podés hacer esto, así que hacelo y el nene ... “no, pero yo no sé esto, no sé lo otro”. En este caso yo tenía pocos chicos. Se trabajó de forma particular.

Creo que hay que darles oportunidades a los chicos y no decir bueno este no sabe, ya está y lo dejo ahí. Sino buscar la herramienta, buscar el interés de los chicos.

E: -¿Y cómo tiene en cuenta esa diversidad al momento de evaluar o de recolectar evidencias?

D: -Veo los avances. Por ejemplo este año me pasó eso de ver si había avanzado, si lo que había aprendido era significativo... eh. Trabajando en forma individual. Las evaluaciones se hacen totalmente diferenciadas. Se hacen configuraciones también a la hora de evaluar ya que no puede realizar los mismos contenidos que el resto. Se evalúa de acuerdo al ritmo de aprendizaje de ese niño. Yo no le puedo exigir a él algo que no va a poder realizar. Por lo tanto le doy importancia y a la hora de evaluar se lo evalúa según su ritmo de aprendizaje.

E: -¿Y al momento de planificar esas evaluaciones, cómo las piensa en la heterogeneidad?

D: -Bueno, a él lo evaluó totalmente distinto. Vamos a la realidad. Por ejemplo, si estoy haciendo un dictado de números para ver cómo están los chicos, a él, le dicto otros números que sé que va a reconocer o complejizar. No sé. Si el conocía hasta el cien, vamos hasta el mil. Con billetes, a ver cuál es el mil o el mil quinientos. Quinientos treinta, a ver, vamos a armar y él arma por ejemplo usaba mucho la tabla numérica. Él ya sabía cuál era el quinientos pero el quinientos treinta no lo tenía todavía conceptualizado, entonces iba: "Bueno seño, puedo usar, puedo usar..." Bueno, le dije: te dejo pero tenés que aprenderlo. La regla la usábamos también para el tema de numeración. ¿Me preguntaste? ¡Ay me voy!

E: -¿Le pasó alguna vez de realizar una evaluación de matemática y qué los resultados no fueran los esperados?

D: Sí

E: Contame la experiencia

D: -Había tomado un trabajo práctico de repaso que tenía: línea de tiempo. No línea de tiempo, recta numérica. También situaciones problemáticas que había creo que una división, una multiplicación por dos cifras y creo que era una resta. Y, no recuerdo bien qué era lo otro. Pero la cuestión es que nada. Primero tardaron un montón en hacerla. Que yo decía: no entiendo si lo hacemos todos los días. Porque nunca me gusta darles algo que no saben, sino que los mismos

problemas que vemos en clases, si hago un trabajo práctico eso mismo se da. En el trabajo práctico lo hace uno bien y el resto nada. Entonces uno dice: ¿qué pasa acá? y me ha pasado de decir “bueno chicos a ver ¿qué pasó? vamos a pasar al pizarrón a hacerlo”. O tenerme que sentar de a uno a ver qué pasó. Me acuerdo que un trabajo práctico me había llevado toda la mañana, les fue mal a la mayoría y lo terminamos haciendo creo que en dos clases más. Porque el tema fue que me dediqué un poquito a cada uno para ver en qué cosas estaban resultando mal. Fue un fracaso, sí.

E: -¿Y por qué creés que sucedió eso?

D: -Primero el tema de la comprensión de consignas, que no leen o no sé qué pasa. Segundo quizás que cuando le decís trabajo práctico le da terror. Yo no entiendo por qué les da terror. Y también el tema de que uno da el tema, da la clase y piensa que ya lo saben y quizás faltó dar una explicación más para que lo comprendan y por ahí uno piensa que la mayoría lo hace bien y ya está. O salió bien una clase y después cuando das el trabajo práctico es un desastre. Vos decís ¿qué pasó acá? Pero creo que tiene que ver mucho en la forma de explicación quizás. En cómo uno explica o en las estrategias que da. O el tema de las consignas. Y después de eso empecé a leer juntos las consignas del trabajo. Marcamos las ideas principales en una situación problemática o en la consigna. A ver ¿qué me está pidiendo? Leé la pregunta, posícionalte ahí. Y también otra cosa que me di cuenta es que los chicos, cuando es muy largo algo, se aburren. Es como que ellos necesitan tipo los videos de tik tok, cinco segundos. Es como que funcionan así últimamente. Después de eso lo que hice fue empezar a leer consigna por consigna y otra cosa fue acortar los trabajos prácticos. Yo los hacía demasiado extensos y evaluarlos con trabajitos prácticos un poquito más seguido. Por ejemplo: un día dictado de números, otro día, situaciones problemáticas... como que fui dividiéndolo. Otro día proporcionalidad, y así como que lo fui clasificando. Y así funcionó mejor.

E: -¿Qué sucede con los datos obtenidos en esas evaluaciones?

D: - A veces, te soy sincera, los que son un desastre... trato de desestimarlos y valorar más el trabajo en clase. Por eso te digo que a la hora de evaluar no me llevo por el trabajo práctico ni por la evaluación porque si me llevo por eso van todos desaprobados.

Eh, me guió por cómo ellos van trabajando en la clase y ahí también, cuando empecé a tomar estos trabajitos más cortitos se empezó a ver el avance de

algunos chicos que por ahí, cuándo yo tomaba esos trabajos larguísimos no se notaba. Entonces sirvió para ver el avance, para ver a quién le constaba, a quién no. Y por ahí sirve para reforzar, para ver en qué tienen que reforzar. Divisiones por ejemplo, es algo que cuesta un montón. No les cuesta tanto lo que es ángulos y todo eso pero las divisiones y las multiplicaciones por dos cifras es algo que les costó muchísimo. Por ahí sirve para ver eso: en qué tengo también que reforzar yo. Ahora que me tomé la licencia por casamiento, le dije a las maestras que dar. Que de el contenido que tenía que dar, pero que intercalado vaya dando operaciones básicas porque los chicos se olvidan ¿viste? Y eso también te sirve. Y una forma de que vos lo veas es con un trabajito práctico. Si ves que están fallando la mayoría hay que volver a darlo ¿qué le vamos a hacer?

E: lo volvés a dar, ¿y cómo lo volvés a dar?

D: - Busco otra forma o por ahí, con respecto a la división empecé a dar tipo juegos que había visto en internet. Con material didáctico. Era como un cartoncito dónde los chicos tenían que ir repartiendo. Era con números chicos del 2 al 9 y después se iba complejizando. Lo que no les resultó difícil con respecto a la división fue dividir por diez, por cien, por mil. Eso les resultó sencillo. Otra cosa es el tema de que no se aprenden las tablas. Eh, que si bien ahora se puede usar la tabla pitagórica, pero yo creo que es necesario no sé, por lo menos aprenderse las tablas. Porque les cuesta un montón, muchísimo.

E: -¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?

D: - Bueno, ya lo dije. Suma, resta, multiplicación y división. Sea el grado que sea, creo que deberían estar. Dictado de números, el anterior y el posterior (que no lo había dicho). Eso tiene que ver con la numeración. Después situaciones problemáticas que conllevan a tener que leer y comprender. Si no comprenden, ahí ya hay que rever. Y eso básicamente. Esos tres contenidos son fundamentales. Porque lo van a usar durante toda la vida.

E: -¿Existen acuerdos institucionales en la escuela donde trabaja sobre cómo y qué evaluar en el área? Si es así ¿cuándo se realizaron esos acuerdos? y si se revisan.

D: - No, no existe eso. (Se ríe)

E: -No hay entonces. Entonces ¿Qué criterios utiliza usted para evaluar?

D: -Lo que tengo como criterio es el tema de la autonomía al momento de realizar las actividades, la comprensión de consignas. Las evaluaciones individuales, porque a veces pasa que el chico trabaja muy bien en clase pero a la hora de la

prueba lee la consigna y no la entiende, ahí te das cuenta que hay un problema de comprensión. Después el tema de si trabaja en equipo, eh, el tema de los valores. Para mí no es lo mismo un chico que insulta, que pega o que molesta (aunque sea excelente). Me parece que influye en la nota y al momento de evaluar. Yo siempre que tengo reuniones con los padres hablo de eso. Les digo que tengo muy en cuenta cómo se tratan, cómo se hablan, el tema del respeto. También esto de trabajar mucho en grupo. Por ahí hay chicos que se niegan a trabajar en grupo. Mayormente lo que más miro es el tema de la autonomía (en clase o en la prueba), la comprensión de consignas, como resuelven el contenido que estoy dando. Por ejemplo divisiones o situaciones problemáticas con operaciones básicas les va re bien pero, no sé, fracciones no comprende. ¿Viste? O pasa al revés. Todo lo que son ángulos lo comprenden perfectamente y todavía les cuestan lo que son las operaciones básicas. Las multiplicaciones de dos cifras igual. Eso básicamente.

E: -¿Cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período?

D: -Para calificar veo la autonomía, cómo les fue en las evaluaciones individuales y en los trabajos prácticos, como te dije más arriba: el comportamiento, el trabajo diario, la participación. Tengo en cuenta una totalidad de cosas.

E: -¿En alguna ocasión debió tomar evaluaciones estandarizadas APRENDER o PRUEBAS PROVINCIALES para el área? Si es así, ¿qué opinión le merece este tipo de evaluaciones?

D: -Sí, me tocó, en otra escuela, igual.

E: -¿Y qué opinión le merecen este tipo de evaluaciones?

D: - Los chicos pobrecitos creo que no... en este caso era una escuela rural. La escuela a la que fui a tomar. Y los chicos no sabían.

E: -Y a usted, como docente, ¿qué le parecen esas pruebas?

D: -Me parece que no muestran la realidad, porque las clases, vos bien lo preguntaste, son heterogéneas... y las evaluaciones son todas iguales. Y creo que no tiene en cuenta la diversidad de las aulas. Y tampoco busca un resultado real. Porque sí o sí tenés que ayudar a los chicos. No saben hacerlas. Y les toman temas que quizás durante el año ni llegás a darlo. Por ejemplo, a mí me tocó en sexto, y habían tomado todo lo que era ángulos y demás. Era una figura que tenía un triángulo, una circunferencia... que sé yo... y los chicos tenían que sacar el diámetro de la circunferencia. Los chicos no lo habían visto. Algo re

complejo que yo no sé si la maestra se lo llegó a dar. Y sí o sí tenías que ayudarlos porque ellos se frustran al no poder realizarlo. Saben que no lo pueden hacer. Y recuerdo que algunos alumnos decían: “seño nunca vimos esto”. Encima una de las consignas es que no los podés ayudar, entonces yo digo: al final es algo que los frustra, que no muestra la realidad, que realmente busca una apariencia, digamos. Porque sí o sí las maestras van a ayudar a los chicos. No me digas que no. En general, digo yo. Yo escucho en algunos casos de las docentes que dicen: “a no, yo no los ayudé, pero que esto y lo otro” y es mentira. Sí o sí los tienen que ayudar. Y aparte son largas. A mí me tocó el año pasado y era un cuadernillo completo. Todos los chicos tenían diferentes actividades, no era uno solo para todos. Era la misma complejidad de las situaciones problemáticas, pero era para todos un cuadernillo distinto. Y me parecen una mentira. Una mentira. Yo creo que buscan estigmatizar. No, no sé. Buscan una realidad que no hay. Esos resultados después se ven reflejados (no sé si se hacen a nivel país o mundial) ¿Cuál es la que se hace a nivel mundial? La PISA creo. Yo creo que buscan resultados para ver cómo está la educación del país pero a la vez no son resultados reales. Y también pasa, por ejemplo, que los chicos faltan. Ese día de diez solo fueron seis. Entonces tampoco se ve la cantidad de chicos reales, cómo están. No se ven los contenidos que los chicos ven en la actualidad. Entonces para mí... ¿para qué se hacen? no sé... un engaño social. (se ríe).

E: Bueno, muchas gracias.

Entrevista N° 2

Docente: A

E: -¿Qué es evaluar en matemática?

D: - Es un proceso para saber cómo evolucionaron los chicos. Qué cosas aprendieron, qué cosas se tienen que reforzar, con qué contenido se puede avanzar, cuáles se deben volver a retomar, eso.

E: -¿Para qué evalúa en el área de matemática?

D: -Eh, evalúo para saber cómo van mis clases. Si se están aprendiendo los contenidos que estoy enseñando. Para autoevaluarse como docente.

E: -¿Cómo evalúa? y ¿Con qué instrumentos o dispositivos?

D: -Evalúo con la carpeta, que tiene que estar completa. Cuando pasan al pizarrón. Hago evaluaciones y trabajos prácticos.

E: -¿Cuándo evalúa?

D: -En todo momento. Todos los días en clase, cuando cierra la unidad, cuando cambio de contenido.

E: -¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?

D: -Cuando planifico los contenidos en las secuencias. Ya ahí incorporo la evaluación. Las situaciones problemáticas que les voy a tomar, todo. Si es necesario antes de tomarla le hago modificaciones.

E: -¿Qué situaciones de enseñanza, estrategias didácticas y contenidos considera que no pueden faltar en una clase de matemática?

D: -Situaciones problemáticas que sean actuales, vivenciales de ellos, que las puedan resolver. Ehh, me olvidé la pregunta jajaja. Era muy larga jajaja.

E: -¿Qué situaciones de enseñanza, estrategias didácticas y contenidos considera que no pueden faltar en una clase de matemática?

Eso lo determina el Diseño Curricular en cada año específico. Eso. Lo que dice el diseño curricular para este año. El diseño es prescriptivo. Tenés que dar esos contenidos y esas situaciones de enseñanza.

E: -¿Qué importancia le da a la heterogeneidad del aula al momento de planificar una evaluación?

D: Muchísima, porque si no tomo en cuenta las características de cada alumno y las particularidades no va a andar bien en la evaluación y no me van a dar los resultados esperados o la información que quiero extraer de esas evaluaciones.

E: -¿Le pasó alguna vez de realizar una evaluación de matemática y que los resultados no fueran los esperados? Cuénteme la experiencia.

D: -Sí. La del primer período. Creía que los contenidos estaban fijos, los básicos, y me encontré con que no. No comprendían y no podían resolver esas situaciones problemáticas simples.

E: -¿Por qué cree que sucedió?

D: -Porque, bueno, puede haber varias variantes. Algunos porque no fue bien aprendido, algunos porque directamente nunca más se tocó el tema y otros porque faltó más práctica.

E: -¿Qué sucede con los datos obtenidos luego de esa evaluación?

D: -Me sirven para volver a planificar los nuevos contenidos y ver si tengo que, en la nueva planificación, abordar los contenidos ya dados. Y así es como después me atraso y no llego a dar todo jajajajaja.

E: -¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?

D: -Lo que estuvimos trabajando. Lo que enseñé. Si la secuencia es sobre círculo y circunferencia no voy a tomar prueba con problemas de sumas y restas. Tomo sobre lo que estuvimos trabajando en la unidad, en ese período, en el proyecto. Se tiene que tomar lo mismo que lo que se trabajó

E: -¿Existen acuerdos institucionales en la institución en la que trabaja sobre cómo y qué evaluar en el área de matemática? si es así ¿Quiénes los realizan y cuándo?

D: Sí. Pero la directora te dice lo que tenés que evaluar. Creo que los realiza ella sola. El directivo. En realidad te dice lo que tenés que calificar. Para el boletín. Por ejemplo el trimestre pasado nos dijo que le bajemos la nota a los estudiantes con muchas inasistencias. Tuve casos en que yo les pensaba poner nueve y les tuve que poner siete por ejemplo. Y otros de siete, que tuvieron seis. Desaprobado. Acá te aprueba la directora jajajaja. Nos dice “chicas no avancen en los contenidos. Fijen en las situaciones problemáticas con las cuatro operaciones” jajaja. Es así.

E: ¿Se revisan?

D: -No, nunca. Conmigo no por lo menos. Yo creo que la directora viene con lo que se dice en las capacitaciones de ellos, de los directivos y ella nos marca por dónde tenemos que ir.

E: -¿Cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período?

D: -Califico tomando en cuenta lo trabajado en clase, lo evaluado en las pruebas individuales, los avances del alumno, la asistencia a clases, la participación. Tomo en cuenta todo eso.

E: -¿En alguna ocasión debió tomar evaluaciones estandarizadas APRENDER o PRUEBAS PROVINCIALES para el área de matemática?

D: -Este año no. Pero anteriormente, sí. En sexto.

E: -¿Qué opinión le merecen ese tipo de evaluaciones?

D: -Que son un desastre. Porque no evalúan el contexto en el que se están tomando. Los chicos no comprendían nada... ni la lectura de las situaciones problemáticas. Eran muy avanzadas. Había temas que nunca los habían visto, ni los habían tocado. Por ejemplo, fracciones... eh... no me acuerdo que otra cosa había. Y ellos nunca lo habían visto. Múltiplos... eh...organizaciones rectangulares, cuadriláteros.No tenían ni idea ellos. Viste cuándo vos decís ¡no tienen ni idea!

Yo creo que para que funcionen tendrían que contener los contenidos básicos de cada año. Y esas evaluaciones tienen que ser con esos contenidos básicos. No con los que van en el diseño curricular de ese año que a veces ni se llegan a dar. Porque si el grupo no alcanzó el año anterior a darlo y vos tampoco, no van a llegar nunca.

Entrevista N°3

Docente: N

E: -¿Qué es evaluar en matemática?

D: -Creo que es ver la capacidad de resolver diferentes situaciones problemáticas que tienen los alumnos. Con problemas de situaciones cotidianas. Cuando ellos te comentan que fueron al kiosco, que compraron esto, aquello y le dieron este vuelto. O sea, en cosas así vos ves, observás la comprensión que tienen ellos.

E: -¿Para qué evalúa?

D: -Evaluamos para ver, el conocimiento que ellos van adquiriendo. Cómo van aprendiendo, cómo van reconociendo el sistema de numeración... cómo pueden ir avanzando, también en la vida porque la idea es que ellos salgan con una base de cómo resolver diferentes situaciones a la hora de ir a un negocio a comprar, de un sueldo que se ganaron, de alguna medición, porque no es solamente números, sumas, restas, multiplicación y división, sino de poder medir, no sé, un pedazo de madera para hacer un banco, por ejemplo. Es continuo.

E: -¿Cómo evalúa? ¿Con qué instrumentos o dispositivos?

D: -Bueno, en mi caso yo evalúo a través de minis evaluaciones. Al finalizar cada actividad nueva que realizamos. Hacemos muchos ejercicios, pasan al pizarrón. La observación es muy importante porque, a veces, uno lo da por sentado que ya lo aprendieron. Y a los días lo volvemos a retomar y no. Entonces estar constantemente observando qué es lo que entendieron, qué no... hasta dónde puedo seguir avanzando, en dónde me tengo que plantar para reforzar ese contenido. Es un día a día. Y todos los días creo que uno va evaluando y observando.

Bueno, los instrumentos... para mí la observación y el poder resolver. Que pasen al pizarrón y que ellos te puedan resolver una actividad que vos planteás y que automáticamente ellos te lo puedan decir... Eso es fundamental. O sea, otro instrumento mejor que la observación y la práctica cotidiana creo que no hay.

E: -¿Cuándo evalúa?

D: -Diariamente evalúo.

E: -¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?

D: -Bueno, la planificación es constante. Para mí es constante. Porque cada planificación que uno entrega, mensualmente o bimestralmente, siempre al final vos tratás de ver qué es lo que aprendieron. Entonces hacés esas “evaluaciones” o trabajos prácticos.

E: -¿Qué situaciones de enseñanza, contenidos y estrategias didácticas considera que no pueden faltar en una clase de matemática?

D: (Suspira) A ver... Todos los contenidos de matemáticas son importantes porque en mayor o menor medida lo usás en lo cotidiano. Y vuelvo a repetir lo cotidiano a la hora de que tienen que pesar, ir al mercado, a la despensa, al kiosco. Suma y resta, creo que es algo que no pueden no saberlo. Geometría, uno por ahí no le da la importancia suficiente, pero también es importante. En realidad yo creo que todos los contenidos son importantes y a todos hay que darles importancia. Cada contenido tiene su porqué.

E: -¿Qué importancia le da a la heterogeneidad del aula al momento de planear evaluaciones o recolectar evidencias?

D: -Mucha. Hoy en día las aulas están pobladas de heterogeneidad. Entonces uno tiene que tratar de que todos lleguen a resolver. A algunos les doy un poco más avanzado porque uno ve la capacidad de cada uno y a otros, a lo mejor, el mismo ejercicio con números más chicos. Te estoy dando un ejemplo. Yo creo que todos tienen el mismo derecho de aprender. Algunos aprenden más rápido y otros más lento.

E: ¿Y en cuanto a la planificación de las evaluaciones en esa diversidad?

D: -No las hago iguales. Como te decía el mismo ejercicio con otros números.

E: -¿Le pasó alguna vez de realizar una evaluación de matemática y que los resultados no fueran los esperados? Cuénteme la experiencia.

D: -Sí, me pasó. En una de las evaluaciones que envió el gobierno. Si bien habíamos visto todo lo que era fracciones: sumas, restas. Lo habíamos visto todo por arriba. Me sorprendió muchísimo que alumnos que en clase trabajaban bien no pudieron resolverla. Alumnos que la tenían clarísima no pudieron resolver una simple cuenta. ¡Porque no le prestaron la atención suficiente!

E: -¿Qué sucede con los datos obtenidos luego de la evaluación?

D: -Bueno, una vez que yo obtengo esos datos, la importancia es ver el nivel del aula. Si yo veo que de un examen un 30%, por ejemplo, me pudo resolver el problema y el otro no, tengo que hacer un mea culpa y fijarme cómo di el

contenido y cómo lo puedo modificar para que ese resto que me falta, lo comprenda. Sí. Si veo que lo lograron, puedo seguir avanzando un poquito más.

E: -¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?

D: -Todo es importante. Hoy en día dejamos más de lado el tema de geometría. Pienso que estaría bueno tomar en cada evaluación un punto de geometría pero a través de alguna actividad cotidiana. Hacer una evaluación a la que se le puedan sumar todos los contenidos de matemática. Por ejemplo: La cancha de fútbol ¿Por qué es así?, ¿qué tamaño tiene?, sumá los lados, no sé alguna situación problemática con operaciones... no sé. Creo que sería bueno.

E: -¿Existen acuerdos institucionales sobre cómo y qué evaluar en el área? Si es así ¿Cuándo se realizaron dichos acuerdos? ¿se revisan?

D: -No, los acuerdos que se realizan van más sobre la convivencia que sobre lo que se debe evaluar. No hay acuerdos sobre evaluación dentro del aula.

E: -En caso de que no haya criterios institucionales ¿Qué criterios utiliza usted para evaluar?

D: -Que realicen el paso a paso, que resuelvan los problemas, que las cuentas estén bien hechas, eso.

E: -¿Cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período?

D: -Tengo en cuenta la participación, cómo llega a los contenidos abordados,, si comprendió las situaciones problemáticas. Si comprendió la matemática en sí. La realidad es esa. Si los contenidos que se fueron abordando durante ese trimestre fueron logrados. Si llegaron. Si lo comprendieron, lo entendieron. Para mí el tema de participar es muy importante porque por ahí yo veo que hay chicos muy tímidos que por ahí no se animan a preguntar o a decir que no entendieron. Todo eso suma. Para mí es importante todo.

E: -¿En alguna ocasión debió tomar evaluaciones estandarizadas APRENDER O PRUEBAS PROVINCIALES para el área? Si es así ¿Qué opinión le merece este tipo de evaluaciones?

D: -Sí. En varias ocasiones tomé exámenes estandarizados. ¿Qué opinión? Ja, no están mal, pero yo creo que estaría bueno que fueran, no sé, a mi parecer, no tomarlas con contenidos que todavía no vieron. ¿Me explico? Y tenés que dárselos a las apuradas para que salga bien la prueba. Desde mi punto de vista, lo haría con contenidos dados a lo largo del año pero a partir de los contenidos que vieron.

Te dicen luego de la prueba de octubre: “Bueno, te quedan dos meses para levantarlos”. Noooo, no tengo dos meses para levantarlos. Lo que considero que sí es importante luego de las pruebas es hablar con los docentes del año próximo para acordar qué tema resultó más flojo. Para que pueda partir desde ahí. Porque siempre se arranca de cero, porque nunca se acuerdan para el año siguiente.

Entrevista N° 4

Docente: C

E: -¿Qué es evaluar en matemática?

D: -Es tener en cuenta como va el aprendizaje de los chicos. Qué hay que reforzar o practicar más... eso.

E: -¿Para qué evalúa en el área de matemática?

D: -Para saber cómo vamos, para calificar. Para ver cómo están aprendiendo los chicos. Si hay que reforzar algo, también, para cada chico.

E: -¿Cómo evalúa? ¿Qué instrumentos o dispositivos utiliza?

D: -Yo los evalúo con distintas herramientas: haciéndolos pasar al pizarrón, con múltiples choice, con pruebas individuales. Para ver si llegan a los resultados. Para ver los distintos pasos... cómo lo resuelven ellos.

E: -¿Cuándo evalúa?

D: -¿En qué momento?

E: Sí

D: -Una vez que doy el tema... eh...lo evalúo pasando al pizarrón o tomo algún trabajito semanal o mensualmente.

E: -¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?

D: -A principios de año. De forma trimestral. Preparo los temas y cada cierre de tema evalúo. Ahí veo si hay que retomar si no quedó algo claro.

E: -¿Qué contenidos, estrategias o situaciones de enseñanza considera que no pueden faltar en la clase de matemática?

D: -Las cuentas, los cálculos auxiliares, la verificación con la calculadora...eh. Yo tengo grados chicos. Usamos mucho el dibujo... sí... los dibujos, los palitos... rayitas. Y el material concreto. Les doy problemitas pero también les doy cuentas sueltas. No me gustan, pero sirven para reforzar. Sí, porque son importantes para que puedan aprender a ubicar los números. Planteo un problema y después sí, siempre doy cuentitas sueltas en ese sentido: para la ubicación, para que aprendan a resolver porque se confunden. Geometría también. A usar la regla...

E: -¿Qué importancia le da a la heterogeneidad al momento de planificar las evaluaciones?

D: -Primero tengo que conocer al grupo y de ahí se van repartiendo los grupos con las distintas actividades.

E: -¿Y con respecto a esa heterogeneidad cómo piensa las evaluaciones?

D: -Con algunos uso la pizarra, con otros cálculos, otros usan sólo la calculadora. Depende del chico.

E: ¿Le pasó alguna vez de realizar alguna evaluación de matemática y que los resultados no fueran los esperados? Cuénteme la experiencia.

D: -Sí. Porque no leen el enunciado. O sea, lo primero que dicen es ¿qué hago? o ¿de acá hasta acá? o ¿sumo o resto? Están encapsulados en eso. Entonces lo leo, les explico y ahí empiezan. No terminan de leer las consignas. No comprenden. No tienen la comprensión.

E: -¿Qué sucede con los datos que obtiene en la evaluación?

D: -¿Los resultados? los paso a una planilla y después, supuestamente, a su boletín.

E: -¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?

D: -Las cuentas y yo incluiría todo lo que es el área de geometría. Porque para mí es importantísimo. La regla, la escuadra, el círculo. O sea, cómo armar, desarmar. Eso es fundamental.

E: -Existen acuerdos institucionales en la escuela en la que trabaja sobre cómo y qué evaluar en el área de matemática?

D: -Sí.

E: -¿Y cuándo y quiénes los realizan?

D: - A principio de año de acuerdo al nivel de tu grado. Los armamos para cada uno.

E: - ¿Se revisaron a lo largo del año?

D: -No, nunca.

E: -¿Alguna vez le tocó tomar pruebas estandarizadas APRENDER o PRUEBAS PROVINCIALES para el área de matemática? ¿Qué opinión le merecen este tipo de evaluaciones?

D: -Sí, tomé pero no estoy de acuerdo. Porque te llega la misma evaluación para todos y no están preparados. Hay muchos chicos con un montón de ... no es diferencias pero... eh

E: ¿Heterogeneidad?

D: -Sí. Heterogeneidad. Los nenes necesitan que la evaluación venga preparada en determinados niveles. No lo mismo para todos. Mi opinión es que se tienen que acomodar. Que no sirven porque es una mentira.

Entrevista N°5

Docente: R.

E: -¿Qué es evaluar en el área de matemática?

D: -Evaluar, justamente, es un proceso para poder obtener datos y poder hacer una retroalimentación. De mi práctica, de las situaciones de enseñanza y de los chicos. Es obtener resultados. Es un proceso dinámico, formativo, sumativo. Que recopile información y en base a eso se pueda registrar esa información para poder ver cómo van los chicos y cómo van mis clases.

E: -¿Para qué evalúa en el área de matemática?

D: -Y, justamente, para ver los avances de los estudiantes y que ellos mismos puedan dar cuenta de qué logros tuvieron.

E: -¿Cómo evalúa? ¿Qué instrumentos o dispositivos utiliza?

D: -Bueno, evalúo el día a día. En las clases, en la explicación que yo doy en la clase de matemática, ver cómo ellos registran, si lo comprendieron para continuar o volver a explicarlo, para ver cómo resuelven las situaciones problemáticas. Y siempre eso, buscando problematizar. Generándoles un conflicto. Después también evaluaciones orales, a través de estas situaciones problemáticas e instancias de evaluaciones (trabajos prácticos, evaluaciones, grillas).

E: -¿Cuándo evalúa?

D: -Como te dije anteriormente día a día. Pero hago unas pausas evaluativas, que según mi propósito, son cada semana. Las que son con calificación las hago de forma mensual.

E: -¿Cómo y cuándo planifica la evaluación?

D: -Obviamente previamente. De acuerdo al contenido que estoy enseñando y viendo cómo ellos van realizando los logros. ¿Necesitas que especifique un poquito más?

E: - Sí, por favor.

D: - Generalmente en las secuencias didácticas. Lo contemplo según el contenido. Teniendo en cuenta las situaciones de enseñanza y las actividades que estuvimos viendo.

E: - ¿Qué contenidos, situaciones de enseñanza y estrategias didácticas considera que no pueden faltar en una clase de matemática?

D: -Bueno, las situaciones problemáticas que incluyan los cuatro algoritmos... es muy amplio. Porque las operaciones tienen que estar, la serie numérica tiene que estar... En realidad todo lo que el diseño diga para ese año. ¡Es difícil esta pregunta! ¡Porque todo es importante! Yo en segundo doy los contenidos y situaciones de enseñanza que me propone para segundo jajajaja.

E: -¿Qué importancia le da a la heterogeneidad del aula al momento de planificar las evaluaciones o de recolectar evidencias?

D: -Eso es fundamental. Es un punto clave porque yo en el aula tengo que brindar las condiciones de aprendizaje para todos por igual, entonces, si yo voy a realizar una adecuación de contenidos para ellos, la evaluación tiene que ser coherente con esas clases. Con esas clases heterogéneas que yo pensé.

E: -¿Le pasó alguna vez de realizar una evaluación de matemática y que los resultados no fueran los esperados?

D: -Sí, Sí.

E: Cuénteme la experiencia

D:- Fue una prueba de las que tomo con calificación. Fue en sexto. Muchos chicos (que yo pensé que habían entendido el contenido), al momento de resolver la evaluación, no aprobaron. Ahí es donde aparece la retroalimentación, porque en base a los resultados, yo como docente, al realizar la evaluación, tengo un propósito y veo que ellos no lograron aprender ese contenido. Eso me hace replantear las clases. ¡No entendieron! Entonces analizamos los errores más comunes entre todos y retomamos el tema. Me acuerdo que esa vez, les devolví la evaluación y con ellos mismos la realizamos a modo de trabajo práctico y repensamos esas cuestiones que yo pensé que ya estaban incorporadas y no... Ahí hicimos una reflexión del aprendizaje. Tiempo después volví a tomar la evaluación, con los ajustes necesarios, y ahí sí obtuve los resultados que esperaba.

E: -Entonces, ¿Por qué cree que sucedió eso? que la primera evaluación no salió como esperaba

D: -Porque a lo mejor yo no utilicé todas las estrategias o di por sentado cosas que no eran.

E: -¿Qué sucede con los datos obtenidos luego de la evaluación?

D: -Son insumos, registros para mí. Los guardo y, justamente, como la evaluación es continua me sirve para ver cómo ellos van evolucionando y

progresando en los aprendizajes de ese contenido en particular que quiero evaluar y de todo el año en general.

E: -¿Qué considera importante incluir en las evaluaciones de matemática?

D: -En la evaluación tengo que incluir lo que ya estuvimos viendo en clase. No tiene sentido que yo le ponga una evaluación totalmente diferente o que les explique un contenido y no aparezca o que les pida que problematicen sobre algo que no trabajaron antes. Tiene que ser ... tiene que representarles un desafío pero tiene que ser algo que ellos ya conozcan. Es más, a veces hago simulacros de evaluación. A ellos les encanta porque ya saben lo que les voy a tomar.

E: -¿Existen acuerdos institucionales, en la escuela en la que trabaja, sobre qué evaluar y cómo hacerlo en el área de matemática? Si es así ¿Cuándo se construyen?

D: -Sí existen. Los armamos a principio de año para la planificación anual. Lo hacemos con mis compañeras, con mis paralelas. Ahí hacemos los acuerdos con los que vamos a evaluar.

E: -¿Se revisan a lo largo del año?

D: Sí, los revisamos cuando cierra el trimestre.

E: -¿Cómo decide la calificación con la que el estudiante acreditará o no el período?

D: -Tengo en cuenta los criterios de evaluación del diseño curricular y utilizo una escala de calificación cualitativa. Al realizar una evaluación formativa (que es continua), valoro el desempeño de los estudiantes en el trimestre. Rendimiento académico y social, digo. En cuanto a las adecuaciones curriculares me aseguro de que esos estudiantes sean evaluados conforme a sus capacidades, manteniendo coherencia con los criterios de evaluación.

E: -¿En alguna ocasión debió tomar pruebas estandarizadas APRENDER o PRUEBAS PROVINCIALES para el área de matemática? Si es así ¿Qué opinión le merece este tipo de evaluaciones?

D: -Sí, muchas veces. Me parece... toda instancia de aprendizaje y evaluación me parece favorable. Algo va a sumar. Si lo que no me parece es darle algo fuera de contexto a lo que ellos vienen trabajando pero generalmente las pruebas de provincia vienen con orientaciones para que se trabajen previamente. Eso te sirve para prepararlos para ese momento, eso es sumativo para ellos. Y los chicos lo vivencias depende cómo uno lo trabaje. Porque si uno les explica y les

habla que es una instancia para reconocer algo a nivel macro, ellos lo vivencian como una clase más.

Agrego algo que me olvidé. Esto de que me parece importante realizar evaluaciones de todo tipo porque también se los prepara para el siguiente nivel. Yo muchos años tuve sexto y las evaluaciones individuales son necesarias porque ellos tienen que transitar por esas instancias. Porque después en la secundaria todo es con calificación. Porque evaluarlos, los evaluamos todo el tiempo pero el examen con calificación tiene que estar. En un momento viste que se puso medio en discordia que sí que no, que era bueno, que les ocasiona una frustración... Yo creo que esa instancia la tienen que atravesar porque hace al perfil de alumno que va a continuar en la secundaria.