

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía
Trabajo Final de carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

La trayectoria escolar como factor influyente en la evaluación
en jóvenes y adultos del nivel primario.

Carolina Fabiana Maisón
Sede Centro
2021.-

RESUMEN

Esta investigación de enfoque cualitativo y alcance correlacional se orienta a comprender la relación entre el concepto de trayectoria escolar de jóvenes y adultos del nivel primario y su valoración, desde el colectivo docente, en la evaluación de los aprendizajes. La población está constituida por docentes y directivos que se desempeñan en esta modalidad, en la localidad de Zárate, Buenos Aires, quienes participaron de una encuesta semiestructurada. Las variables de análisis comprenden las trayectorias escolares, los propósitos y tipos de evaluación, la evaluación de las competencias, las estrategias y las técnicas de evaluación.

El marco teórico remite a la Educación de Jóvenes y Adultos, enunciada en la Ley de Educación Nacional 26.206 y al concepto de trayectorias escolares, desde diferentes autores, entre ellos: Terigi y Nicastro y Greco; Dirkx y Prenger; Díaz y, Cranton entre otros. Respecto de la enseñanza y sus características y el método por proyectos, desde Cazau y, en cuanto al concepto de evaluación de jóvenes y adultos y su relación con la enseñanza, el aprendizaje y las diversas estrategias e instrumentos de evaluación, se apela a la mirada de diversos autores, entre ellos Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, Castillo y Arredondo, Stobart, Astolfi.

Los resultados obtenidos indican que, en la educación de jóvenes y adultos del nivel primario, se ubica a los estudiantes en un rol de sujeto de conocimiento, la trayectoria educativa influye en su desempeño actual y contienen las estructuras de conocimiento o aprendizaje que traen consigo estos alumnos; la mayoría de los encuestados refiere que es muy importante realizar una evaluación diagnóstica que indique la situación pedagógica de los alumnos, para pensar o repensar las planificaciones. Las competencias que se quieren lograr son aquellas que preparan al alumno para enfrentar el mundo laboral, el aprendizaje reflexivo, para resolver problemáticas del mundo actual, a desempeñarse de la mejor manera posible en la sociedad.

Palabras claves: trayectorias educativas- -proceso enseñanza/aprendizaje de jóvenes y adultos-rol docente-competencias- evaluación-técnicas e instrumentos de evaluación.

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	4
2- ESTADO DEL ARTE.....	5
3- MARCO TEÓRICO.....	11
3.1- Marco normativo vigente en la Educación de Jóvenes y Adultos.....	11
3.2-Trayectorias escolares.....	14
3.3- El rol del docente de jóvenes y adultos.....	17
3.4- Enseñanza de jóvenes y adultos.....	22
3.5- Aprendizaje de jóvenes y adultos.....	25
3.6- Evaluación de jóvenes y adultos.....	33
3.6-1. Relación entre enseñar, aprender y evaluar	
3.6-2. Para qué evaluar	
3.6-3. Evaluación formativa o sumativa. El dilema	
3.6-4. La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias	
3.6-5. Técnicas e instrumentos de evaluación desde el enfoque de las competencias	
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	52
6. CONCLUSIONES.....	59
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
8. ANEXOS.....	64
8.1 Cuestionario modelo de encuesta	

1 INTRODUCCIÓN

Con la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, la Educación de Jóvenes y Adultos y la totalidad de los servicios educativos destinados a la población adulta adquieren el estatuto de modalidad, y al mismo tiempo, se inscriben dentro de la denominada educación permanente o para toda la vida.

La Educación de Jóvenes y Adultos es la modalidad orientada al sector de la población, mayor de catorce años que no ha finalizado sus estudios de nivel primario, y está en condiciones de ingresar a la misma. Funciona mayormente a contra turno en establecimientos de nivel primario común, pero también lo hace en comedores, clubes, capillas y otras organizaciones, cubriendo una amplia franja horaria durante el día. Gestionada por una coordinación central que cuenta con el apoyo de un equipo de intervención psicosocial comunitaria, se estructura en tres ciclos de educación a cargo de un único docente.

Esta modalidad realiza un proceso educativo que va desde la alfabetización de jóvenes y adultos hasta el término de la educación primaria. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el art. 17, considera la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la coloca en la categoría de modalidad; su finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, y la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido, deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral haciendo así un reconocimiento a la diversidad, a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática, reconociendo los saberes previos y proponiendo una legitimación dentro del sistema formal.

Las entrevistas exploratorias realizadas a directivos y docentes indican que -en la educación de adultos-, las problemáticas más graves que observan en sus estudiantes son el trabajo informal, la condición de precariedad o inestabilidad habitacional y la situación de abandono reiterado de la población adolescente que atraviesa por esta modalidad. A estas características se le agrega la complejidad de los procesos de alfabetización, ya que la población de jóvenes y adultos que asisten a esta modalidad presenta trayectorias educativas atravesadas por problemáticas de exclusión y acumulación de desventajas, lo que los coloca en situación de vulnerabilidad social.

Toda esta sumatoria de características, procesos complejos y trayectorias diversas en los jóvenes y adultos que cursan esta modalidad, enfrenta al docente con una diversidad de alumnos, no solo desde lo social sino también desde lo cultural y educativo ya que, por razones de diversa índole, propias del ámbito escolar o extra-escolar se constituye en un sector vulnerable: su disponibilidad de capital cultural es limitado, así como el desarrollo de capacidades y, también se observan dificultades para establecer vínculos que les faciliten la conformación de grupos de pertenencia y referencia.

Este diagnóstico de situación que evidencia trayectorias educativas particulares, plantea los interrogantes que desarrollará este trabajo correlacional de investigación: ¿qué relación se establece entre el concepto de trayectoria educativa y la concepción, modalidad e instrumentos de evaluación desarrollados por el docente de la Modalidad Jóvenes y Adultos?, por lo tanto ¿qué y cómo evalúa el docente del nivel primario de adultos a sus alumnos atendiendo a la trayectoria educativa?, ¿qué aporta la valoración de las trayectorias educativas de la población de esta modalidad a la tarea del docente?

Objetivo general:

Comprender la relación entre el concepto de trayectoria escolar de jóvenes y adultos del nivel primario y su valoración, desde el colectivo docente, en la evaluación de los aprendizajes.

Objetivos específicos:

- Relacionar la relevancia del conocimiento de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario con la evaluación de sus posibilidades y capacidades de aprendizaje.
- Describir la valoración de las trayectorias educativas en el nivel primario de jóvenes y adultos respecto de la planificación de propuestas pedagógicas, técnicas y estrategias de evaluación.
- Identificar la influencia de la valoración de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario en el desempeño docente.

2 ESTADO DEL ARTE

Una investigación pertinente con este estudio es realizada por Sandra Llosa, Alicia Acin, Elisa Cragolino, María del Carmen Lorenzatti “La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos”. Esta investigación dirigida por la Dra. María

Teresa Sirvent, es realizada en 2012, en tres regiones: Región 1 Capital Federal y Gran Buenos Aires, Región 2 Córdoba, y Región 3 Entre Ríos; permite realizar una indagación en la historia educativa, familiar, laboral, migratoria y de participación social de jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios y, en cómo estas trayectorias inciden en la efectivización o no de la demanda por educación, tema que según sostiene la investigadora “ha sido escasamente abordado en nuestro país” (Sirvent. 2012)

Como resultado de esta investigación se identificó un desfasaje entre el nivel educativo alcanzado por la población de 15 años y más, que asistió y ya no asiste a la escuela; también se conoció el nivel educativo de riesgo en que se encuentra esta población, en un contexto de "múltiples pobreza": en todo el país el 75 % de esta población alcanzó sólo el nivel primario incompleto, completo o, a lo sumo, el nivel secundario incompleto. Esta situación de pobreza educativa se reitera en todas las jurisdicciones analizadas y se agudiza en la población que proviene de hogares con necesidades básicas insatisfechas (Sirvent. 2012, p. 176).

Entre otros interrogantes, esta investigación plantea uno relacionado con la problemática de investigación abordada en este trabajo ¿Por qué algunos se insertan en experiencias de educación para jóvenes y adultos y otros no lo hacen? El análisis de la investigación permite asociar la relación entre las historias de vidas particulares, observándose una multiplicidad de trayectorias familiares, migratorias y laborales; cada una de ellas es fundamental para comprender el inicio o interrupción de la escolaridad, ya sea que éstas hayan actuado en combinación o que una de ellas adquiriera mayor relevancia.

A partir de los grupos analizados, desde la subjetividad de los entrevistados que nunca habían asistido antes a la escuela o que no completaron el nivel primario, son las trayectorias familiares (conflictos, muertes, separaciones, etc.) frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y migratoria, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad, en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia (Sirvent. 2012, pág. 182).

Si bien esta investigación permite comprender la relación entre trayectoria escolar y sectores vulnerables, no permite establecer la relación entre educación y trayectorias escolares desde el contexto de valoración para la evaluación que se pretende abordar en este trabajo que es el campo educativo.

En Chile, la investigación de tipo cualitativa realizada por Oscar Espinoza Díaz, Javier Loyola Campos, Dante Castillo Guajardo y Luis Eduardo González (2014), “La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular”, permitió indagar las experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad de educación de adultos existentes en Chile en la modalidad regular y da cuenta de las motivaciones que estos adultos estudiantes tuvieron para retomar la educación; motivaciones que estaban centradas en factores prácticos, como la consecución de un empleo, y personales.

En términos generales, esta investigación da cuenta de que en la adultez la no escolaridad y la escolaridad interrumpida son situaciones particularmente sensibles para los individuos afectados, que suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales ligadas a condiciones de mayor vulnerabilidad (Revista Brasileira de Educação, v.22 - N°71, 2017). A su vez, la reescolarización de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas como “un medio que ayudaría a atenuar algunos de los factores de exclusión dándoles nuevas posibilidades, es decir, contribuyendo a mejorar sus competencias laborales -y con ello sus condiciones de vida materiales-, así como su autoestima y autovaloración” (Espinoza, Castillo y González, 2013b). Por otra parte, las situaciones, experiencias y/o condiciones de vida que en un momento determinado hicieron imposible la continuación de estudios o que promovieron el abandono escolar son a su vez, de carácter muy diverso (Rumberger, 2001).

Entre los resultados a los que arriba esta investigación, se pudo analizar que las personas que se encuentran en mayor desventaja frente a los desafíos que se imponen hoy son quienes no han alcanzado un conjunto básico de habilidades y destrezas (lectura, escritura, expresión oral, etcétera) que les permitan desenvolverse eficazmente en la vida y que a la vez sirvan como base para seguir adquiriendo nuevos conocimientos y saberes, de acuerdo con las necesidades e intereses individuales (Oscar Espinoza Díaz, Javier Loyola Campos, Dante Castillo Guajardo y Luis Eduardo González 2014).

En mayo de 2004, UNICEF publica una investigación coordinada por Sonia Hirschberg, que aborda “Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos”. Esta investigación concluye en que el contexto en el que se desarrollaba la vida de las familias en Argentina, en 2003, estaba caracterizado por las condiciones de pobreza que afectan a

una alta proporción de los habitantes; y que, para el segundo semestre del año 2003, el 47,8% de la población que habitaba en los principales conglomerados urbanos del país se encontraba bajo la línea de pobreza. Esta proporción ascendía al 64,5% en el noreste y al 60,3 % en el noroeste.

El trabajo de investigación realizado por DINIECE – UNICEF "Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana", 2014 desarrolla el concepto de trayectoria escolar, entendiendo que el mismo permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere

(...) poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. (p.13).

Consecuentemente, determinó que las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de estos del sistema, estaban altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecían por lo cual, los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar el sistema educativo, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad.

Este estudio señala que en los sectores pobres el promedio de escolarización es de alrededor de 4 años menos que los de sectores no pobres, la repitencia es cuatro veces mayor y la exclusión va en aumento.

El objetivo de la investigación era dar respuesta a estos sectores excluidos del sistema educativo, brindando a los equipos de conducción de los establecimientos escolares capacitación en el uso e interpretación de la información recolectada, así como aportar información relevante para el diseño de programas y acciones que respondan adecuadamente a las necesidades de los niños y adolescentes más afectados por la situación de pobreza.

En la investigación mencionada se utilizó una estrategia predominantemente cualitativa y se aplicaron instrumentos de diverso tipo: entrevistas a directivos, padres y alumnos, grupos de discusión con docentes, encuestas a familias entre otros.

Si bien este estudio procuró describir cómo diferentes factores como la repitencia, la sobreedad y el abandono presentan un importante grado de asociación con la pobreza y que esto a su vez condiciona las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas que atienden a sectores de la población socialmente desfavorecidos tampoco logra abarcar la temática general del presente trabajo que requiere poder relacionar las trayectorias educativas y su impacto en la evaluación de la enseñanza y aprendizajes en el nivel primario de jóvenes y adultos.

Por otra parte, en la búsqueda de investigaciones que permitan correlacionar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos con la valoración y evaluación de los aprendizajes, la investigación publicada en febrero de 2019 y realizada por María Loreto Mora Olate, aunque la población de investigación no son los jóvenes y adultos, permite realizar un análisis de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque que este trabajo pretende abarcar. En el marco de este trabajo, en lo que refiere a evaluación, se hace uso de los estudios de Williamson (2003) y Cañilef (2002) quienes coinciden en que “las prácticas docentes tradicionales continúan sin modificarse, y la evaluación no es concebida como una instancia adicional de aprendizaje, sino más bien como un instrumento de medición de la retención y reproducción de conocimientos” (Williamson (2003), y, tampoco contempla “modalidades pertinentes a la realidad cultural, lingüística o social de los estudiantes” (Hevia, 2005, p. 205). Es decir, la evaluación de los aprendizajes responde a un paradigma técnico y un modelo de gestión de la diversidad cultural predominantemente asimilacionista (Jiménez, 2014), que invisibiliza los saberes que portan los alumnos.

Adolfo Ignacio Calderón, Regilson Maciel Borges (2013), realizan una investigación bibliográfica “La evaluación educacional en Brasil: De la transferencia cultural a la evaluación emancipadora” (marzo 2013), en la que desarrollan una reseña de la trayectoria de la evaluación educacional en el escenario académico brasileño y abordan la influencia de la literatura norteamericana sobre la producción científica nacional, el rompimiento con esa influencia, y muestran los esfuerzos realizados para construir una teoría y una práctica de evaluación aplicada a la realidad brasileña.

Esta investigación se posiciona en la hipótesis de que, aunque la evaluación educacional en el Brasil todavía es un área de conocimiento que se encuentra en proceso de fortalecimiento, las dos últimas décadas permitieron superar la llamada «transferencia cultural» en el campo de la producción científica, posibilitando la constitución y

hegemonía, en el ámbito de la comunidad científica brasileña, de un abordaje construido por investigadores brasileños, denominado de evaluación emancipadora.

Investigadores brasileños pasaron a desarrollar un análisis crítico del papel de la evaluación y se apoyaron, sobre todo, en las teorías sociológicas; estas mostraban que las escuelas tenían dentro de ellas formas de resistencia que se oponían a los discursos ideológicos dominantes (Saul, 2001). Así, desde el inicio de los años 80, fueron los estudios de la investigadora brasileña Ana María Saul los que contribuyeron decisivamente para la construcción, en Brasil, de un nuevo paradigma para la evaluación, la denominada «evaluación emancipadora». Esta teoría fue el resultado de su tesis doctoral, defendida en 1985 en el Programa de Postgrado en Educación, en la especialidad de Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y su título “Evaluación emancipadora: una propuesta democrática para la reformulación de un curso de postgrado”, que fue posteriormente publicada en forma de libro (Educación Vol. XXII, N° 42, 2013, pág. 84)

En lo que respecta a la incumbencia del presente trabajo, se destacan de la investigación realizada por Adolfo Ignacio Calderón y Regilson Maciel Borges en Brasil (2003), afirmaciones que dan cuenta de que el concepto de evaluación ha sido comprendido, y todavía lo es, a partir de cuatro principales significados:

- a)- Evaluación y medida aparecen, en la práctica, como sinónimos y se reducen a la aplicación de pruebas.
- b)- La evaluación no se limita a medir, es mucho más que eso, en la medida en que describe de forma neutral hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos definidos.
- c)- La evaluación es vista como un proceso en el cual no solo se describe el desempeño alcanzado, sino también se juzga el desempeño del alumno a partir de los objetivos educacionales propuestos.
- d)- La evaluación implica un proceso negociado e interactivo con aquellos actores que están involucrados en el proceso evaluativo.

Adolfo Ignacio Calderón y Regilson Maciel Borges (2003), han concluido que la evaluación educacional, inicialmente preocupada por la evaluación del aprendizaje y el rendimiento escolar mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, confundida con medidas e inserta en el campo de la psicología, pasó a preocuparse por los currículos,

programas y, sobre todo, a tener como referencia el cumplimiento de los objetivos. (Educación Vol. XXII, N° 42, 2013)

Una investigación llevada a cabo por Diker, Susnabar y Laies “El educador de adultos” (2010), pone en evidencia cómo los problemas educativos, especialmente los asociados a factores relacionados con la actuación del docente en el aula, en aspectos como los propósitos de formación, la relación maestro estudiante, la función del maestro, la metodología y la evaluación, están directamente ligados a lo que el docente piensa.

Otras investigaciones (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994; Dunkin, 2002 y Pozo, 2006), dan cuenta de las inconsistencias existentes entre los discursos y las actuaciones de los docentes y como estas últimas parecen seguir ancladas en concepciones tradicionales de enseñanza que son atravesadas por los marcos socioculturales y experienciales de los docentes; concepciones que no logran ser visibilizadas fácilmente, precisamente por su condición de experiencial e inconsciente; sugieren que lo primero sería visibilizar las concepciones de los maestros, como el camino para llegar a comprenderlas y desarrollar propuestas pertinentes para su transformación. (Campos, M. R., Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Chile: Unesco, 2007).

Estas dos últimas investigaciones permiten entonces, analizar la relación entre el rol del educador de adultos y la experiencia personal, entendiendo que según el rol que asuma el educador, éste le permita concatenar la experiencia personal del adulto con los saberes a enseñar (Tomé, 2003).

Las diversas investigaciones analizadas en este apartado contemplan en conjunto una visión de las trayectorias educativas y la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes, sin embargo, ninguna agota el estudio de ambos factores influenciándose mutuamente, ni se centran en el nivel primario de jóvenes y adultos específicamente, permitiendo un análisis contextualizado y centrado en dicho nivel.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Marco normativo vigente en la educación de jóvenes y adultos

En el año 2006, con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional, fue promulgada la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 para garantizar el derecho a la educación en todo el país.

El objetivo era erradicar el analfabetismo en todo país y fortalecer la Educación de Jóvenes y Adultos en todos los niveles del sistema; señala -entre otros puntos primordiales en la definición de las políticas educativas-, "Avanzar en la universalización del nivel medio/ polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios" (Art.2º inciso d).

En función de ello se desarrollaron diferentes iniciativas para incluir a los jóvenes en edad escolar que hubieran dejado sus estudios, y se implementó el Programa "Encuentro" como plan de alfabetización dirigido a todos los jóvenes y adultos analfabetos, mayores de 15 años, incluyendo a la población de los servicios penitenciarios.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 dispuso la obligatoriedad escolar también en la educación secundaria, y a partir de ello, las políticas destinadas a la inclusión y retención de los estudiantes en edad escolar adquieren un lugar preponderante en la agenda educativa. Pero lo más importante en la temática que nos interesa, es que esta disposición permitió instrumentar diversos mecanismos para lograr que los jóvenes y adultos de 15 años y más que no culminaron sus estudios secundarios puedan terminarlos. Por lo tanto, no solo se requirió modificar la estructura académica del sistema educativo, sino que esta Ley modificó el estatuto de régimen especial que tenía la Educación de Jóvenes y Adultos en la anterior Ley Federal de Educación, convirtiéndola, junto con otras, en una de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema.

En la Ley de Educación Nacional, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella "destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida" (Art. 46).

El Consejo Federal de Educación se constituye como el ámbito en el que se deben acordar los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local, para el desarrollo de programas y acciones de esta modalidad (Art.47). Entre los propósitos que persigue, pueden subrayarse:

- brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación

interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

- desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática
- mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

Por otra parte, la misma Ley establece los objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y, en este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, Plan FINES, como respuesta a los propósitos anteriormente señalados. El objetivo del Plan FINES es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios y para ello, la Ley de Educación Nacional, convoca a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

Para ello, se propusieron diversos criterios de intervención además de articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo; se propuso también priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etárea de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones específicas según características etáreas, socioculturales, laborales y económicas de la población meta.

En octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos que serán claves para la organización de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Así, se intenta reorganizar la oferta curricular mediante acuerdos a partir de un marco conceptual básico que otorgue sentidos a los lineamientos, estrategias y planes a implementar; en ellos se recupera el derecho a la educación concebido desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida, en oposición a una visión

compensadora. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de Educación Permanente como la formación de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral pero también los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos. Además, el documento sobre lineamientos curriculares para la modalidad aprobado para su discusión, especifica que el currículo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe tener como centralidad ofrecer múltiples alternativas en un marco institucional que reconozca,

(...) las trayectorias formativas de sus estudiantes, valore su identidad cultural, étnica y lingüística; acredite sus capacidades y competencias laborales; considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural.

A partir de considerar esta premisa, la Educación de Jóvenes y Adultos adquiere la centralidad que se había perdido en las últimas décadas y se vuelve preciso contar con conocimientos actualizados y pertinentes acerca de los sujetos destinatarios de las políticas y sus trayectorias socioeducativas para acompañar y reforzar las políticas y programas de esta modalidad educativa.

3.2 Trayectorias escolares

Según Flavia Terigi (2010), “las trayectorias escolares son las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo”; es decir, un cierto número de niños que no lograron ingresar al nivel primario o lo hicieron tardíamente, no realizaron el trayecto educativo esperado y la duración estándar que establece el sistema educativo, de un año calendario por cada grado.

Estas expectativas del sistema educativo señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada.

Contextualizando la problemática de las trayectorias escolares, Argentina evidencia una serie de cambios de magnitud en la vida social, la economía y, en particular, el sistema educativo. El aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza entre otros

factores, generaron nuevas preocupaciones en relación con la problemática de las trayectorias escolares. Esta desigualdad social y la injusticia suponen un mapa diverso en el territorio educativo y, por ende, las trayectorias escolares de los alumnos con menos recursos se ven rápidamente interrumpidas por diversos procesos: abandono, repitencia, ingresos tardíos.

Desde hace muchas décadas, la interpretación de estos procesos ha dejado de centrarse en los problemas de los sujetos para volver la mirada sobre los procesos escolares y los rasgos de la escolaridad, en el pasaje de un problema conceptualizado como individual al objeto de políticas educativas; en el caso del presente trabajo, destinadas a jóvenes y adultos del nivel primario.

Como característica de las trayectorias escolares, Flavia Terigi (2010) establece una distinción entre “trayectorias teóricas y trayectorias reales”.

Atendiendo a esta distinción, las trayectorias teóricas expresan el recorrido de los sujetos que siguen en el sistema escolar la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción.

Estos tres rasgos del sistema escolar que se encuentran reglamentados en la Ley provincial de Educación N° 13.688 permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema; son “trayectorias que siguen un cauce”. La citada Ley establece la obligatoriedad de 3 años para el nivel inicial, 6 para el nivel primario y 6 en el nivel secundario (7 para escuelas técnicas), considerando el inicio del recorrido escolar obligatorio a los 3 años de edad.

Según lo explicitado hasta el momento y considerando las trayectorias teóricas de Terigi (2010), el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad y se establecen los itinerarios de manera homogénea y lineal; el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones por niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar.

Mientras que las trayectorias reales, que son las que refieren al paso real de cada alumno por el proceso de escolarización obligatoria; son las “trayectorias no encausadas”,

pues gran parte de los niños, jóvenes y adultos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Sin embargo, durante mucho tiempo, la mirada sobre estas formas no lineales, producidas desde los enfoques del modelo individual del fracaso y el paradigma de la simplicidad, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos.

Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, es simplemente la suma de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos. (Nicastro y Greco; 2012). Este concepto tendría sentido en el marco de las “trayectorias encausadas” como lo describe Terigi.

Pensar la trayectoria solo como un recorrido da cuenta de una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos; sin embargo, los sistemas educativos están constituidos por alumnos, docentes, ámbitos de acción y relaciones que no son anónimas. Reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo, es lo que verdaderamente debería preocupar, los sujetos como instituciones primeras (Castoriadis 1989) que se expresan en las instituciones segundas, familia, escuela, etc. y que son el requisito de funcionamiento de lo social.

A diferencia de Terigi (2010), Nicastro y Greco (2012), profundizan en dos temas que parten desde el sujeto en tanto alumno y no como sistema: las trayectorias como historicidad y como narración.

Pensar la trayectoria como historicidad relaciona la idea de trayectoria con la de tiempo. Un trayecto suele asociarse a un proceso que tiene un inicio y un final, lo cual implica pensar las trayectorias en el marco de una historia; y se puede reconocer un punto

de partida desde el cual se plantea una interrupción en un proceso, lo que dificulta luego anticipar un punto de llegada.

En este sentido una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez.

Las trayectorias en el marco de una historia habilita que la mirada entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Implica no darles crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.

Por otra parte, entendiendo la trayectoria como un relato, con el tiempo, éstas se ven atravesadas por acontecimientos propios del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Entonces, no hablamos de linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables, sí, en todo caso, de encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden.

Al hacer énfasis en la cuestión de la narración, las autoras consideran que la preocupación no está en saber cómo es la trayectoria de un estudiante, de un profesor, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo. Se prioriza la acción y los motivos, por lo cual contenta solo poder dar cuenta de qué es lo que ocurre, qué es lo que pasa, qué causa tal o cual cosa. En este momento importa la trayectoria en función de lo que le sucede al otro, y es importante escucharlo, darle la palabra, caminar con él, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido.

Este tipo de trayectoria narrada cobra importancia por cuanto se centra en el punto de partida y no en el punto de llegada de los estudiantes y sus trayectorias escolares.

3.3 El rol del docente de jóvenes y adultos

En concordancia con el marco teórico del diseño curricular de Jóvenes y Adultos de la provincia de Buenos Aires y de los diferentes momentos históricos por los que ha transitado la educación de jóvenes y adultos, se identifican diferentes posturas respecto al

educador de esta población, éstas se concretan en la denominación y en los roles que asume durante el proceso de enseñanza.

Dirkx y Prenger (Dowden, 2007), consideran que el rol del docente de Jóvenes y Adultos es el de un facilitador, una persona que colabora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adultos, que estimula y promueve el desarrollo del aprendiz.

Díaz (2008), contextualiza y ejemplifica las competencias que debe tener el rol de educador de adultos en tanto facilitador colaborador del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Competencia	✓ Ejemplos
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	✓ Conocer los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. ✓ Trabajar a partir de las representaciones de los participantes. ✓ Implicar a los participantes en actividades de investigación, en proyectos Implicarlos en actividades de investigación, en proyectos de aplicación de conocimientos.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	✓ Concebir y hacer frente a situaciones problemáticas ajustadas al nivel y a las posibilidades de los participantes. ✓ Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	✓ Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase ✓ Practicar un apoyo integrado, trabajar con los participantes con grandes dificultades. ✓ Desarrollar la cooperación entre participantes, y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
Implicar a los participantes en sus aprendizajes y en su trabajo	✓ Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo formativo y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el participante.

	✓ Ofrecer actividades de formación opcionales a la carta. ✓ Favorecer la definición de un proyecto personal del participante.
Trabajar en equipo	✓ Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. ✓ Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. ✓ Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
Utilizar las nuevas tecnologías	✓ Utilizar las herramientas multimedia en su enseñanza
Afrontar los deberes y los dilemas éticos en la facilitación	✓ Prevenir la violencia en el ambiente de aprendizaje. ✓ Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
Organizar la propia formación continua	✓ Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua. ✓ Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

Tabla 1- Competencias que debe tener el rol de educador de adultos (Díaz, 2008).

Elaboración propia

Estas competencias del rol del docente de Jóvenes y Adultos que describe Díaz (2008), no se encuentran fragmentadas, sino que se integran como un todo en el quehacer cotidiano y las actividades que se desarrollan en el contexto de facilitación de las comunidades educativas de adultos, de modo que al aplicarse en conjunto logra la máxima efectividad de la acción formadora. No es directivo, no controla, ni impone, solo ayuda a hacer lo que ellos desean hacer.

Cranton (1992), también coincide con Dirkx y Prenger, en que educación de jóvenes y Adultos, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, requiere de un educador especial, que posea ciertas características que lo capaciten para atender las necesidades de

sus estudiantes y lograr la eficiencia en el proceso educativo. La función del educador es la del facilitador que comprende, estimula y promueve el desarrollo del aprendiz; algunas de estas funciones del educador se ejercitan simultáneamente y otras pueden ejercerse de manera independiente. Sin embargo, la relación que se establece con el aprendiz a través de las diversas funciones es una de las dimensiones más importantes en el desarrollo del proceso educativo del adulto (Dirkx y Prenger, 1997).

Autores como Knowles (1980); Royce (1999); Torrado (2002); Yuni & Urbano (2008) y García Hernández (2012), también han realizado estudios para identificar las competencias personales y profesionales que deben poseer los educadores de adultos, coincidiendo en cuatro áreas:

1. conocimiento del adulto en el contexto,
2. evaluación de las necesidades del adulto y su progreso a través de las metas,
3. desarrollo de materiales curriculares en el área de contenido
4. proceso y práctica del proceso de enseñanza.

Es así que el educador de adultos, como parte fundamental del proceso de enseñanza, ejerce roles que son permeados por una serie de elementos personales y profesionales adquiridos a lo largo de su vida y son precisamente estos elementos los que influyen en su ejercicio profesional y que conforman las concepciones que tiene sobre el joven y el adulto, y su educación.

Sintetizando, podría decirse que, en los últimos veinte años, se observan dos tipos de posiciones encontradas al interior del rol de los docentes. Por un lado, su desprofesionalización, que reduce la tarea del docente a la de un técnico, Goodson y Hargreaves (1996). Por otro lado, Moore (2004), manifiesta que “la re-profesionalización define a las tareas del docente como más amplias y de mayor complejidad que la simple ejecución de un trabajo técnico”, y explica que es una tarea que requiere el uso de un juicio discrecional sofisticado y la toma de decisiones de forma colectiva con otros colegas.

Las nuevas leyes de educación nacional y provincial dan cuenta de otros modos de pensar la tarea del docente, como un actor clave en el proceso de transformación educativa.

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente

basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Ley 26.206 art. 71).

Del mismo modo, los marcos curriculares de la provincia de Buenos Aires, entre otros, dan cuenta de la centralidad de la tarea del docente en la transformación de una sociedad. En este sentido, el marco general de política curricular dice:

(...) diseñar el futuro significa crear hoy las condiciones para que todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia puedan elegir, entre los muchos futuros posibles, aquel que deseen y generar sus proyectos personales y sociales desde el presente, a partir de vivir en las instituciones educativas condiciones fecundas para su gestación. Los diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán. (Anexo I de la Resolución CFE N° 118/10)

Barnett (2008: 198) piensa en la configuración identitaria de un docente desde lo que denomina “lo que debe ser” y no desde lo que “es”; es decir, que establece la necesidad de que un docente que se precia de profesional, tiene que educar considerando lo que es posible alcanzar, aplicando su creatividad (Power, 2008), de modo de que el “deber ser” se transforme en el “ser” desde prácticas transformadoras. Esta configuración identitaria requiere definir la identidad de un docente como dinámica, abierta, cambiante, producto de una construcción en interacción con otros (docentes, directivos, supervisores, padres, etc), atendiendo a las necesidades institucionales dentro de un marco que mira objetivos a largo plazo.

El Diseño Curricular para el nivel primario de educación de adultos de la Provincia de Buenos Aires brinda algunas pautas para pensar el trabajo docente en la modalidad de adultos. En el Anexo I de la Resolución CFE N° 118/10, se expresa que:

(...) El docente de la modalidad debe tener formación que le posibilite el análisis, la reflexión y la experimentación en distintos contextos sociales y en los diversos escenarios donde transcurren procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos, abordando relaciones con múltiples sectores sociales que incluyan los problemas del sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros, para que tengan oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con diversos sujetos...(pág.6)

En tal contexto, de manera resumida, este diseño considera fundamental que los docentes de la modalidad sean capaces de:

- ✓ Asumir la responsabilidad social que implica la tarea docente.
- ✓ Reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas.
- ✓ Promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el desarrollo integral de las personas.
- ✓ Reconocer la heterogeneidad de los sujetos y su contexto socio-cultural.
- ✓ Valorar los saberes construidos por los sujetos a partir de sus experiencias de vida.
- ✓ Promover el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de los jóvenes y adultos.
- ✓ Favorecer la comunicación basada en el diálogo a través del intercambio entre educadores y educandos como sujetos que participan en la construcción de conocimiento.
- ✓ Generar estrategias que atienden y respetan la heterogeneidad de los estudiantes de la Educación para Jóvenes y Adultos.

3.4 Enseñanza de jóvenes y adultos

En el sistema educativo, la educación común se caracteriza por su segmentación y por conformar circuitos diferenciados que inciden en la trayectoria educativa y laboral posterior de los jóvenes (Filmus et al.); la educación para adultos, sin embargo, en su mayor parte, constituye un circuito que, ya desde su creación está destinado a una población que llega a la vida adulta con escaso nivel educativo y, frecuentemente, con fracasos educacionales previos, a partir de lo cual, la misma es entendida como un espacio

comprometido con la construcción y ejercicio de ciudadanía crítica, con el fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa y con la discusión pública de problemas relevantes (McLaren, 1998: 107).

La Enseñanza de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires articula la enseñanza por módulos; en esta propuesta curricular se considera al módulo en tanto organizador de las capacidades en las que se pretende formar, lo que da cuenta de la consideración de trayectorias no encausadas o lineales, a la vez que articula los materiales educativos, los momentos pedagógicos, la intencionalidad educativa y los procesos evaluativos con el propósito de consolidar una o varias capacidades. A su vez, esta organización permite integrar diferentes áreas disciplinares a partir de contextos problematizadores. Por otra parte, los módulos constituyen piezas independientes e interdependientes que pueden articularse unos con otros y formar un todo organizado: la interdependencia se construye por la articulación. El módulo integra los campos de conocimiento tradicionales en relación con los aprendizajes esperados que se definen en las capacidades generales de cada uno de ellos y específicas de cada contexto problematizador.

De esta manera, considerando las trayectorias educativas no encausadas, el diseño del Nivel Primario de la Educación para Jóvenes y Adultos (Resolución CFE N° 254/15), estructura la enseñanza de Jóvenes y Adultos en tres ciclos formativos.

El primer ciclo corresponde al ciclo de Alfabetización y tiene como propósito esencial favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración y, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano. (Art. 36-Resolución CFE N° 118/10).

El segundo ciclo, de Formación Integral, refiere al proceso centrado en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua-escrita y oral, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación ética, la formación para el mundo del trabajo y el cuidado ecológico.” (Art. 41-Resolución CFE N° 118/10).

El tercer ciclo es el de Formación por Proyectos. En este ciclo de formación está centrada en la necesidad de generar un espacio pedagógico especialmente destinado a resignificar los aprendizajes producidos en las áreas curriculares transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los

estudiantes, su contexto socio – cultural y desarrollo local. (Art. 43- Resolución CFE N° 118/10).

Cada ciclo con una carga de trabajo total del estudiante, mínima de 1.600 horas y ya no en años de escolarización, se dispone de la siguiente manera:

- 1- Ciclo de alfabetización: 250 horas de duración
- 2- Ciclo de Formación integral: 1000 horas de duración
- 3- Ciclo de Formación por Proyectos: 350 horas de duración

La totalidad de la carga de trabajo considera las horas que el estudiante está en clase o en contacto con el docente más aquellas que deba emplear en actividades independientes - estudio, prácticas, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias- vinculadas a su praxis educativa. Estos ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado.

Las decisiones curriculares del Diseño Curricular de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires “(Resolución CFE N° 254/15), están organizadas en tres principios que lo orientan.

Uno de estos principios se organiza en función de la autonomía de los ciclos formativos; los mismos no deben ser comprendidos en forma anualizada como es tradición en el sistema educativo. Cada institución escolar debe analizar y considerar los recorridos previos de los estudiantes, sus propias biografías y los saberes alcanzados para anticipar el recorrido formativo del estudiante en el marco de esta propuesta curricular.

Otro de los principios organizadores que los caracteriza es la opción por una secuencia no lineal para organizar los módulos que componen el diseño curricular. Las decisiones acerca de este tipo de organización curricular suponen un trabajo de enseñanza complejo, espiralado y diverso. Esta enunciación se concreta en la definición de situaciones problemáticas.

El tercer principio organizador debe considerar el diálogo con el contexto local. Las propuestas de enseñanza que se deriven de las situaciones problemáticas deberán implementarse a partir de las potencialidades y límites propios de cada institución educativa y de sus ámbitos de influencia.

Al articular los ciclos y módulos de esta manera se intenta promover un cambio en la concepción de la práctica pedagógica que focaliza en aprendizajes referidos a la

producción, trabajo y comunidad, participando e integrando las áreas de conocimiento. En cuanto a la gestión de la clase propiamente dicha, implica un espacio pedagógico dinamizador de los procesos de construcción colectiva de conocimientos, dando forma a las citadas “comunidades de aprendizaje” (Rosa María Torres, 2001).

3.5 Aprendizaje de jóvenes y adultos

Independientemente de la diversidad de enfoques que recibe la educación de adultos, la misma debe ajustarse a las políticas jurisdiccionales que se elaboren para la formación de los adultos. Dado que este Trabajo Final de carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se desarrolla con el universo de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires, analizaremos el aprendizaje aplicado a esta población escolar.

El Diseño Curricular para el nivel primario de educación de adultos requiere, no solo de enfoques necesarios, sino también de programas ajustados a los estudiantes, que se adecuen a la diversidad de los alumnos.

En este contexto, luego de analizar los ciclos formativos del Diseño Curricular de Jóvenes y Adultos, es factible relacionar el enfoque de diseño curricular con el aprendizaje adulto que según Cazau (2011) se basa en:

- a- Aprender a conocer, promoviendo el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que le permitan al adulto adquirir las herramientas de la comprensión como medio para entender el mundo que lo rodea, comunicarse con los demás y valorar la importancia del conocimiento y la investigación.
- b- Aprender a aprender, promoviendo el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que le permitan al adulto adquirir o crear métodos, procedimientos y técnicas de estudio y aprendizaje para que puedan seleccionar y procesar información eficientemente, comprender la estructura y el significado del conocimiento a fin de que lo pueda discutir, negociar y aplicar. El aprender a aprender constituye una herramienta que le permitirá a los estudiantes del nivel primario de jóvenes y adultos seguir aprendiendo toda la vida.
- c- Aprender a hacer, desarrollando sus capacidades de innovar, crear estrategias, medios y herramientas que le dan la posibilidad de combinar los conocimientos teóricos y prácticos con el comportamiento socio cultural, desarrollar aptitudes para el trabajo en grupo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.

- d- Aprender a ser: en base al desarrollo de la integridad física, intelectual, afectiva y social; teniendo en cuenta las relaciones que establece con todo el entorno; tanto laboral como en la sociedad; y ética del sujeto en su calidad de adulto, de trabajador, como miembro de una familia, de estudiante, como ciudadano.

Considerando la posición sobre la enseñanza de jóvenes y adultos que plantea el Diseño Curricular para el nivel primario de educación de adultos en cuanto a la necesidad de generar un espacio pedagógico especialmente destinado a resignificar los aprendizajes producidos en las áreas curriculares transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los estudiantes, su contexto socio – cultural y desarrollo local (Art. 43- Resolución CFE N° 118/10), es pertinente desarrollar la metodología de aprendizaje de adultos propuesta por Cazau (2011), quien, aprovechando las particularidades que caracterizan al sujeto adulto y a su modo de aprendizaje recomienda la utilización del método de proyectos, nombrado también método de problemas.

La visión de este autor puede vincularse con el Diseño Curricular para el nivel primario de educación de adultos de la provincia de Buenos Aires ya que éste da cuenta que el aprendizaje estará basado en “Situaciones problemáticas y Proyectos”, y entiende que las Situaciones Problemáticas son aspectos o dimensiones de la realidad que comprometen a los sujetos en relación con el contexto social, político, económico, cultural, ecológico e institucional; que al ser de relevancia individual y social las Situaciones Problemáticas exigen el pensamiento crítico de los sujetos y logran problematizar la realidad, cuestionar e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión para poder explicar, comprender y realizar transformaciones.

Este diseño curricular sostiene también que las situaciones problemáticas toman forma pedagógica a partir de la elaboración de proyectos en los que se proponen actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional. Ambos componentes son una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos y productivos para las personas jóvenes y adultas, por lo que se los consideran generadores de procesos de aprendizaje.

En cada uno de los módulos que el Diseño plantea, las situaciones problemáticas no deben leerse individualmente o en forma secuenciada, sino articuladas en la propuesta de enseñanza que cada docente diseñe teniendo en cuenta tanto a su grupo de estudiantes como al contexto en el que lleva adelante su tarea.

En esta línea, el autor concibe este método como un plan de actividades diseñado con propósitos educativos, de acuerdo con un cronograma de trabajo, para ser desarrollado en condiciones reales, en contextos socio laboral y culturales, tangibles y concretos.

El método por proyecto, desde la modalidad abordada en el Diseño Curricular de Jóvenes y Adultos, como el planteado por Cazau (2011), es una idea que se asocia a la práctica con formas de organización flexibles, abiertas, orientadas fundamentalmente a la solución de problemas específicos.

En el aprendizaje basado en proyectos elaborado por Cazau (2011), se distinguen aspectos que pueden visibilizarse también en la educación de adultos. En relación con el mundo circundante, el aprendizaje se realiza teniendo en cuenta situaciones problemáticas del entorno físico y social del joven y adulto estudiante. En relación con los intereses de quienes aprenden, el aprendizaje debe estar relacionado con los intereses particulares de los alumnos. Este aprendizaje basado en proyectos debe estar orientado hacia la elaboración de productos, en el sentido amplio de la palabra, es decir, un producto que contribuya a mejorar el medio ambiente físico y social. De esta manera se integra el aprendizaje y la acción.

Se debe considerar también el trabajo interdisciplinario. Dado que los problemas que se presentan pueden ser multicausales, Cazau (2011), entiende que una sola discusión científica no basta para solucionarlos, por lo que se necesita valerse de varias materias para abordar la situación desde diferentes puntos de vista.

A su vez, este aprendizaje basado en proyecto debe tener una relación social. A diferencia del aprendizaje en el propio sitio de trabajo, en los proyectos de aprendizaje se nota la relación social de aprender en el planteamiento cooperativo, en la distribución del trabajo, en la interpretación y valoración que tiene el producto con las otras actividades que se realizan en interacción con grupos; preparando a jóvenes y adultos para la dinámica del mundo laboral.

Un beneficio de este aprendizaje basado en proyectos es la posibilidad de generalizar. Los proyectos de aprendizaje organizan situaciones didácticas y situaciones de la vida, y de esta manera el adulto se prepara y aprende para la acción.

Cazau (2011), también concluye en que el diseño de cualquier dispositivo de formación debe partir de la propuesta de objetivos que den respuesta a las necesidades reales de aprendizaje.

En concordancia con lo dicho hasta aquí del aprendizaje de jóvenes y adultos, la Educación para Jóvenes y Adultos comprende al aprendizaje en términos de capacidades esperables, considerando que es una alternativa válida para dar sentido a la educación de jóvenes y adultos y así salir del encierro de una estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo.

De esta manera, resulta que comprender al proceso de aprendizaje en términos de “capacidades esperables, implica relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (Cullen, 2009) y ecológicamente sustentables” (Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos, mesa nacional, noviembre 2011).

Según la Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos, las capacidades son potencialidades intrínsecas de las personas, que se pueden desarrollar y construir. Esta definición de las capacidades está en consonancia con lo que expresa Cullen (2009), acerca de las capacidades, que “son un potencial que se puede activar o no según las situaciones y decisiones de cada persona, sus experiencias de vida y el proceso de aprendizaje”.

Entendiendo la significancia del término, se podría decir que es un concepto relacionado con el saber y querer hacer; refiere al poder desarrollar acciones en sentido amplio, a la resolución creativa de problemas cotidianos, a plantear nuevos problemas y a elaborar y a crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio contexto comunitario y para otros contextos culturales.

En este sentido, el concepto de capacidad como se entiende en la educación de jóvenes y adultos involucra una dimensión más profunda que la articulación entre el saber y un saber hacer situado; más bien hace referencia a ser capaz de construir un proyecto personal y comunitario de vida digna con equidad social.

Sin embargo, al asumir el enfoque basado en el desarrollo y construcción de las capacidades, se cuestiona la creencia que consiste en suponer que el aprendizaje secuencial

de los conocimientos produce espontáneamente la capacidad de actuar en forma situada y permite transformar la realidad.

Estas Capacidades Generales, como su denominación lo indica, señalan aspectos relevantes y de carácter general que aportan un horizonte de sentido a las prácticas educativas de la educación de adultos, y más que puntos de partida o de llegada son opciones que indican un camino a recorrer para poner en diálogo la experiencia y saberes de todos los actores.

En la formación de jóvenes y adultos, el enfoque provincial de estas Capacidades Generales se encuentra plasmado en el espíritu y la letra de la Ley de Educación Nacional N° 26206.

Esta Ley de Educación Nacional pretende que cada uno de los jóvenes y adultos del nivel primario pueda aprender a reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural. Este reconocimiento se inicia en los procesos formativos que le posibilitan reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada, y a la vez, reconocer y escuchar la palabra de los demás. De esta manera construyen un discurso general, común, y colectivo, que surge de las propias necesidades y deseos superando las limitaciones de un contexto que los excluye de diversas maneras, para apropiarse paulatinamente buscando un lugar protagónico de ciudadanía plena que les permita conocer y ejercer los derechos y deberes ciudadanos de la sociedad democrática con responsabilidad y sentido solidario como práctica de las reglas de juego socialmente consensuadas

Además, pretende promover la participación en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades tendiente a la igualdad. Esta capacidad está referida a la exteriorización de ideas, sentimientos, emociones a través de un entramado simbólico en el que está inmerso el ser humano y que lo constituye como tal. No todos los contextos están convalidados socialmente para interpretar comunicaciones ni enunciarlas. En ese sentido, a los contextos excluidos se les ha fijado horizontes muy estrechos y ampliarlos es parte de la construcción de sujetos autónomos. Desarrollar habilidad para comunicarse es cargar de significación a los variados lenguajes y poder usarlos para comunicarse es también utilizarlos como formas de enunciado que den cuenta de la visión personal del mundo y el mundo de los otros; es una manera de pronunciar la identidad.

Esta capacidad de participar en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades tendiente a la igualdad implica la posibilidad de un diálogo intercultural donde las diferencias se encuentren, se reconozcan, se vuelvan visibles, pero no se jerarquizan ni constituyen límites para el desarrollo personal y colectivo. Es una práctica social para la libertad, que permite el enriquecimiento de la persona como sujeto que se apropia de sus experiencias, pensamientos, afectos, proyectos y junto con otros pueden leer el contexto y enunciarlo como terreno de derechos ya conquistados o a conquistar. Esta capacidad comunicativa debe desarrollarse dando cuenta no solo de aspectos racionales o cognitivos sino de la integridad de la persona; por lo tanto, el cuerpo, como lugar en donde se inscriben las experiencias o vivencias personales, también está implicado.

La Ley de Educación Nacional pretende también, incentivar en la educación de jóvenes y adultos la capacidad de utilizar en forma crítica, creativa y responsable de cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento. Esta capacidad hace referencia al uso de diversas herramientas y tecnologías que la sociedad utiliza en distintos momentos y contextos; herramientas que se constituirán en facilitadores para la construcción del conocimiento.

Se utiliza la denominación de artefacto cultural para no reducirlo únicamente al uso de las TIC'S, y considerar que resulta de importancia reconocer que el desarrollo del sujeto y la construcción de conocimiento solo son posibles en la interacción con otros a través de artefactos mediadores, siendo el primero y principal, el lenguaje. Desde este concepto, la alfabetización, propia de la escuela en general y de la educación de personas jóvenes y adultas en particular, se amplía conforme se transforman los horizontes y los usos de los artefactos culturales.

Estas herramientas mediadoras se tornan un tema de importancia social para la educación de jóvenes y adultos como condición para la igualdad de oportunidades que no radica solo en garantizar el acceso a las diversas herramientas que circulan en la sociedad sino en la formación para el uso crítico, creativo y emancipador de las mismas.

De esta manera, la alfabetización de adultos amplía a partir de estas premisas su sentido, convirtiéndose en el conjunto de las prácticas sociales que tienen vigencia y entidad en cada contexto histórico, cultural y tecnológico.

De igual manera, es importante que el aprendizaje de jóvenes y adultos genere espacios para el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto. Esta capacidad se refiere a “involucrarse, a participar de un esfuerzo colectivo de aprendizaje que permita desplegar por esta misma vía, nuevas capacidades” (Documento Base y los Lineamientos Curriculares de la EPJA, 2009). Esto marca una ruptura con el individualismo y la competencia para transitar experiencias educativas donde la cooperación resulta fundamental.

Conocer los propios procesos cognitivos permite controlar y regular las habilidades y las prácticas, organizándolas, dirigiéndolas y modificándolas para lograr las metas del aprendizaje. De esta manera, los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje y aprenden a aprender, a través de la construcción de herramientas psicológicas que sirven para facilitar y transformar los procesos de pensamiento. Estas herramientas, construidas socialmente, tienen como fin que las personas reflexionen acerca de cómo piensan, cómo pueden mejorar sus habilidades intelectuales y cómo usarlas en la transformación sustentable del entorno social, cultural y natural.

En este sentido, es vital que las experiencias educativas permitan desarrollar la capacidad de gestionar los propios procesos de aprendizaje, la autonomía y la disposición de herramientas para la construcción de futuros saberes, haciendo realidad la educación a lo largo de toda la vida.

Otro aspecto importante en el espíritu de la Ley de Educación Nacional, en cuanto a la educación de jóvenes y adultos, es que resalta el hecho de reconocer el derecho a participar digna y solidariamente en el mundo del trabajo como realización personal y colectiva.

Dentro del ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas la relación con el mundo del trabajo tiene una relevancia particular dada la especificidad de los sujetos de la modalidad, quienes están insertos o en condiciones de ingresar a él.

En las actuales condiciones socioeconómicas, es imprescindible que en la educación de las personas jóvenes y adultas se resignifique el papel de los conocimientos y el valor de los espacios de formación, para que puedan responder a las mayores exigencias para el acceso o su reinserción y permanencia en el ámbito laboral.

Por otra parte, la apelación a la dignidad implica reconocer el trabajo como un componente de la realización personal. Es decir, inscribir la inserción en el mundo del trabajo en el desarrollo pleno de la propia condición humana, que se realiza solo en un proyecto solidario y colectivo, y no desde una perspectiva de carácter individual.

Sin dudas, el desafío es lograr que el trabajo sea vivenciado por los estudiantes como un factor de crecimiento personal, comunitario y ciudadano que acompañe la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Consecuentemente con las premisas hasta aquí mencionadas, también es necesario que estos jóvenes y adultos de la educación del nivel primario comprendan y se sitúen en la complejidad de los contextos socio-culturales mediante un diálogo crítico y comprometido que promueva relaciones solidarias y de respeto en la diversidad.

Participar en los contextos socio – culturales actuales requiere de capacidades para abordar la complejidad de situaciones que pueden derivarse en inequidad, intolerancia, violencia y discriminación. Esta capacidad es importante ya que las sociedades no se presentan homogéneas ni uniformes respecto a su constitución y relaciones, sino que se desarrollan en y con una gran heterogeneidad y diversidad que las enriquece y vitaliza.

La educación de jóvenes y adultos debe dar cuenta de esta complejidad que se constituye en una excelente oportunidad para crear o potenciar espacios de debate y reflexión al interior de los centros formativos donde se convive en la diversidad. A través del diálogo horizontal e intercultural fluyen, se intercambian y se construyen significados, lo que permite visualizar creencias y prejuicios que obstaculizan la comunicación y el encuentro. Poder participar de un diálogo crítico permite lograr y afianzar prácticas de respeto en la diversidad, de solidaridad con las personas que sufren exclusión o discriminación, convirtiendo a la inclusión de todos en el norte que orienta las prácticas docentes, alimenta la cultura escolar y promueve la responsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad más justa.

Por último, es necesario destacar, en el espíritu de esta ley de Educación Nacional (26.206), la necesidad de desarrollar la capacidad de “Aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida”.

A partir de la Ley de Educación Nacional el Estado es garante, a través de los diversos espacios formativos, de la educación permanente para todas las personas en condiciones de igualdad. En este sentido, la educación de jóvenes y adultos debe también

promover la construcción de diversas herramientas que posibiliten a las personas jóvenes y adultas continuar sus aprendizajes durante toda su vida, sea en espacios formativos específicos o en otras instancias. El desafío es superar la educación “que da respuestas” y sostener una educación “que hace propuestas”

Cazau, en “Capacidades de estudiantes y docentes en la educación permanente de jóvenes y adultos” (2011), considera que en la medida en que los estudiantes desarrollen su espíritu reflexivo y autocrítico, su autoestima y creatividad, su confianza en sí mismos, reconozcan sus propias potencialidades, enfrenten con responsabilidad los retos que se les planteen, reflexionen sobre sus procesos de pensamiento, lograrán seguir aprendiendo con su propio estilo y gestionar con autonomía sus aprendizajes. Podrán así construir y reconstruir sus proyectos de vida, potenciar sus estrategias intelectuales, atender a las necesidades propias y colectivas, comprometiéndose con los desafíos que se presentan en la vida social y ciudadana.

Las Capacidades Generales mencionadas y enumeradas hasta aquí, señalan aspectos relevantes y de carácter general que aportan un horizonte de sentido a las prácticas educativas del aprendizaje de jóvenes y adultos; más que puntos de partida o de llegada son opciones que indican un camino a recorrer para poner en diálogo la experiencia y saberes de todos los actores. Indican considerar y pensar las trayectorias de los alumnos.

3.6 Evaluación de los aprendizajes de jóvenes y adultos

La evaluación y la forma de evaluar en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es decisiva ya que deberá establecer la coherencia entre el enfoque pedagógico y la práctica institucional que exige la acreditación de módulos, ciclos y niveles (Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos, mesa nacional, 2011).

En una propuesta orientada por el desarrollo de capacidades, la evaluación deberá dar cuenta del avance de dicho desarrollo. Para ello, es insustituible el acompañamiento del docente. El estudio requiere tiempos y continuidad, la flexibilidad se entiende como la posibilidad de generar alternativas de tiempos y espacios de estudio que lleven al logro del aprendizaje.

La evaluación en el contexto de la modalidad de la educación de jóvenes y adultos conlleva incluirse como el proceso que se integra al desarrollo de cada módulo, que permite

demostrar que se adquieren las capacidades necesarias para abordar una Situación Problemática o desarrollar un Proyecto (CFE, Res.Nº254/15, anexo I)

Los instrumentos de evaluación, por lo tanto, deberán formar parte del módulo donde se establecerán las capacidades a desarrollar con claridad y los tiempos para lograrlos.

3. 6-1 Relación entre enseñar, aprender y evaluar

Anijovich (2017), expresa que el proceso de evaluación está implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Resulta importante para este trabajo final, analizar el papel destacado que cumple la evaluación en el escenario educativo y, al mismo tiempo observar que la evaluación constituye el componente de los sistemas educativos más permeable a los cambios. Otros aspectos que se ponen en juego durante las evaluaciones y que han sido objeto de críticas son los objetivos, las actividades, las estrategias de enseñanza y los recursos en las prácticas escolares.

Castillo y Arredondo (citado en Castillo y Cabrerizo, 2008), conceptualizan la evaluación como un proceso que, por un lado, debe permitir adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa (pp.8-9).

Es decir que, para llevar a cabo un proceso de evaluación, el evaluador tiene que definir algunas cuestiones fundamentales. Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), identifican dos posiciones polares en las concepciones de la evaluación respecto de la enseñanza.

Una de estas posiciones remite a pensar en una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento como el docente, el libro de texto o la tecnología.

La otra posición con respecto a la evaluación concibe una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo.

Estas dos posiciones responden a dos manifestaciones posibles del estudiante. En uno de ellos el estudiante cumple el rol de sujeto de aprendizaje y se espera que reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas, etc; este tipo de construcción responde a un conocimiento declarativo, que suele pensarse como un proceso de incorporación rápida y sencilla de información, se trata de la reproducción de un texto o de las palabras del docente. Aquí, la evaluación es claramente concebida como una instancia en la que se observa un resultado como único medio para la acreditación y promoción.

Para Stobart (2010), esto conduce al “principio de la prepotencia administrativa”, y explica que cuando se multiplican las finalidades de la evaluación, cuanto más administrativa sea la finalidad, más predominante será su papel. Utiliza el término “administrativa” para referirse a las finalidades de control y de rendición de cuentas.

Sin embargo, la otra posición requiere pensar al estudiante en un rol de sujeto de conocimiento, en este caso no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utilice en situaciones diversas. No se trata ya de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc.

Según cual sea el posicionamiento en alguna de las dos alternativas antes presentadas, será posible formular consignas de distinto tipo para la evaluación de una misma unidad. Si se considera a los estudiantes como sujetos de aprendizaje, las consignas de evaluación pueden solicitar respuestas a preguntas, en pruebas escritas, en las que se espera que los alumnos recuerden y recuperen información. En cambio, si se piensa en términos de evaluar los aprendizajes en profundidad, los desempeños propuestos a los estudiantes deberán ser diferentes; aparecerán en las preguntas cuestiones vinculadas con los contenidos, su enseñanza y los modos de construcción de los aprendizajes.

Ahora bien, siguiendo estas dos maneras de pensar la evaluación, qué es lo que se debe evaluar. Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), coinciden en manifestar que en la vinculación de la relación del sujeto estudiante con el conocimiento, el docente inclinará la decisión hacia una u otra según lo que verdaderamente importa respecto de sus propósitos de enseñanza en dialogo con las propuestas curriculares que lo orientan.

Al evaluar, es habitual que en vez de priorizar la propuesta en función de cómo contribuye ésta con el aprendizaje de los estudiantes, se tienda a identificar errores. Según Astolfi (2003),

(...) el problema del error en el aprendizaje es seguramente tan antiguo como la enseñanza misma. Sin embargo, nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que solo dejan de equivocarse los que no hacen nada... en la mayoría de las actividades que practican los jóvenes, desde el deporte a los juegos de ordenador, consideran como un desafío, objeto de apasionadas competiciones entre amigos, como una ocasión más de superación. Sin duda porque sienten que aprenden algo más en cada ocasión en que intentan algo en lo que pueden equivocarse. (p 1)

En coincidencia con Astolfi, en cualquiera de los niveles de escolaridad el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, y, de algún modo, el miedo al error se hace presente.

Por el contrario, una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje; de enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Ésta potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.

3.6-2 Para qué evaluar

Para Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), las principales funciones se pueden agrupar según las decisiones para tomar en cada caso respecto de la situación de evaluación.

Se evalúa para diagnosticar y predecir; para realizar ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta función tiene la característica de que se deben pensar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido.

También se evalúa para registrar y verificar; esto se realiza para considerar el desempeño de los alumnos en función del nivel de logro de los objetivos propuestos, con la finalidad de avanzar permanentemente en las secuencias de aprendizajes.

Se evalúa para ofrecer devoluciones u orientaciones. Esta consideración de la evaluación está relacionada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje; se considera aquí, la retroalimentación a los alumnos con el fin de que ellos tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes e identifiquen errores y faltas, por medio de la sugerencia del docente, de diferentes recursos y estrategias de abordaje a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Por otra parte, también se evalúa para seleccionar, clasificar y jerarquizar la situación particular de aprendizaje de los estudiantes, unos en relación con otros, con el propósito de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar.

Por último, las autoras coinciden en que se evalúa para certificar o promover; para dar cuenta de si el alumno alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción. Para esto es indispensable definir claramente los criterios vinculados con los objetivos finales del curso, asignatura, ciclo, otros. Así, la evaluación es parte de la enseñanza y como tal, debe estar presente en la planificación. Por lo tanto, resulta necesario considerar también la evaluación en el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad.

Esto, por lo tanto, implicaría establecer en qué momentos se recogerá la información, definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan estos aprendizajes con los propósitos que el docente se ha propuesto. También requiere pensar en seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes.

Según Edith Litwin (2008), las buenas prácticas de evaluación son

(...) practicas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. (p 74)

Coincidentemente con esta apreciación de la evaluación, Butter y Shibaz (2014), consideran que la función más relevante de la evaluación es la pedagógica, sin desconocer

por esto la necesidad de certificación, pero diferenciando ambas y cambiando el foco de la discusión.

A lo largo de la historia del sistema educativo, la función de certificación, acreditación o promoción de los aprendizajes ha construido escolarmente el sentido de la evaluación; se aprueba o no, se pasa o no, se recupera o no, da el promedio o no. Éstas son las consideraciones que se tenían en cuenta con este tipo de evaluación para la certificación. Sin embargo, Butter y Shibaz (2014), al igual que Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), se preguntan qué ocurre con la función pedagógica de la evaluación.

La función pedagógica de la evaluación es formativa, y su propósito es aportar información útil para reorientar la enseñanza en caso de ser necesario; aquí es donde tiene sentido el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes, ya que la acción de calificar no necesariamente redundará en mejores aprendizajes.

A raíz de una investigación en la que exploraron la influencia de las calificaciones y de los comentarios que los estudiantes reciben acerca de sus trabajos, Butter y Shibaz (2014) mencionan que quienes recibieron "solo comentarios" progresaron mucho más en sus aprendizajes que los que recibieron "comentarios y notas"; y que quienes apenas mejoraron recibieron solamente "notas".

Por su parte, Stobart (2010) considera que la mejor manera de considerar la "evaluación para el aprendizaje" es como un enfoque de la evaluación en el aula, más que como una teoría formulada con rigor; da cuenta de que, a este respecto, se acerca más a los "estilos de aprendizaje" y a la "inteligencia emocional" que, a sistemas articulados de forma más completa, como las "inteligencias múltiples". Para el autor, la educación para el aprendizaje no es más que un elemento de un sistema más amplio que incluye el currículum, la cultura escolar y las formas de enseñar.

Se presenta entonces un dilema entre la evaluación formativa o sumativa.

3.6-3 Evaluación formativa o sumativa. El dilema

Para Stobart, lo que distingue la "evaluación para el aprendizaje" de las "inteligencias" y de los "estilos de aprendizaje", es su énfasis en lo situacional, en lo que ocurre en el aula, en vez de en las disposiciones del aprendizaje concreto; si analizamos

esta concepción, veremos que ésta es una diferencia muy significativa, ya que centra la atención en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula.

De esta manera, la “evaluación” es interpretada en un sentido amplio y se refiere a obtener pruebas relativas a la situación concreta de los alumnos y a facilitarles retro información que les ayude a avanzar. Este tipo de evaluación o pruebas pueden proceder de la observación y de las interacciones en el aula, así como de productos más concretos. Esta mirada de la evaluación se relaciona con el espíritu de la Ley de Educación Nacional, 26.206, en cuanto a la formación de jóvenes y adultos que considera de vital importancia partir de la situación pedagógica del sujeto que aprende.

Stobart (2010), manifiesta que las pruebas desempeñan un papel imprescindible si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha entendido y lo que no, y si esto lleva a una acción para mejorar el aprendizaje.

Carol Dweck (2007) adopta un enfoque incrementalista del aprendizaje que resalta el esfuerzo y la mejora de la competencia. Éste contrasta con un enfoque entitativo, que atribuye el aprendizaje a la capacidad y se centra en demostrar la competencia mediante calificaciones y comparaciones, y está relacionado con el énfasis que la evaluación para el aprendizaje pone sobre la autorregulación y la autonomía de los estudiantes “con respecto a su aprendizaje”, una competencia que se desarrolla mediante la autoevaluación y el diálogo en el aula.

Con respecto a la “evaluación para el aprendizaje”, Black y Cols (2002), consideran que a menudo esta expresión se usa como sinónimo de evaluación formativa, en parte porque esta expresión se introdujo a causa de la gran cantidad de malas interpretaciones del término “formativa”. Un ejemplo de esto es la creencia de que las “pruebas periódicas” de clase, utilizadas para supervisar el proceso son formativas; sin embargo, atendiendo a la finalidad de éstas, sería más conveniente considerarlas como evaluaciones sumativas, ya que la información que se recoge no es utilizada para modificar la enseñanza y el aprendizaje; similar error semántico se suscita con la corrección de los trabajos de clase que, de igual manera que lo anterior, se confunden con formativos cuando en realidad, su fin consiste en facilitar instancias de pruebas para posteriores juicios sumativos.

Boud (2000), llama a estos errores semánticos, “idea de la doble tarea”, ya que confina la “evaluación formativa” al aprendizaje y la “evaluación sumativa” a la certificación. Este autor expresa que las calificaciones enmascaran a menudo una confusión, ya que este tipo de evaluaciones, trabajos prácticos o pruebas, se presentan muchas veces como formativas dado que informan sobre el progreso y los niveles alcanzados, cuando en realidad su función es sumativa; una mirada recortada de la situación actual de los estudiantes.

Boud (2000), considera que este tipo de evaluaciones debería clasificarse más exactamente como sumativa frecuente o minisumativa, y lo que se haga con esta información es lo que determinará si se convierte en formativa: ¿lleva a aprendizajes posteriores o no? A diferencia de los otros autores, para Boud, la diferencia está en la finalidad y no en el momento.

Revisando la bibliografía escolar de Francia sobre evaluación formativa, Linda Allal y Lucie López (2011), realizan algunas distinciones entre tres modos de respuesta formativa.

El primer modo que distinguen es el “interactivo”. Este se basa en las interacciones de los alumnos, actividad cotidiana del aula, con los demás sujetos intervinientes en la actividad docente, por ejemplo, el docente, otros estudiantes y los materiales de enseñanza. El resultado es la adaptación continuada del aprendizaje, sobre todo gracias a la retroinformación y la orientación. Aquí, el centro de atención sería la evaluación para el aprendizaje

Otro modo de respuesta formativa de la evaluación para las autoras es el “reactivo”. Es la evaluación formativa llevada a cabo luego de una fase de enseñanza, generalmente utilizando una prueba, e intenta contener las dificultades de aprendizaje que se hayan identificado en ella. Este tipo de prueba y recuperación de la evaluación formativa sigue siendo predominante, por ejemplo, en Estados Unidos.

Por último, el modo “proactivo o eficiente”, en donde los resultados conducen a futuros cambios en la enseñanza. Aquí lo que preocupa es poder satisfacer las distintas necesidades de los alumnos, lo que conlleva a que los docentes tengan que modificar la enseñanza posterior en respuesta a la evidencia y necesidades de los alumnos actuales.

Continuando con el dilema de la evaluación formativa, David Carless (2007), presentó el concepto de “evaluación formativa preventiva”, en la que los docentes,

basándose en la experiencia previa con estudiantes similares, se anticipan a las concepciones erróneas en vez de dejar que éstas se desarrollen.

Si bien los tres modos de respuesta de la evaluación formativa mencionada anteriormente pueden configurar la significación de evaluación formativa de un docente o profesor, lo que lleva a diferencias de interpretación es su valoración relativa, por lo tanto, es fundamental analizar dónde sitúa el docente el centro de atención, si en el aprendizaje o en la enseñanza.

En el modo de respuesta retroactivo o en el proactivo, los docentes son los que se adaptan o regulan la enseñanza. Sin embargo, en el interactivo, la prioridad está puesta en el aprendizaje de los alumnos, y la función del docente o profesor consiste en ir dejando progresivamente el control en manos de los alumnos, para que ellos mismos se vuelvan aprendices autorregulados.

Si retomamos la Ley de Educación Nacional 26.206 y la necesidad que promueve ésta de desarrollar la capacidad de “Aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida”, se entiende que el modo de respuesta interactivo que desarrollan Allal y López (2011) es el que más refleja esta intencionalidad ya que ofrece una propuesta orientada por el desarrollo de capacidades y da cuenta del avance de los estudiantes, a la vez que vuelve insustituible el acompañamiento del docente, quien debe generar alternativas de tiempos y espacios de estudio que lleven al logro del aprendizaje.

En concordancia con este modo de entender la evaluación formativa para garantizar un aprendizaje autónomo que desarrollan las autoras y que promueve la Ley de Educación Nacional 26.206, mucho antes, Black y William (2001), manifiestan que un objetivo importante en la educación de jóvenes y adultos es progresar hacia una cultura de aula en la que los estudiantes logren ser cada vez más capaces de juzgar la calidad de su propio trabajo y la de los realizados por los demás, y comprender lo que implica un aprendizaje eficaz.

Resulta interesante resaltar que ambos autores consideran que al “evaluar su propio trabajo, los aprendices tienen que ser conscientes de lo que supone una actuación satisfactoria, adónde tienen que llegar, y en qué fase están de su propio aprendizaje.

Asimismo, concluyen en que estas competencias son las que sientan las bases de la autorregulación, “metacognición”, que se considera como una poderosa fuente de aprendizaje eficaz y conducen a que el papel del docente consista en compartir con los

aprendices, su saber experto. Este proceso de metacognición se lograría mediante la intervención docente que es quien va ejemplificando lo abordado en clase y ofreciendo la posibilidad de retroinformación.

Hasta aquí, se puede decir que los autores abordados en este apartado coinciden en una evaluación para el aprendizaje, que permita un aprendizaje más eficaz. Para ello, la evaluación debe ser utilizada para ayudar a los estudiantes a tener más claro lo que tienen que aprender, cómo lo conseguirán, a que puedan reconocer lo que comprenden y lo que no en el momento actual y a darse cuenta de la mejor manera de avanzar en sus aprendizajes.

Coinciden también en considerar que para que eso se torne posible, los docentes deben explicitar las intenciones del aprendizaje y los criterios de éstos y de la evaluación; utilizar la retroinformación para establecer un equilibrio entre estimular el aprendizaje directo y el desarrollar la autorregulación de los estudiantes que lleven a la reflexión acerca de cómo aborda cada estudiante su aprendizaje.

3.6-4 La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de las competencias

Según Barnett (2001), este enfoque da cuenta de un cambio en las definiciones de conocimiento, en particular ya no solo se busca legitimar y formar en el saber qué, sino también en el saber cómo.

La atención al enfoque de las competencias se vincula con tres procesos sociales significativos, la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano (Tobón, 2006).

Efectivamente, en esta nueva sociedad del conocimiento se observan cambios en el mercado y en el empleo que exigen nuevas ocupaciones; esto plantea superar el modelo educativo basado en la sociedad industrial para responder a la formación de nuevas capacidades y competencias de un ciudadano capaz de adaptarse a los cambios de la cultura y el trabajo.

Actualmente, las nuevas orientaciones educativas definidas en la Reforma Integral de la Educación (2009), determinan y encausan nuevos procesos de evaluación, que den cuenta de los aprendizajes logrados por los alumnos (evaluación integral).

Esta “evaluación integral” implica, necesariamente, renovar las prácticas pedagógicas, contextualizarlas y adecuarlas a las necesidades e intereses del alumnado;

además, vincularlas con el entorno y acercarlas al ámbito laboral; y requiere a su vez, una evaluación auténtica, entendida no como el fin último de la intervención didáctica, sino como fundamento y elemento creador de nuevos y mejores aprendizajes.

Para poder evaluar desde un enfoque centrado en las competencias, se deben determinar de antemano los aprendizajes esperados, los cuales son susceptibles de estimar y verificar a través de evidencias que muestren el nivel de desarrollo de la competencia; de esta manera, la evaluación del aprendizaje y de las competencias se vuelven dos fases de un mismo proceso, en donde la evaluación de los aprendizajes busca el acopio de información pertinente, que será analizada e interpretada con el objetivo de emitir un juicio de valor sobre el logro de la competencia. Por lo tanto, la instrumentación de un proceso de evaluación debe tener en cuenta y considerar los resultados de aprendizaje, puesto que

(...) son los referentes principales del diseño ya que en su formulación se concretan las finalidades educativas en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer [...] deben constituirse como la representación de una capacidad aplicada a un contenido y desarrollada mediante una estrategia didáctica específica. (p 95)

Considerando esta perspectiva evaluativa, se requiere entonces, hacer acopio sistemático de información y de datos, que se analizarán e interpretarán con el fin de emitir un juicio de valor, que permita orientar las decisiones e instrumentar acciones de mejora (modificaciones, innovaciones, adecuaciones). Por tanto, no es sólo medición, entendiendo a ésta como la descripción cuantitativa de comportamientos, sino que estima aspectos cualitativos y, además, incluye la elaboración de un juicio; esto significa que la evaluación comprende la medición, pero el proceso prosigue hacia la elaboración de un juicio de valor sobre los progresos de la actuación de los estudiantes; y este juicio de valor se traduce luego en una calificación, cuya representación simbólica se apeg a la normatividad del sistema educativo.

La evaluación, entonces, supone fases de observación, recolección, reflexión, intervención, modificación, adecuación, explicación, valoración, determinación para enjuiciar la actuación del alumno, entendida como el conjunto de saberes (conocimientos conceptuales, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que el estudiante moviliza para el logro de los aprendizajes estipulados para un curso, ciclo, periodo, etc.

En el marco de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias, el otorgamiento de una calificación supone, por parte del docente:

- ✓ observar y reflexionar con el estudiante durante su proceso de aprendizaje.
- ✓ advertir sus acciones y reacciones, lo que implica a su vez, percatarse de sus opiniones e intereses; descubrir sus procesos de razonamiento, sus dificultades y capacidades.
- ✓ ofrecer una realimentación sobre la ejecución de la tarea.
- ✓ determinar las estrategias didácticas más adecuadas para subsanar las dificultades y potenciar las capacidades (ajustes o modificaciones a estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como a los tiempos, espacios y recursos).
- ✓ determinar el valor del desempeño y del producto mediante la comparación con un criterio o una norma.

Frabonni citado por Muñoz y Noriega (1996), manifiesta que evaluar las capacidades requiere que los criterios e indicadores permitan al alumno especificar sus progresos respecto a los aprendizajes esperados, por tanto, es necesario que el estudiante esté informado sobre lo que se espera de él, con el propósito de que sea consciente del sentido y el valor del objeto de evaluación para que establezca su proceso de aprendizaje y durante las diversas etapas de éste reoriente su desempeño, a través de la autorregulación. Por consiguiente, es importante que los alumnos conozcan los lineamientos de información de calificaciones (informes o boletas) y criterios de promoción (manual de acreditación); asimismo, es necesario que participen en el diálogo, reflexión y determinación de los criterios de evaluación de cada materia o espacio curricular.

3.6-5 Técnicas e instrumentos de evaluación desde el enfoque de las competencias

Las técnicas y los instrumentos de evaluación son procedimientos y recursos que se utilizan para obtener información. Se adaptan según el objeto, evidencia o situación a valorar; considerando que su utilización es flexible, y se adecua a las necesidades de la evaluación, su denominación es indistinta.

Estas técnicas e instrumentos favorecen la valoración integral del aprendizaje al evaluar simultáneamente conocimiento, habilidades, actitudes y valores. Dichas técnicas y recursos, como así también sus finalidades, son diversos y, su uso depende tanto del tipo de proceso como de la índole del producto a valorar. Su validez se basa en que sean utilizados

para lo que realmente se quiere estimar y su confiabilidad refiere a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos. Atendiendo a esta premisa, previo a ser instrumentados, corresponde contestar tres preguntas básicas: qué se requiere evaluar, para qué se va a evaluar y qué utilidad va a tener la información obtenida. Luego de contestadas estas preguntas, se procede a seleccionar los instrumentos que más se adecuen a las necesidades de evaluación.

Díaz-Barriga y Hernández (2000), en Estrategias docentes para el aprendizaje significativo, a partir de una interpretación constructivista, distinguen tres tipos de técnicas: informales, semiformales y formales.

Las técnicas informales son las que se emplean en situaciones de enseñanza y de aprendizaje cuya duración es breve. Se distinguen porque no se presentan como una acción de evaluación, por lo tanto, el alumno no se siente evaluado, lo cual facilita la estimación de desempeños.

Las técnicas semiformales requieren más tiempo para su preparación y valoración y, exigen a los alumnos respuestas más duraderas; por lo tanto, los estudiantes las perciben como actividades de evaluación.

Las técnicas formales demandan un proceso de planeación y elaboración aún más meticuloso; se emplean en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje, las situaciones de aplicación precisan un mayor grado de control, por lo que son percibidas por alumnos y maestros como acciones explícitas de evaluación.

Técnicas de evaluación informal		
Observación de actividades realizadas por los alumnos	Puede realizarse de manera sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en ambientes naturales o en marcos creados para la situación. Se trata de una acción imprescindible de la evaluación que se realiza casi de forma automática.	Registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase.
Exploración a través de preguntas formuladas	Se realizan con el fin de estimar el nivel de comprensión del alumno sobre el contenido. Se utilizan como una forma de establecer diálogo y dando los tiempos necesarios para	Cuestionarios formales e informales

por el profesor durante la clase.	que se presenten las respuestas. Deben complementarse con otras técnicas de evaluación.	
Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase	Deben estar alineados con los objetivos planteados. Son importantes recursos para que el profesor desarrolle una evaluación formativa (y una ayuda ajustada). Propician la oportunidad de hacer mutua la evaluación, entre compañeros.	Esquemas Mapas mentales Trabajos en equipo
Técnicas de evaluación semiformal		
Los trabajos y ejercicios realizados en clase. Las tareas y trabajos realizados fuera de clase	Deben plantearse trabajos que hagan pensar prácticas de manera reflexivas; pensar y aprender. La información recabada de dichos trabajos debe retomarse en el contexto de enseñanza aprendizaje; por lo cual se devuelven calificados con un fin de realimentación, de lo contrario su práctica puede perder todo sentido	Esquemas Mapas mentales Trabajos en equipo Exposiciones Síntesis Ensayos
La evaluación de portafolios	Tiene posibilidad de utilizarse en todas las disciplinas y con ello es posible evaluar distintos tipos de contenidos curriculares. Consiste en la acumulación de mapas, esquemas, síntesis, etcétera en una sola carpeta que pueda ser revisada en el momento que resulte más pertinente.	La diversidad de evidencias requiere la valoración a través de diferentes instrumentos.
Técnicas de evaluación formal		
Pruebas o exámenes	Pueden ser de dos tipos: estandarizados o formulados específicamente para las necesidades de la clase. Se elaboran de acuerdo con el tipo de	Reconocimiento Recuerdo Parafraseo Elaboración conceptual

	procesamiento que se quiere evaluar: profundo o superficial.	Aplicación simple Solución de problemas Análisis conceptual Crítica reflexiva
Mapas conceptuales	Se solicitan recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado.	Evalúan contenidos conceptuales, declarativos y factuales
Evaluación del desempeño	Situaciones de evaluación donde interesa que el alumno muestre en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados.	Evaluación de casos o situaciones hipotéticas. Problemas
Rúbricas	Guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual el aprendiz está ejecutando un proceso o un producto.	Propias para valorar integralmente la apropiación de contenido.
Listas de control o verificación y escalas	Utilizadas para hacer observaciones en aulas de distinto tipo y para dirigir la atención hacia aspectos relevantes. Estiman la presencia y ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución realizadas por los alumnos.	Favorecen la apreciación de conceptos, procedimientos y actitudes. Las hay numéricas, gráficas, descriptivas.

Tabla 2- Tipología de técnicas de evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2000).

Elaboración propia

Por su parte, M. Moreno (2010), en Didáctica. Fundamentación y práctica, las clasifica en técnicas de observación, sociométricas y experimentales.

Las técnicas de observación describen y registran en forma sistemática las manifestaciones de la conducta de los estudiantes, como resultado de una constante observación de éstos.

Las técnicas sociométricas valoran aspectos grupales como las interacciones sociales que se presentan, situaciones en que las actitudes de los miembros del grupo se encuentran entrelazadas de manera que influyen sobre las conductas que cada miembro en

lo personal habrá de manifestar. Ambos tipos de técnicas son propicias para apreciar el área afectiva.

Las técnicas experimentales colocan al alumno en una situación determinada que requiere una respuesta, la cual reflejará la asimilación de los contenidos de aprendizaje; su objetivo es evaluar el área psicomotriz y, sobre todo, el área cognoscitiva.

Técnicas de observación (describen y registran sistemáticamente manifestaciones de contenidos actitudinales).	
Registro de rasgos	Reúne datos posibles sobre la personalidad del alumno, Se trata de saber si posee o no el rasgo indicado, no pretende indagar en qué grado lo posee.
Escalas estimativas	Atienden un rasgo determinado para apreciar el grado en que se posee. La información es menor, pero más pormenorizada. Recaba menos información, apropiada para un estudio más detallado de conductas.
Registros anecdóticos	Registran actitudes poco usuales, pero significativas. Integran datos para emitir juicios. Sirven para encontrar la clave de un problema o las razones por las cuales un alumno actúa en determinada forma.
Entrevista	Serie de preguntas planteadas al entrevistado con un determinado fin: conocer sus puntos de vista sobre ciertos aspectos de un tema, situación familiar y en el grupo, dificultades de estudio. Importa observar las reacciones emocionales, el grado de confianza que manifieste al educador.
Técnicas sociométricas (describen y registran las interacciones sociales del grupo y que repercuten en cada uno de los integrantes).	
El sociograma	Se utiliza para poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia existentes en el grupo, los cuales se utilizan a favor del crecimiento y promoción del grupo. Permite detectar: rechazo de alumno, bandos antagónicos, preferencias e influencias favorecedoras.
El sociodrama	Consiste en escenificar (por lo general improvisadamente) la

	actitud de una persona o grupo, con el fin de poner de ejemplo o revalorar actitudes para provocar reacciones espontáneas representativas de la personalidad. Es útil para evaluar área afectiva.
Los inventarios de personalidad	Consisten en poner al alumno en una situación ficticia referente a una conducta social, pero a la que muy posiblemente puede tener acceso, para que explique qué haría o dejaría de hacer en esas circunstancias; todo esto con el fin de que proyecte sus actitudes en relación con conductas sociales específicas. Es útil para estimar la actitud de los alumnos hacia situaciones en las que todo el grupo está implicado.
Técnicas experimentales (Valoran aspectos del área psicomotriz y, sobre todo, del área cognoscitiva, por lo que los alumnos se colocan en una situación que requiere mostrar el nivel de logro de los aprendizajes).	
La demostración práctica	Consiste en solicitar al alumno que realice una demostración práctica de las habilidades adquiridas. Es útil para contenidos procedimentales. Es probable que el alumno se sienta observado y se ponga nervioso, para lo cual es conveniente considerar lo que se ha advertido en las prácticas diarias.
El examen oral	Se le plantea directamente a un alumno, a veces al grupo, una situación o una serie de preguntas a las cuales debe responder oralmente. Es útil para valorar la apropiación de contenidos conceptuales, aunque puede aprovecharse para el análisis de otros aspectos: seguridad, la claridad de expresión, etc. En este tipo de técnica, el tiempo, el nerviosismo y la formulación de preguntas impactan en la actuación del alumno, por ello, el juicio de valor emitido como resultado debe contemplar antecedentes y resultados de otras evaluaciones para considerarse válido.
El examen escrito	Es el recurso más usual para valorar contenidos conceptuales. A través de éste, el alumno expresa por escrito los conocimientos, aplicaciones o juicios que se le soliciten. Puede ser temático, de ejercicio interpretativo, de ensayo, prueba objetiva, etcétera.

	Favorece la concentración, la recapitulación y corrección de lo escrito; sin embargo, no es representativo del saber integral de los alumnos.
--	---

Tabla 3- Técnicas de evaluación (Moreno, 2010). Elaboración propia

Por otra parte, López e Hinojosa (2008), en Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos, las clasifican en técnicas de observación y técnicas para evaluar el desempeño. Consideran que las de observación son auxiliares de las orientadas a valorar el desempeño; por lo tanto, centran su atención en las que favorecen la valoración de aprendizajes integrales, significativos, que posibiliten apreciar la transferencia de lo aprendido.

Técnicas para valorar desempeño	
Mapas conceptuales	Es una técnica para valorar contenidos conceptuales, hechos y datos, principios y conceptos y habilidades del pensamiento.
Solución de problemas. Método de casos, Diario. Debate. Técnica de preguntas. Ensayos. Portafolios.	Son técnicas que permiten valorar, no solo contenidos conceptuales, hechos y datos, principios y conceptos, sino también los contenidos procedimentales y actitudinales y las habilidades del pensamiento.

Tabla 4- Técnicas de evaluación (López e Hinojosa, 2008). Elaboración propia

En la educación basada en competencias se promueve la aplicación de estrategias didácticas que posibiliten el logro y valoración de aprendizajes significativos y, por ende, estimar el nivel de desarrollo de las competencias. A su vez, esto demanda la preparación de técnicas e instrumentos adecuados para la competencia que se quiere valorar; es decir, que permitan obtener información sobre el desempeño, entendido éste como la actuación

que tiene el alumno en una situación dada, en la que moviliza conocimiento, habilidades, actitudes y valores.

En las estrategias analizadas anteriormente, la función reguladora de la evaluación apunta, en mayor o menor medida, a la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para adecuarlos a las necesidades de los alumnos.

4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Atendiendo al objeto principal de este trabajo, que es establecer relaciones a partir del concepto de trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario y su valoración en la evaluación de los aprendizajes, se abordará esta investigación desde un enfoque cualitativo, de alcance correlacional que permita describir relaciones a partir de las encuestas a docentes y directivos del nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos de la localidad de Zárate, provincia de Buenos Aires, quienes, por lo tanto, conforman la población de este trabajo.

Dado que el interés de esta investigación se centra en el sentido de la valoración de las trayectorias escolares para evaluar el aprendizaje de los alumnos jóvenes y adultos del nivel primario, consideraremos en esta población solamente a los actores mencionados en primer término; Docentes y también Directivo; no se incluye a alumnos jóvenes y adultos. La muestra estará constituida por 3 docentes y 2 directivos.

El análisis de los resultados de las entrevistas tomará como variables de análisis, las trayectorias escolares, los propósitos de la evaluación, los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa), la evaluación de las competencias, las estrategias y las técnicas de evaluación y, las trayectorias reales.

El presente trabajo de investigación se orienta a indagar y analizar las acciones y prácticas institucionales del nivel primario de la educación de jóvenes y adultos de la localidad de Zárate, provincia de Buenos Aires que permitan contemplar las trayectorias educativas de estos alumnos y la evaluación de los mismos y sus trayectorias para desarrollar en principio, competencias para la investigación y poder asesorar luego a los docentes y directivos del nivel primario de la educación de jóvenes y adultos de la localidad de Zárate, provincia de Buenos Aires en la construcción de alternativas pedagógicas para la creación de propuestas educativas.

Este análisis e intervención en el campo de la educación permitirá, desde las incumbencias del Licenciado en Ciencias de la Educación, ofrecer una herramienta teórica, epistemológica y metodológica para desarrollar y brindar asesoría pedagógica a instituciones educativas y contribuir a la producción de conocimientos en el campo de la educación.

5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Influencia de la trayectoria educativa del alumno joven y adulto del nivel primario en su desempeño actual.

En esta primera categoría de análisis, todos los encuestados concluyen en que la trayectoria educativa de alumnos joven y adulto del nivel primario influye en su desempeño actual; las respuestas permiten inferir que estas trayectorias contienen las estructuras de conocimiento o aprendizaje que traen consigo estos alumnos. Considerando a Terigi (2010) estas trayectorias a las que se remiten los encuestados dan cuenta de que la trayectoria considerada en este nivel es la trayectoria teórica, las que consideradas desde las trayectorias escolares reales, refieren el paso real de cada alumno por el proceso de escolarización obligatoria; son las “trayectorias no encausadas” dirá Teriggi (2010), los entrevistados coinciden en considerar que gran parte de los jóvenes y adultos han transitado su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Sin embargo, con respecto a estas trayectorias, ninguno de los encuestados dio mayores detalles de esta influencia.

Propósito de la evaluación

Tomando la segunda categoría de análisis, los encuestados coinciden en que el propósito de la evaluación es evaluar el desempeño de los jóvenes y adultos, es decir de los alumnos; sin embargo, algunos refieren a que es importante evaluar el desempeño de los alumnos para ver si los aprendizajes que están incorporando son significativos, y otros que es importante evaluar el desempeño de los aprendizajes para modificar las prácticas docentes o planificaciones.

La unanimidad de las respuestas, permiten inferir que el propósito de la evaluación en el nivel primario de jóvenes y adultos, es concordante con Castillo y Arredondo (citado en Castillo y Cabrerizo, 2008), quienes conceptualizan la evaluación como un proceso que,

por un lado, debe permitir adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa (pp.8-9).

Puede percibirse que todos los encuestados colocan a los estudiantes en un rol de sujeto de conocimiento, coincidentemente con Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) quienes refieren que no se trata ya de reproducir una información, sino del uso y aplicación de esa información en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc.

Evaluación diagnóstica

En cuanto a la evaluación de las posibilidades de los alumnos del nivel primario de jóvenes y adultos, la mayoría refiere que es muy importante realizar una evaluación diagnóstica que indique en qué situación, pedagógicamente hablando, están los alumnos. Coinciden en que esta evaluación diagnóstica es importante para pesar o repensar las planificaciones.

Estas posturas con respecto a la evaluación diagnóstica de las posibilidades de los alumnos del nivel primario de jóvenes y adultos dan cuenta de una de las principales funciones de la evaluación diagnóstica a decir de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), según las decisiones para tomar en cada caso respecto de la situación de evaluación; en las entrevistas se visualiza que se evalúa para diagnosticar y predecir; para realizar ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta función tiene la característica de que se debe pensar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido.

Sin embargo, una de las directoras encuestadas (1), manifiesta que esta evaluación diagnóstica de las posibilidades de los alumnos del nivel primario de jóvenes y adultos es fundamental para situar a los jóvenes y adultos que ingresan al nivel primario en alguno de los tres ciclos de formación que éste contiene. En este caso, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), dirán que también se evalúa para seleccionar, clasificar y jerarquizar la situación particular de aprendizaje de los estudiantes, unos en relación con otros, con el propósito de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar.

En cualquiera de los casos, consecuentemente con las referencias de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), se observa una vinculación entre la relación del sujeto estudiante con el conocimiento y en que, acorde a esta vinculación, el docente inclinará la decisión respecto de sus propósitos de enseñanza en dialogo con las propuestas curriculares que lo orientan.

Evaluación formativa-sumativa

Por otra parte, entre los factores que son considerados en la evaluación del desempeño de jóvenes y adultos del nivel primario, todos los encuestados coinciden en afirmar que es importante considerar la trayectoria educativa de los alumnos y por lo tanto se debe realizar un tipo de evaluación que evalúe los procesos y el progreso de los aprendizajes más que los resultados.

Estas afirmaciones coinciden con Castillo y Arredondo (citado en Castillo y Cabrerizo, 2008), quienes conceptualizan la evaluación como un proceso que, por un lado, debe permitir adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa (pp.8-9).

La docente 3 considera, además, importante evaluar la participación, la asistencia y el compromiso.

La directora 1, por otra parte, también considera importante los aspectos anteriores, pero le resulta significativa en la evaluación de los alumnos jóvenes y adultos, la mirada conjunta de todos los docentes ya que expresa que un alumno puede no andar bien en una materia, pero desempeñarse bien en otra; esto permite construir una valoración del desempeño de los alumnos.

Todos los encuestados coinciden en que es importante una evaluación formativa; sin embargo, todos han tenido dificultades en expresar factores puntuales por tener en cuenta a la hora de evaluar, lo que podría indicar un desconocimiento del marco general de la formación de jóvenes y adultos y del enfoque provincial de las Capacidades Generales que se encuentran plasmado en el espíritu y la letra de la Ley de Educación Nacional.

Esta Ley de Educación Nacional pretende que cada uno de los jóvenes y adultos del nivel primario pueda aprender a reconocerse como sujeto histórico, político, social y

cultural, lo que se inicia en los procesos formativos que le posibilitan reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada, y a la vez, reconocer y escuchar la palabra de los demás. Además, pretende promover la capacidad de participar en prácticas de expresión y comunicación.

La Ley de Educación Nacional pretende también, incentivar en la educación de jóvenes y adultos la capacidad de utilizar en forma crítica, creativa y responsable de cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento. Esta capacidad hace referencia al uso de diversas herramientas y tecnologías que la sociedad utiliza en distintos momentos y contextos; herramientas que se constituirán en facilitadores para la construcción del conocimiento.

Desde este concepto, la alfabetización es el principal artefacto cultural, ya que es sin dudas, un “pieza básica del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí”. (Eloy Martos y Alberto e. Martos García; 2014)

De esta manera, la alfabetización de adultos amplía a partir de estas premisas su sentido, convirtiéndose en el conjunto de las prácticas sociales que tienen vigencia y entidad en cada contexto histórico, cultural y tecnológico.

De igual manera, es importante que el aprendizaje de jóvenes y adultos genere espacios para el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto.

Estas consideraciones en cuanto a las pretensiones de la Ley de Educación Nacional, absorbida por el enfoque provincial de las Capacidades Generales no son factores que hayan surgido en las encuestas a los docentes y directivos como factores a evaluar.

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 254/15 (anexo I), establece que la evaluación en el contexto de la modalidad de la educación de jóvenes y adultos conlleva a incluirse como el proceso que se integra al desarrollo de cada módulo, que permite demostrar que se adquieren las capacidades necesarias para abordar una Situación Problemática o desarrollar un Proyecto; sin embargo, estas concepciones no aparecen en las respuestas de los entrevistados.

Hemos visto que Black y Cols (2002), manifiestan que “evaluación para el aprendizaje” es una expresión que a menudo se utiliza como sinónimo de evaluación

formativa, en parte porque esta expresión se introdujo a causa de la gran cantidad de malas interpretaciones del término “formativa”.

Ya se ha dicho en este trabajo final, que, para llevar a cabo un proceso de evaluación, el evaluador tiene que definir algunas cuestiones fundamentales.

Anijovich y Cappelletti (2017), identifican dos posiciones polares en las concepciones de la evaluación, por un lado pensar en una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento como el docente, el libro de texto o la tecnología y por el otro, con respecto a la evaluación es posible concebir una enseñanza que favorezca con la búsqueda de alternativa y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo.

Sin embargo, cualquiera sea la posición con respecto a la evaluación, las respuestas de los encuestados no dan cuenta de que ésta se constituya en una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. Las respuestas son generales, no se perciben los factores que evalúan y por lo tanto tampoco el modo en el que los docentes utilizan las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido con el fin de reconocer en ellas lo logrado, ni la importancia de estos factores para sugerir nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta.

Evaluación de competencias

En cuanto a la categoría de la evaluación de las competencias, a la pregunta de cuáles son las competencias que se quiere lograr en el alumno adulto del nivel primario, las respuestas coinciden en que las competencias que se quieren lograr son aquellas que preparan al alumno para enfrentar el mundo laboral, para el aprendizaje reflexivo, para resolver problemáticas del mundo actual, a desempeñarse de la mejor manera posible en la sociedad. Nuevamente vemos respuestas muy generales, los encuestados entienden la importancia del aprendizaje de competencias para los alumnos jóvenes y adultos del nivel primario, pero no logran puntualizarlas. La docente 1 agrega que se pretende lograr la interpretación de textos y apropiación de técnicas de estudios.

Sin embargo, estas respuestas se corresponden, en términos generales, con los propósitos que persigue la educación de jóvenes y adultos. En el apartado del Marco normativo vigente en la educación de jóvenes y adultos de este trabajo, se han subrayado la

importancia de competencias que permiten brindar una formación básica para adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria, lo que posibilita mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

Ahora bien, ninguno de los encuestados mencionó la adquisición de la lecto escritura como competencia a lograr en los alumnos de la educación de jóvenes y adultos del nivel primario. Acerca de la adquisición de la lecto escritura, la Ley de Educación Nacional destaca que la misma está “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46).

Estrategia y técnica de evaluación

Acerca de la categoría de Estrategias y técnicas de evaluación, todos los encuestados respondieron que realizan trabajos prácticos para evaluar, y la observación del proceso de aprendizaje para luego realizar una valoración que, dada la característica del nivel se traduce en una nota numérica.

Los encuestados docentes 1 y 2 explican también que no pueden realizar otro tipo de evaluación ya que hay mucha diversidad entre los alumnos y que no todos podrían realizar estas evaluaciones. En este punto, cabe el interrogante acerca de si son los alumnos los que deben adaptarse a los instrumentos y técnicas de evaluación o si son los docentes los que deben adaptar estos instrumentos y técnicas a los alumnos. También podríamos preguntarnos si las técnicas y los instrumentos de evaluación son procedimientos y recursos que se utilizan para obtener información, por qué el único instrumento para obtener información referido por los encuestados es el trabajo práctico.

López e Hinojosa (2008), refieren que, pensando en una educación basada en las competencias, tal es el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos, se debe promover la aplicación de estrategias didácticas que posibiliten el logro y valoración de aprendizajes significativos y, por ende, estimar el nivel de desarrollo de las competencias. Ahora bien, esto demanda la preparación de técnicas e instrumentos adecuados para la competencia que

se quiere valorar; es decir, que permitan obtener información sobre el desempeño, entendido éste como la actuación que tiene el alumno en una situación dada, en la que moviliza conocimiento, habilidades, actitudes y valores.

En estas estrategias a evaluar, la función reguladora de la evaluación apunta, en mayor o menor medida, a la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para adecuarlos a las necesidades de los alumnos. Esto es quizás lo que no se percibe en las respuestas de los encuestados, en las que se observa que serían los alumnos quienes deberían adaptarse a los instrumentos y estrategias de evaluación.

Trayectoria real, historicidad

En cuanto a cómo registra el nivel primario de jóvenes y adultos, la trayectoria pedagógica de cada alumno -lo que nos lleva a la última variable de análisis, las trayectorias reales-, todos los encuestados respondieron que utilizan planillas, registros de asistencias, libros donde registran las notas. Se observa, a partir de esta evidencia, que la información identificada para el seguimiento de la trayectoria del alumno, remite exclusivamente a "notas", frente a lo cual se plantea otro interrogante respecto de cuál es el concepto de trayectoria elaborado por el docente.

Nicastro y Greco (2012), expresan que la trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, es simplemente la suma de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos, en este sentido tendría lugar la "nota" como manifiestan los docentes entrevistados. Desde esta descripción, el alumno de nivel primario de jóvenes y adultos se visualiza como un alumno con una trayectoria lineal, con ajuste a una prescripción por seguir.

Para Nicastro y Greco (2012), las trayectorias se dan en un entramado complejo que considera las trayectorias entre el pasado, el presente y el porvenir.

Entonces, si entendemos la trayectoria como un relato, atravesado por acontecimientos propios del tiempo narrado por su narrador, trayectorias sin hablar de linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables, sí, en todo caso, de encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden, podríamos preguntarnos, qué sucede en el nivel primario de jóvenes y adultos con estas trayectorias narradas que permiten comprender el conjunto

complejo de factores que inciden en las diversas formas de atravesar la experiencia escolar por el sistema educativo.

6 CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo de esta investigación, y a partir de las respuestas de los encuestados, he intentado comprender la relación entre el concepto de trayectoria escolar de jóvenes y adultos del nivel primario y su valoración, desde el colectivo docente, en la evaluación de los aprendizajes. Pude percibir que los puntos coincidentes con respecto al contexto escolar de jóvenes y adultos dan cuenta de que es primordial partir de la experiencia de los alumnos, considerando sus trayectorias educativas; éstas constituyen un complejo de condicionamientos estructurales, personales y culturales.

En cuanto a la relación entre la relevancia del conocimiento de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario y la evaluación de sus posibilidades y capacidades de aprendizaje queda manifiesto en las respuestas que el aprendizaje de esta población de alumnos que abarca el nivel primario de jóvenes y adultos debe realizarse partiendo del cotidiano y que debe ser revisado críticamente por los docente con una evaluación valorativa que vincule este aprendizaje con situaciones particulares, acciones concretas, experiencias y vivencias que determinen las significaciones y formas de interpretar el recorrido de cada alumno, siendo estos aprendizajes reinterpretados.

En función de ello se podría sostener que la valoración de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario influye en sus desempeños docentes desde el momento en que las propuestas pedagógicas de jóvenes y adultos son consideradas para poder estructurar propuestas curriculares representativas de la diversidad áulica, sin dejar de lado la igualdad de derechos con respecto a la educación

Sin embargo, pese al reconocimiento asignado a las trayectorias escolares de jóvenes y adultos del nivel primario relevadas, a partir del análisis de las variables desarrolladas a lo largo de este trabajo se podría decir que en cuanto a la valoración de estas trayectorias respecto de la planificación de propuestas pedagógicas, técnicas y estrategias de evaluación, la importancia entre el concepto de trayectoria educativa y la concepción, modalidad e instrumentos de evaluación desarrollados por el docente de la Modalidad Jóvenes y Adultos por parte de los docentes de la localidad de Zárate, provincia de Buenos Aires, solo se reduce a una manifestación que no se materializa en

evaluaciones, estrategias o instrumentos que puedan proporcionar más allá de la nota, información sobre diversas variables sociales y escolares que den cuenta de la historicidad escolar de los alumnos y de tipos de intervenciones que han resultado ser efectivas para cada uno de ellos, lo que podría ser útil como un punto de comparación o de referencia para que en futuras evaluaciones se pueda determinar qué tanto han logrado alcanzar los objetivos.

Cabe preguntarse entonces, acerca del rol docente en la Educación de Jóvenes y Adultos, qué sentido y significado otorgan a la educación de jóvenes y adultos del nivel primario, cómo comprenden los elementos pedagógicos en tanto agentes socializadores de un sistema escolar, qué tipo de habitus tienen internalizados en sus prácticas y diferentes formas de abordar su labor, si solo sus trayectorias laborales con sus pares profesionales y en el aula con los alumnos, son las que comprenden y condicionan formación.

Las respuestas a estas preguntas servirán quizás para abordar posteriores investigaciones en cuanto a las concepciones de los docentes con respecto a la educación de jóvenes y adultos y, servirán sin dudas como insumos para comprender el papel que tiene el educador de adultos en el proceso educativo y su incidencia en una educación de calidad para una población que tiene necesidades educativas específicas y especiales entre otros.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ♦ Adolfo Ignacio Calderón, Regilson Maciel Borges (2013). “La evaluación educacional en Brasil: De la transferencia cultural a la evaluación emancipadora”. marzo 2013 Educación Vol. XXII, N° 42, 2013.
- ♦ Alicia Wigdorovitz de Camilloni (2015) La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. itinerarios educativo. En: file:///C:/Users/Caro/Downloads/6055-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16279-1-10-20161101.pdf
- ♦ Anijovich (2017) La evaluación como oportunidad. 1ra Ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires; Paidós.
- ♦ Astolfi, Jean Pierre. (2003). El “error”, un medio para Enseñar. 2da Edición. Sevilla: Diada Editora.

- ♦ Bases para el diseño de la estructura curricular de la epja (mayo - septiembre 2011). Dirección de educación de jóvenes y adultos. Ministerio de Educación Argentina; disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005642.pdf>
- ♦ Black, Paul y D. Wiliam (2009). "Desarrollo de una teoría de la evaluación formativa", Evaluación, evaluación y rendición de cuentas educativas, vol. 21, (1): 5-31.
- ♦ Cabrerizo-Diago, J., Rubio-Roldán, M., & CastilloArredondo, S. (2008). Programación por competencias. Formación y práctica. Madrid: Pearson.
- ♦ Campos, M. R. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Chile: Unesco.
- ♦ Cazau (2011) "Temas de Educación", en Portal Centro de Estudios Miguel Enríquez, Archivo Chile, http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf
- ♦ Cazau (2011) en "Documento de la Mesa Federal" Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación
- ♦ Cranton, P. (1992). Trabajando en estudiantes adultos (pp- 47). Toronto: Wall y Emerson.
- ♦ Cullen, Carlos (2009): Entrañas éticas de la identidad docente, La Crujia, Buenos Aires.
- ♦ David Boud (2000). Evaluación sostenible: repensar la evaluación para la sociedad del aprendizaje. Estudios de educacion continuada, volumen 22(2), 151-167.
- ♦ David Carless (2007). Conceptualizando la evaluación formativa preventiva. Diario Evaluación en educación: principios, política y práctica Volumen 14, 2007 - Número 2.
- ♦ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un
- ♦ Díaz, M. (2008). Reseña de "Ddiez nuevas competencias para enseñar" de Philippe Perrenoud. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALyC), 153- 159.
- ♦ Diker, G., Susnabar, C., & Laies, G. (2010). Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina. Buenos Aires: Fundación CEPP.
- ♦ Diseño curricular de Jóvenes y Adultos de la provincia de Buenos Aires 2017..
- ♦ Edith Litwin (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ♦ Eloy Martos y Alberto e. Martos García. (2014). "Artefactos Culturales Y Alfabetización En La Era Digital: Discusiones Conceptuales Y Praxis Educativa";

disponible en

https://www.researchgate.net/publication/270536736_Artefactos_culturales_y_alfabetizacion_en_la_era_digital_discusiones_conceptuales_y_praxis_educativa

- ♦ Espinoza, Castillo y González (2013). “Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile”. *Revista de Ciencias Sociales (Venezuela)* XVIII(1):136 – 150
- ♦ J.M. Gutiérrez-Vázquez (2007) Centro de cooperación regional para la educación de adultos en américa latina y el caribe (crefal) / pátzcuaro, michoacán, méxico
- ♦ Keila N. Parra F (2014). “El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. *Revista de Investigación*, vol. 38, núm. 83, septiembre-diciembre, 2014, pp. 155-180.
- ♦ Ley de Educación Nacional Argentina 26.206/06
- ♦ Ley de Educación provincial (Provincia de Buenos Aires; Argentina), 13.688/07
- ♦ Ley de Financiamiento Educativo Argentino N° 26.075/10
- ♦ López, F. B. S. y Hinojosa, K. E.M. (2008) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Trillas. México.
- ♦ Lourdes Montero; Adriana Gewerc (2018) *La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años*. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Artíc. 3, 31-01-2018
- ♦ María Loreto Mora Olate (2016). “Migrantes en la escuela: Propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes”. Universidad Católica del Uruguay; Volumen 12 Número 1 , Montevideo, enero-junio de 2019
- ♦ Marina Camargo Abello, Gloria Calvo, María Cristina Franco, Maribel Vergara, Sebastián Londoño, Felipe Zapata, Claudia Garavito (2004) *Revista Educación y Educadores*, volumen 7.
- ♦ Moreno, M (2010) *Didáctica. Fundamentación y práctica*. México: Editorial Progreso.
- ♦ Nicastro y Greco; (2012). *Entre trayectorias Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 1 a ed. 2a reimp. - Rosario: Horno Sapiens Ediciones, 2012
- ♦ Oscar Espinoza Díaz, Javier Loyola Campos, Dante Castillo Guajardo y Luis Eduardo González (2014). “La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular”. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71, 2017.

- ♦ Pozo, Juan; Scheuer, Nora; Pérez, Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena y De la Cruz, Montserrat (2006a). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona: Grao.
- ♦ Resolución Consejo Federal de Educación Argentino N° 118/10
- ♦ Resolución Consejo Federal de Educación Argentino N° 254/15 Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales
- ♦ Rodrigo, José María; Rodríguez, Armando y Marrero, Javier (1994). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid: Visor.
- ♦ Ronald Barnett (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación, la sociedad, Barcelona, Gedisa. Madrid: Pomares. 2002 - Becher, Tony. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, Editorial Gedisa. 2001 -
- ♦ Sandra Llosa, Alicia Acin, Elisa Cragnolino, María del Carmen Lorenzatti (2012). “La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral.
- ♦ Saul Ana María (2001). “Evaluación emancipadora: una propuesta democrática para la reformulación de un curso de postgrado”. Revista Iberoamericana de Educación Vol. XXII, N° 42, 2013, pág. 84.
- ♦ Sergio Tobón (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica; 2da ed. Bogotá: Ecoe ediciones.
- ♦ Silvia Brusilovsky (2000) Educación de jóvenes y adultos (EDJA)-
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/educacion_de_adultos/educacion_de_jovenes_y_adultos_brusilovsky.pdf
- ♦ Sonia Hirschberg (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
- ♦ Stobart, Gordon (2010) Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación de Gordon Stobart. Madrid: Ediciones Morata. 240 pp. ISBN: 9788471126290
- ♦ Terigi, F. 2009. “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

- ♦ Terigi, F. 2010. “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>. Fecha de acceso: febrero de 2015.
- ♦ Torrado, N. (2002). La educación de adultos. Cuaderno de Investigación en la Educación, 18, 175-195.
- ♦ Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje.
- ♦ Wiliam, Dylan (2009) La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas”. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), año 3, no. 3, p. 15-44.

8 ANEXOS

8.1 Encuesta a docentes y directivos

- A- ¿De qué manera influye la trayectoria del alumno adulto del nivel primario en su desempeño actual?
- B- ¿Cuál es el propósito de la evaluación de los aprendizajes en la educación de adultos?
- C- ¿Cómo evalúa las posibilidades de aprendizaje de estos alumnos?
- D- ¿Qué factores son considerados en la evaluación del desempeño de jóvenes y adultos del nivel primario?
- E- ¿Cuáles son las competencias que se quiere lograr en el alumno adulto del nivel primario?
- F- ¿Qué tipo de evaluaciones realiza?
- G- ¿Cómo registra el nivel primario de jóvenes y adultos, la trayectoria pedagógica de cada alumno?