



Pontificia Universidad Católica Argentina
“Santa María de los Buenos Aires”
CICLO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

Trabajo de Investigación Final

La Evaluación por Competencias:

Un análisis desde las trayectorias docentes

Autor: Marcos Yurcic

Director: Mgtr. Lic. Mario Soria

Mendoza, 2021

ÍNDICE

Resumen.....	4
Palabras clave.....	6
Introducción.....	8
Capítulo 1	
El contexto en el que nos toca enseñar y aprender.....	13
El contexto escolar.....	14
Las crisis del Sistema Educativo mundial.....	15
Sobre el Enfoque de Educación basada en Competencias.....	16
Capítulo 2	
Las identidades docentes.....	20
Las tradiciones docentes.....	21
Las biografías escolares.....	22
Capítulo 3	
La evaluación por competencias.....	26
La complejidad de repensar la evaluación.....	26
Un instrumento para evaluar evaluaciones.....	29
Capítulo 4	
Prácticas de evaluación que necesitamos pensar y modificar.....	35
Los datos concretos: la necesidad de reflexionar sobre evaluación.....	37
Una evaluación en la que <i>no se aprende</i>	39
Capítulo 5	
Prácticas de evaluación que debemos sostener.....	43
Los datos concretos: la necesidad de poner en valor la evaluación.....	45
Una evaluación en la que <i>sí se aprende</i>	47
Conclusiones	
Conclusiones finales.....	50
Cuatro reflexiones sobre evaluación.....	50
Cuatro propuestas para la gestión pedagógica.....	50
Anexos	
Anexo I: Entrevistas.....	56
Anexo II: Encuestas.....	63
Anexo III: Grupos focales.....	71
Anexo IV: Observación de evaluaciones.....	75
Bibliografía.....	149

RESUMEN

Abstract

En los últimos 10 años se han ido incorporando progresivamente prácticas áulicas vinculadas a pedagogías activas que promueven el desarrollo de competencias, promoviendo el protagonismo de los estudiantes y un rol docente más tutorial que directivo. Sin embargo, las prácticas evaluativas no han podido acompañar el progresivo proceso de innovación. Este trabajo de investigación busca indagar en uno de los motivos posibles de este problema: las identidades docentes subyacentes a las prácticas evaluativas y su influencia en la aplicación de instrumentos para evaluar competencias.

Se considera fundamental el aporte que la investigación puede realizar en el proceso de fomentar la innovación pedagógica vinculada a evaluación, desde la revisión de las propias trayectorias docentes, a fines de promover la formación en el diseño e implementación de nuevas estrategias orientadas al aprendizaje significativo.

Los objetivos de este trabajo de investigación son:

- Definir qué aspectos de las trayectorias docentes individuales y sus biografías escolares impactan en el diseño y aplicación de estrategias de evaluación,
- elaborar un instrumento para evaluar en qué medida un instrumento de evaluación está evaluando efectivamente competencias, y
- explorar el modo en que los estudiantes interactúan con instrumentos de evaluación no convencionales.

Previo a la definición del problema y correspondiente medición de las variables, se realiza la investigación bibliográfica y se consulta en los planes de estudio de profesorado superiores.

El trabajo de campo, se realiza en el Nivel Secundario del Colegio San Luis Gonzaga de la Ciudad de Mendoza. Consiste en la observación de 50 instrumentos de evaluación aplicados por docentes en las aulas, tres entrevistas a cargos directivos e intermedios, dos grupos focales a estudiantes de 4° y 5° año, y encuestas al plantel docente (32 profesores de 45).

PALABRAS CLAVE

Palabras Clave

Competencias, Evaluación, Trayectorias docentes, Innovación, Instrumento de evaluación, Cambio educativo, Didáctica de la evaluación.

INTRODUCCIÓN

Introducción

Ante la realidad de la introducción de los nuevos lenguajes de competencias o capacidades en los procesos de aprendizaje, y el gran cambio de paradigma que esto significa, el sistema educativo se ve profundamente desafiado. En distintos niveles aparecen diversos interrogantes vinculados a esta realidad: ¿Cómo aprenden nuestros alumnos? ¿Les enseñamos a que aprendan de nuevas formas? ¿Qué lugar ocupa la evaluación? ¿Es realmente formativa? Este es **el problema** que se aborda: las prácticas evaluativas no han podido acompañar el progresivo proceso de innovación que se está dando a nivel didáctico en general.

La cuestión de la evaluación está fuertemente cuestionada en las aulas y fuera de ellas en los tiempos actuales, tanto por los estudiantes y sus familias, como por los mismos docentes. Por este motivo es que enumero a continuación **los objetivos** de este trabajo de investigación, los cuales permiten encuadrarla en un contexto tan complejo y abarcativo:

- Identificar aspectos de las trayectorias docentes individuales y sus biografías escolares que impactan en la definición de estrategias de evaluación.
- elaborar un instrumento para evaluar en qué medida un instrumento de evaluación está evaluando efectivamente competencias, y
- Explorar el modo en que los estudiantes interactúan con situaciones de evaluación no convencionales.

Y **las preguntas** que se desprenden de ellos:

- ¿Qué aspectos de las trayectorias docentes individuales y sus biografías escolares impactan en la definición de estrategias de evaluación?
- ¿Qué indicadores resultan prácticos para definir si un instrumento de evaluación evalúa competencias?
- ¿Qué instrumentos son más adecuados para evaluar competencias?
- ¿Cómo interactúan los estudiantes con instrumentos de evaluación no convencionales?

Teniendo en cuenta este escenario, propongo el diseño de un instrumento válido de observación, probado en un contexto particular, que permita medir la calidad de una evaluación realizada en el aula teniendo en cuenta el enfoque basado en competencias. Debido a la complejidad intrínseca de las competencias, no es posible abarcar todos sus aspectos, a la vez que es difícil construir indicadores válidos y

claros. Por esto mismo es necesario ofrecer elementos que profundicen en la reflexión en torno a la evaluación por competencias.

Los profesores muchas veces no están seguros de cómo es mejor evaluar un proyecto o el desempeño de un estudiante durante el trabajo en equipos. En las aulas se constituyen entornos de aprendizaje que generan el desarrollo de competencias, pero todavía hay inseguridades para evaluarlas. Estas dudas e inseguridades son visualizadas por los estudiantes al momento de ser evaluados. Su respuesta, por lo tanto, no siempre es la esperada. Esto resulta en procesos evaluativos ineficientes e insuficientes. El interés aquí se concentra en explicar estos fenómenos para poder proponer caminos de mejora.

Este trabajo es viable. Se cuenta con los recursos humanos necesarios en el contexto del Colegio San Luis Gonzaga, el cual abre las puertas para trabajar con sus docentes y estudiantes. Cabe aclarar que este Colegio cuenta con un Diseño Curricular basado en Competencias, construido colaborativamente, el cual se encuentra en proceso de implementación.

El cronograma de trabajo se desarrolla en 12 meses, de los cuales 4 son de investigación bibliográfica, 4 de trabajo de campo y 4 de redacción.

La investigación es de **alcance descriptivo**. Existen ya algunas teorías construidas en torno a la problemática de evaluar competencias y los instrumentos que se utilizan para tal fin. Por este motivo es que expongo y describo características importantes de los fenómenos estudiados en cada variable. También exploro cómo una variable impacta en la otra, teniendo en cuenta que ambas ya han sido definidas en otras investigaciones, aunque este no es un estudio de tipo correlacional.

Según el estudio bibliográfico y las investigaciones anteriores en las que me baso, propongo la siguiente **hipótesis**: “Las identidades docentes subyacentes a las prácticas evaluativas dificultan la aplicación de instrumentos para evaluar competencias.”

Las dos variables que defino son:

1. Las identidades docentes subyacentes a las prácticas evaluativas
2. La aplicación de instrumentos para evaluar competencias

Selecciono un **diseño** no experimental transeccional descriptivo. Debido a la particularidad de las variables seleccionadas y su complejidad, defino cuatro instrumentos que permiten medirlas y/u observarlas.

El elemento clave para medir ambas variables es un instrumento diseñado para observar 50 herramientas de evaluación, 10 por cada curso de 1ero a 5to año. El

objetivo de esto es en primer lugar, establecer si se evalúan efectivamente competencias o no, y en qué medida. De esto se infiere si existe dificultad para hacerlo. En segundo lugar, se observa qué tradiciones docentes subyacen en las estrategias de evaluación predominantes.

En segunda instancia se realizan encuestas a 32 de 45 docentes que trabajan en la institución, para indagar más sobre su formación en evaluación y sus trayectorias docentes.

Se realizan también tres entrevistas en profundidad al Rector, a la Coordinadora Pedagógica, y a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales, ya que conocen de cerca la realidad de las aulas de varios docentes y cursos y poseen una mirada más abarcadora.

Por último, se realizan cuatro grupos focales a estudiantes de 4° y 5° año para explorar más sobre la respuesta de los estudiantes a evaluaciones de tipo formativo frente a las tradicionales.

DESARROLLO

Capítulo 1

El contexto en el que nos toca enseñar y aprender

Los estudiantes y la sociedad del conocimiento le demandan hoy a la escuela nuevas formas de encontrarse con el conocimiento y la cultura. A partir de la última década del siglo XX, muchas experiencias de innovación educativa, que antes eran esporádicas y vinculadas sólo a algunas instituciones en contextos muy particulares, comenzaron a introducirse de modo más sistémico y progresivo en la vida pedagógica de nuestras aulas y en la política educativa. A pesar de eso pareciera que la escuela todavía va a destiempo. Los cambios en la escuela son lentos. Muchos de sus protagonistas se resisten.

El eje principal sobre el que hay que poner la mirada para comprender lo que nos pasa en educación es la multiplicación infinita de fuentes de conocimiento, y también de entretenimiento. Hoy no hace falta ser un investigador para producirlo. Basta conexión a internet, un dispositivo de grabación (los mismos teléfonos móviles), algún conocimiento adquirido -casi siempre empírico y pocas veces fundamentado teóricamente-, y un poco de habilidad comunicativa, para que un adolescente de 14 años se transforme en un “creador de contenido”. El primer paso de un “influencer”. Millones de personas, pueden acceder -por primera vez en la historia de la humanidad- a una cantidad ilimitada de contenido, a toda hora, en casi cualquier lugar. Y no sólo desde el rol de meros consumidores o receptores; sino que participan, construyen, opinan, manifiestan intereses, critican, cuestionan, añaden valor, comparten y difunden.

Son estos mismos adolescentes quienes llegan a nuestras escuelas secundarias habiendo consumido miles y miles de horas de pantallas, cuerpos derramar sangre en sus videojuegos, escenas pornográficas impensadas, revueltas populares y terremotos. Axel Rivas (2014) expresa con dramatismo y esperanza la situación:

“Llegan atiborrados de mundos a las escuelas. Han visto más de lo que sus ojos pueden contener. Las aulas los reciben con sus viejas tecnologías: un pizarrón, una carpeta, un libro de texto. Para ellos es como entrar en un sótano. Un submundo de blanco y negro. [...] se siente raro para los alumnos. Ni ellos ni sus familias quieren abandonar. Saben que algo valioso sigue pasando allí.” (pág. 27)

Aunque la mirada puede parecerse negativa desde la percepción, es real que la escuela si bien no asegura el futuro, al menos lo allanan algunos aspectos. Rivas (2014) confirma que los estudiantes y sus familias saben lo que las estadísticas demuestran. Cuantos más años vayan a la escuela, más larga y saludable será su vida. Probablemente tengan mejores trabajos, un mejor futuro, más opciones en la vida, podrán viajar, recorrer el mundo real, tener más acceso a diversas culturas. Sus hijos tendrán mejores condiciones de salud y cuidado. Y tendrán más aprendizajes, más capacidades, más conciencia crítica para actuar en este mundo que los rodea. Los equipos directivos y los docentes buscan nuevas recetas, formas de educar y de pensar la escuela que les dé seguridad. No las encuentran. Tal vez todavía no existen. Y se recorren caminos: algunos quizás ya andados, otros vírgenes. Esto genera evidentemente un fuerte desgaste en los equipos, porque pareciera por momentos que las conducciones políticas no ofrecen pautas claras que nos permitan mirar el mediano plazo. Esto, sin embargo, ya no aparece como una dificultad expresa para nuestros estudiantes, que han nacido y crecido con la incertidumbre como piso y la subjetividad a flor de piel. Bauman (2005) habla de una

“percepción del mundo que los rodea: un mundo múltiple, y por lo tanto ambiguo, enmarañado y plástico, incierto y paradójico, y hasta caótico. [...] Y como sucede con todo lo demás, en semejante mundo líquido toda sabiduría y conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció.” (pág. 34-35)

Por este motivo es que la educación debe otorgar a los estudiantes la posibilidad de tener conciencia y ser críticos ante la realidad que viven, de poder analizarla, integrarla, cuestionarla y mejorarla. Edgar Morin (1999) expresa también la gran paradoja comunicación-comprensión que nos atraviesa: mientras que los medios de comunicarnos y conectarnos se han multiplicado, la incomprensión sigue siendo general. El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para las personas. Tal es así que ya no basta con “poseer conocimientos”, sino que hay que comprenderlos, saber cuándo utilizarlos, y además hacerlo con un sentido ético. De esto se tratan las competencias.

El contexto escolar

La institución educativa en la que se realiza el estudio es el Colegio San Luis Gonzaga, ubicado en la Ciudad de Mendoza, de gestión privada. La población de estudiantes que recibe y sus familias son de clase media en promedio. Para ofrecer un

escenario general, podemos observar, según datos estadísticos del Proyecto Curricular Ignaciano (2016), que el 99% de los estudiantes realiza actividades extraescolares, el 77% tiene 1 o 2 hermanos, el 65% de los adultos a su cargo ha terminado estudios universitarios o terciarios, el 86% de las madres y el 90% de los padres trabajan, y el 81% posee vivienda propia.

Como parte de su Misión institucional se presenta la “formación integral de todos sus estudiantes” (Proyecto Curricular Ignaciano, 2016, pág. 9) mediante el desarrollo de diez competencias. El proceso de reflexión, construcción e implementación de un currículum basado en competencias es evidentemente una opción política institucional, ha alcanzado distintos grados de concreción, y siempre está en proceso de desarrollo. El equipo docente sigue generando nuevos espacios y estrategias que permiten flexibilizar la estructura organizacional y curricular tradicional, para abrir y transitar nuevos caminos de innovación pedagógica.

El edificio se encuentra ubicado en la zona céntrica de la Ciudad de Mendoza, donde predominan oficinas, comercios y edificios residenciales, a 500 metros de la Casa de Gobierno y de la Plaza Provincial.

La crisis del Sistema Educativo mundial

A este contexto en sí mismo complejo, se le sumó un cambio total de escenario: la crisis sanitaria que provocó la pandemia generada por el virus COVID19. En el sistema educativo en general se generó una brecha digital profunda que al día de hoy sigue evidenciando consecuencias.

Durante los años previos a la pandemia, las TIC se fueron incorporando progresivamente al sistema educativo, y esta crisis forzó inesperadamente su integración total a la propuesta pedagógica. “Las respuestas educativas de emergencia del 2020 aceleraron la incorporación de tecnologías digitales al sistema y colocaron a la mediación tecnológica en el centro del debate educativo”, explican Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre y Ollivier (2021, pág. 6). También afirman a su vez que “la irrupción del COVID-19 en el 2020 profundizó las desigualdades educativas y generó nuevas formas de exclusión.”

No son sólo las TIC, las que han transformado el sistema, sino que hay un proceso profundo de cambio en la percepción que estudiantes y docentes tienen de la realidad. Gutiérrez (2020) explica sobre esto que:

“De una educación fundamentalmente presencial, el mundo, abierto ya a la enseñanza a través de medios digitales como algo innovador que resuelve las

grandes distancias y las diferencias de agendas de sus actores, entre otras ventajas, ahora vive como cotidiana la educación digital. [...] En cualquier caso, no son los medios, son las circunstancias: al estrés y la ansiedad que la pandemia produce ante el riesgo cierto de contagio y el posible grave padecimiento, incluso la muerte, se suma el confinamiento obligado que restringe las libertades de las que todos gozaban y hacían “normal” la vida de las personas.” (pág. 8)

En el Colegio San Luis Gonzaga la brecha digital es algo que no se corrobora. La institución y las familias cuentan con los medios económicos y culturales para acceder a las TIC y su uso, lo que les permite afrontar este desafío más efectivamente. Esto significa para la gestión escolar acompañar a toda la comunidad en el aprendizaje de nuevas formas de comunicarse y de aprender, a la vez que se atiende a todas las necesidades afectivas y emocionales que se han generado por las medidas de aislamiento y distanciamiento social.

En cualquiera de los escenarios posibles, sea virtualidad total, presencialidad total o bimodalidad; es necesario reconocer que la educación ha cambiado y que hay que pensarla y estudiarla de otro modo. No se trata de mejor o peor, sino diferente.

Mendoza Castillo (2020) afirma explica: “Ya que la emergencia sanitaria permitió que elementos muy claros salieran a flote, hay que trabajar sobre ellos para consolidar una cultura educativa en la cual no se sobrevalore ni se infravalore una u otra modalidad, sino que se encuentre la forma de complementarlas.” (pág. 350)

El sistema educativo está en un momento histórico para revisar cómo se resolvió esta crisis, recuperar fuerzas y establecer nuevos caminos. “Se trata de destacar la oportunidad de una reflexión que dé pautas para cambios en la forma de entender y procesar el sentido de la escuela y de la educación” afirma Chehaibar (2020, pág. 83).

Sobre el Enfoque de Educación basada en Competencias

Debido a la cantidad de bibliografía y posturas existentes sobre la Educación Basada en Competencias, es necesario especificar algunas características que enmarcan este trabajo.

El aprendizaje trasciende la escuela. La supone, la atraviesa, la integra. Incluso algunas veces la ignora. Aguerro (2009) expone:

“[...] es muy potente hablar de “competencias” (diferenciándolas de los logros de aprendizaje), y de “entornos de aprendizaje” y no de escuela, lo cual no quiere decir que la escuela no pueda ser uno de estos entornos de aprendizaje, o que

las competencias no vayan más allá de acciones externas y se las pueda entender también como operaciones de pensamiento.” (pág. 5)

Se trata de aceptar que las personas aprendemos durante toda nuestra trayectoria vital, y que la escuela en su función de transmisión cultural está excedida por su naturaleza. Así nos acercamos a competencias que ponen el acento en el concepto de persona, y no en el de individuo.

Esta investigación no es inocente al planteo crítico existente en torno a las competencias. Sabemos que implica un cambio profundo en nuestro modo de entender la escuela y el modo en que los estudiantes aprenden. Varias propuestas de educación basada en competencias se han enmarcado en una perspectiva de tipo conductual, la cual las asume como comportamientos clave para la competitividad de las organizaciones. Otras propuestas cercanas se enmarcan en una perspectiva funcionalista, que ven las competencias como los atributos que deben tener las personas para cumplir con las exigencias del mundo laboral y profesional. En este caso me enmarco en un enfoque de Pensamiento Complejo, que no niega los anteriores, pero los supone y trasciende.

Me baso en la definición de competencias educativas de Tobón (2007), que las entiende como:

“Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.” (pág. 17)

Es importante realizar esta salvedad: las competencias no son un fin en sí mismo. Una institución educativa no trabaja para que sus estudiantes sean competentes, sino para que se formen integralmente. “Si se asume el enfoque basado en competencias como guía para el trabajo docente, es únicamente como una herramienta metodológica que nos puede ayudar a conseguir la formación integral del alumno. Así pues, el enfoque basado en competencias no es más que una herramienta al servicio de esta formación integral.” (Zarzar, 2010, pág. 6)

La comprensión del enfoque basado en competencias es difícil y de lenta incorporación para nuestras instituciones educativas, diseñadas en el siglo XIX con otra función. Calvo Muñoz (2008) expresa con claridad:

“La escuela no puede aceptar que los procesos educativos sean paradójales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos. Tampoco comprende que, además de racionales, son emocionales; que si bien mucho se puede explicar sobre su naturaleza y características en términos de las relaciones de causa-efecto, hay muchísimo más que no es posible explicar racionalmente debido al carácter fortuito, ocasional y circunstancial que poseen los procesos educativos.” (pág. 23)

Sin embargo, no ha sido siempre excusa en la realidad escolar para la inacción. La semilla de la innovación va germinando y observamos procesos válidos e interesantes que buscan dar respuesta a las grandes necesidades que la actualidad -y el futuro- nos ponen delante.

Otra cuestión a tener en cuenta que aparece en el mundo de las competencias es que son difíciles de observar, o al menos, es complejo elaborar indicadores que nos permitan evidenciar su incorporación o desarrollo. Si se piensa evaluar un contenido teórico, los docentes cuentan con herramientas aprendidas en su historia escolar para evaluarlas. Ahora bien, si lo que se quiere es saber cómo aplica el estudiante dicho conocimiento, en qué contexto, y para qué lo hace, la complejidad que existe es apabullante.

Por último, no quiero dejar de mencionar el aspecto ético. Las competencias no pretenden neutralidad, una cualidad de la cual el academicismo ha ostentado. Desde las leyes hasta los proyectos institucionales de hoy ofrecen y se proponen formación integral y excelencia. Esto es muy bueno. Pero: ¿De qué hablamos cuando nos referimos a estas ideas? Freire (1993) se preguntaba: “¿Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo?” (pág. 120) Por eso con esta investigación pretendo una finalidad ética de fondo que, si se me permite, excede lo estrictamente metodológico: ofrecer líneas a los docentes para que sus estudiantes aprendan, y en ese aprendizaje, se transformen ellos y puedan transformar así el espacio que los rodea.

Para poder avanzar, reconozco las críticas que recibe el modelo de las competencias, principalmente por tener origen en la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo. Es evidente que los intereses del mercado, mediante la validación de las pruebas PISA, pusieron su esfuerzo para introducir este enfoque en educación (OCDE y USAID, 2006, pág. 2). Sin embargo, en la práctica se ha dado un giro que ha permitido darle un sentido más profundo y ponerlo al servicio del desarrollo integral de la persona. Carbonell (2015) lo sintetiza de este modo:

“Es evidente, por tanto, que no se trata de un método, sino de una nueva concepción integral de la educación, y de una forma diferente de pensar y estar en la escuela que rompe con currículos encorsetados y con la obsesión de la programación de actividades y la obtención de resultados. Por el contrario, se concibe como un espacio lleno de experiencias compartidas y reflexionadas, con distintas rutas de acceso al conocimiento, que facilitan un aprendizaje más sólido, crítico y comprensivo. Se utilizan diversas metáforas —estas tienen una fuerte carga simbólica y actúan de puentes cognitivos entre lo conocido y lo novedoso—; entre las que suelen utilizarse la del viaje, entendido no como un paquete turístico precocinado, sino como una aventura, como un largo viaje donde la ruta inicial se va dejando para tomar otros caminos, con muchas idas y vueltas, andares y desandares, siempre en función de lo que se descubre e interesa, y de la intensidad de la experiencia” (pág. 222)

Esto tiene un efecto pedagógico en el largo plazo, que conlleva a que estudiantes y docentes recorran sus vidas no ya como “turistas”; sino comprometidamente como un largo y profundo viaje, que supone recorridos y escenarios cambiantes.

Capítulo 2

Las identidades docentes

Es clave comprender el alcance posible del concepto “identidades docentes” incluido en la primera variable de esta investigación de tipo nominal y cualitativa. Desgloso el marco de referencia a fines de establecer algunos parámetros que permitan medirla. La cuestión de la identidad es de gran actualidad para el estudio de las ciencias, especialmente la psicología y la sociología. Tiene profunda relación con la experiencia de vida de las personas y su autorreflexión. Se trata de responder a la pregunta *¿Quién soy?* Y por eso es que atraviesa todos los ámbitos y campos de estudio posibles, al encontrarse con las motivaciones más hondas del ser humano. Sobre el cuestionamiento de la autorreflexión, podemos considerar:

“[...] acerca de qué es el ser y quién soy yo, es una pregunta siempre actual porque recoge la inquietud básicamente adaptativa y con un firme sentido biográfico que el hombre experimenta ante sí mismo y ante el mundo en su relación con él y que en la sociedad actual se enmarca en unos parámetros consumistas.” (Aledo, 2012, pág. 426)

En primer lugar, consideramos que “la identidad no es un atributo fijo de una persona, sino un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad acontece en un campo intersubjetivo y puede ser caracterizado como un proceso continuo, un proceso de interpretación de uno mismo como una cierta clase de persona que es reconocida como tal en un contexto dado.” (Tezanos, 2012, pág. 3-4) Para abordar los objetivos de esta investigación se hizo foco en las evidencias de la actividad profesional docentes -las evaluaciones- y en las narrativas de cada entrevistado fundadas en sus propias identidades y trayectorias.

Cabe destacar puntualmente, si hablamos de identidad, la cuestión del fenómeno intersubjetivo. En la medida en que la persona, se conoce, se define, se acepta a sí misma y se va haciendo más o menos consciente de este proceso, se intercambian características con el medio. Hay investigaciones que han indagado sobre esta temática. “Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. [...] Todas las identidades están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados” (Larraín, 2001, pp. 25-26).

Las tradiciones docentes

Hemos reflexionado en torno a la idea de identidad personal en general. Es pertinente proponer algunas preguntas para profundizar algunas ideas que enmarcan esta investigación: ¿Cuáles son las características que influyen en la conformación de la identidad profesional docente? ¿Qué es lo esencial y dónde se aprende? ¿Cómo y cuándo se forma?

Las respuestas posibles a estos interrogantes exceden la formación docente inicial. Hay características y modos aprehendidos a través de la cultura que trasciende los 4 o 5 años en que un docente se forma para recibir su titulación habilitante. El oficio, es decir, aquello más artesanal del docente, se transmite y va conviviendo con la sociedad en su conjunto.

Davini acuñó el término tradiciones docentes, para referirse a:

“[...] configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (2005, pág. 20)

Partimos del concepto previo de que cada individuo es único y no va a atravesar nunca por un proceso de conformación de su propia identidad igual a otro. A su vez los centros educativos también son diferentes, y por lo tanto lo son sus culturas institucionales. Ahora bien, estas tradiciones, que en gran parte se conforman en el intercambio del docente con la cultura escolar, le dan contexto a cada identidad. Davini (2005) define tres tradiciones, que sintetizo a continuación como referencia:

1. Tradición normalizadora-disciplinadora:
 - La formación está ligada al saber hacer con débil formación teórica y algunas técnicas del aula sin cuestionamientos.
 - Se disciplina al docente respecto a las prescripciones del aparato estatal, el docente como funcionario del estado más que como un profesional.
 - Fomento de una escuela “ilusoria”, cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras, con el fin de formar ciudadanos. Tendencia a modelizar la realidad, sin consideración de lo heterogéneo.
2. Tradición académica:

- Lo esencial para la formación docente es el conocimiento de las materias a enseñar. las herramientas pedagógicas no se consideran relevantes para enseñanza.
 - Prevalecen discursos donde se menosprecia los saberes que portan los alumnos, ya que solo se consideran verdaderos los contenidos ligados a los saberes académicos.
 - Se critican las pedagógicas activas desde el argumento del vaciamiento de contenidos.
3. Tradición eficientista, el docente técnico:
- Se caracteriza por una visión técnica del trabajo escolar: la función docente es bajar a la práctica el currículo prescripto sobre la base de la medición de rendimientos pautados por objetivos de conducta.
 - La importancia prima en la planificación, como garantía de eficiencia. Tiene fundamentos en el conductismo.
 - Control externo a la escuela como única garantía válida, que omite los procesos internos de la misma y la participación de los docentes.

Existieron para la autora otros dos movimientos que no lograron constituirse como tradiciones: la pedagogía crítico-social y la hermenéutica-participativa. A pesar de ello, sí influyeron en la construcción de los planes de estudio de los profesorados, principalmente en las revisiones posteriores a la Ley Nacional de Educación 26.206.

Las biografías escolares

Se incorporó a partir de este influjo una actividad con mayor o menor impacto real en los docentes en formación, que consiste en redactar la propia biografía escolar. Cada futuro docente hace el ejercicio recordar su propia escolaridad, cómo aprendió, qué experiencias lo marcaron y por qué, qué profesores tuvo que fueron significativos desde lo positivo y desde lo negativo. Es una actividad, que acompañada adecuadamente no tiene desperdicio. No es interés de este trabajo profundizar en el impacto de esto en la formación docente, pero sí en el significado que tiene para la comprensión del fenómeno. Sin dudas hay una conciencia real, al menos en quienes diseñan los planes de los profesorados, de la complejidad que implica una identidad reflexionada y asumida, y de la relevancia que tiene esto para cambiar la educación. Delorenzi (2009) explica:

“La escritura de las Biografías Escolares y su posterior categorización, reconstrucción y análisis permiten identificar en los/as futuros docentes, no sólo

las tradiciones de formación, sino elementos fundantes que operan en forma inconsciente a la hora de la construcción concreta de la práctica en el aula. En ese sentido, se puede señalar que ciertas formas de comprender el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, la evaluación, se traducen en las acciones áulicas en la fase interactiva; es decir, en el momento de realizar las prácticas áulicas, en obstáculos para la construcción de prácticas transformadoras. Esto, más allá de posicionarse desde el discurso y la programación metodológico – didáctica desde perspectivas críticas.” (pág. 5)

En el fondo, los docentes mayoritariamente enseñamos como a nosotros nos enseñaron, y en el contexto de esta investigación: evaluamos mayoritariamente como hemos sido evaluados. Ahora bien, como observamos en las tres tradiciones expuestas, hay en cada una de ellas aspectos que no concuerdan con el enfoque basado en competencias. Y no sólo eso, sino que posiblemente lo dificulten. El aspecto homogeneizador y abstracto de la tradición normalizadora, la no consideración de los saberes de los estudiantes y la validez absoluta de los contenidos teóricos, y el conductismo y cumplimiento del currículum prescripto como garantía en el efficientismo; son ejemplos de esto.

Aquí reside el corazón de la discusión. Los docentes que hoy trabajamos en las aulas, hemos sido formados inicialmente entre los años 1985 y 2018¹, en el marco general de las tradiciones descritas. Por este motivo no podemos dejar de rescatar el importante aporte que es reflexionar sobre las biografías escolares. Son un ejemplo de la necesidad imperiosa de revisar cómo hemos sido formados –y consecuentemente evaluados- para construir nuevos modelos que permitan caminos de innovación y cambio.

Es necesario poner en evidencia, por referencia coincidente con Davini (2005), que en la práctica de los docentes en ejercicio predomina fundamentalmente la tradición academicista, con algunos matices de las otras dos tradiciones (más en el discurso que en la práctica áulica), y también con influencias de la pedagogía crítico-social y la hermenéutica-participativa que de cierta forma matizan la situación.

Aquí aparece una fuerte contradicción, porque muchos elementos propios de esta tradición confrontan directamente con el enfoque basado en competencias. Calvo Muñoz (2008) explica que “del enfoque disciplinario² fluyen los siguientes axiomas

¹ Esto puede afirmarse haciendo una estimación entre el rango que va de una edad mínima de ingreso a la actividad docente (aproximadamente a los 25 años) hasta la edad jubilatoria (57 años en docentes mujeres y 60 años en varones).

² Utiliza el término análogamente a “academicista”.

escolares para alumnos y profesores: estudia para responder, no estudies para preguntar; enseña lo que sabes, no enseñes lo que ignoras". (pág. 149)

Esta "matriz escolar tradicional", manifestada con rasgos evidentes que observaremos más adelante en este trabajo, pone a la evaluación en una encrucijada permanente.

¿Qué debe sostenerse en las prácticas evaluativas? ¿Qué debe modificarse?

Probablemente la respuesta rápida, posible y más aceptable, sería ofrecer más y mejor formación en evaluación. Es necesaria, por supuesto. No obstante, al poner sobre la mesa la cuestión de la identidad, estamos exponiendo que tenemos que ir más hondo. No basta con hacer uno o dos cursos intensivos de evaluación, si nuestra experiencia personal es contraria, o en al menos en algunas características, incoherente con los nuevos paradigmas educativos.

Es pertinente mencionar el lugar que ocupa el apartado de evaluación en el trayecto de formación docente inicial. Se tomó como referencia el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, de la Provincia de Mendoza. En la sección del perfil del egresado menciona dieciocho desempeños vinculados a capacidades del docente que transitó el profesorado exitosamente. Sólo uno de ellos hace referencia a la evaluación, definiendo la capacidad de "Programar y realizar evaluaciones diagnósticas, integradoras, continuas y sistemáticas, centradas en los procedimientos y saberes de la Matemática, atendiendo a la diversidad de sujetos, situaciones y contextos, y que permitan valorizar cualitativamente los logros y potencialidades de los/as alumnos/as".

De 42 unidades curriculares que conforman el plan de estudios, 6 de ellas abordan la cuestión de la evaluación. De estas seis, se hace referencia a evaluación en un descriptor de cuatro que tiene cada una. Sólo la Práctica Profesional Docente IV: Residencia Docente En Instituciones de Educación Secundaria (384 horas), menciona la evaluación en 3 de 4 descriptores. Del total de 4672 horas cátedra de cursado según el Diseño Curricular, estas seis unidades corresponden a 932 horas, y en 252 se trabaja en evaluación.

Si llevamos estos números a una proporción lo más aproximada posible a la realidad, concluimos en que el 5,4% de la formación docente está vinculada a la evaluación, del cual el 2,7% se ubica en el último año de estudios. Si bien este dato no es determinante, al menos llama la atención para sacar algunas conclusiones.

Sabiendo que la construcción de la identidad es un proceso, y que las biografías escolares en contexto de las tradiciones mencionadas son parte del mismo; se pone

en evidencia que un docente en formación necesita más tiempo para que la evaluación sea objeto de estudio crítico y reflexivo.

Capítulo 3

La evaluación por competencias

El corazón de este trabajo de investigación es la evaluación. Hace ya varios años que el enfoque basado en competencias se ha introducido en educación. En el marco de la política educativa argentina, si bien es más reciente, aparece en las últimas reformas curriculares de la provincia de Mendoza, con la nomenclatura *capacidades*³, pero en la misma línea. Observando la tarea permanente de los docentes y también la respuesta de los estudiantes, siguen multiplicándose experiencias de trabajo áulico que trascienden el aprendizaje tradicional, priorizando métodos más activos con más posibilidades de potenciar el desarrollo de competencias.

Los docentes buscan formarse y aprender en equipos sobre como armar proyectos de intervención e investigación, el rol del tutor dentro del aula e incorporación de TIC que den protagonismo al estudiante. Sin embargo, les cuesta encontrar o diseñar estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes. Y el primer motivo de esto es que no es una tarea fácil. En este marco, hay que poner en consideración la definición de competencias utilizada en este trabajo la cual comprende seis elementos: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Es entendible que, en medio de la realidad del aula, el tiempo efectivo no permita tener en cuenta todos estos elementos. Parte de gestionar la economía de la evaluación es tomar decisiones sobre qué se va a observar en determinado momento y poder fundamentarlo oportunamente.

La complejidad de repensar la evaluación

Los tres entrevistados coincidieron en varios puntos. Uno de ellos es que la matriz escolar tradicional, asociada fundamentalmente a la tradición academicista en la que han aprendido los profesores su profesión docente, dificulta la implementación de evaluaciones que vayan más en sintonía con el enfoque basado en competencias. Construir instrumentos para evaluar competencias es muy complejo y abarca muchas variables. Para el tecnicismo propio de la tradición eficientista, deberían poder anticiparse en una planificación bien hecha, la mayor cantidad de estas variables. Sin embargo, se pone en evidencia el aporte invaluable del movimiento hermenéutico-participativo. Son tantos los factores asociados un proceso de aprendizaje, y se

³ Este concepto de capacidades se enmarca en perspectivas conductuales y funcionalistas de las competencias, a las que me referí con anterioridad.

interrelacionan de formas tan complejas (y muchas veces aleatorias o sin patrones determinados) que esta consideración es, cuando menos, inocente. Es por este motivo que hacer el esfuerzo de comprender el desafiante entramado de una situación de evaluación es clave para determinar cómo diseñar mejor esta evaluación.

A continuación, describo algunas de estas variables:

La **primera** es la cuestión de la transferencia. Sacristán (Comp., 2008) expresa que

“En esta línea de actuación, podremos concluir que para realizar una determinada tarea el sujeto es competente, pero no podemos asegurar que, para unas tareas diferentes, en circunstancias distintas y desconocidas, en contextos inestables e imprevisibles, la respuesta que pueda dar el sujeto sea la acertada, la indicada o la deseada.” (Pág. 208)

Esta cuestión para los estudiantes es de profunda relevancia, probablemente lo que más nos piden, y hasta exigen.

En **segundo lugar**, aparece la función de la evaluación. Los profesores, como vimos anteriormente, enseñan como aprendieron. En un esquema, muchas veces inconsciente, se trata de “dar” todo lo posible de su programa, y cuando queda poco tiempo, “ver” mediante exámenes de tipo reproductores-memorísticos, cuánto sabe el estudiante sobre eso. Mientras más parecido sea a lo que se enunció durante las clases, será de mejor calidad.

Esto es lo que se denomina función sumativa de la evaluación, utilizada para calificar productos o procesos finalizados. La función formativa, en cambio,

“se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.” (Casanova, 1998, pág. 81)

Se pone en evidencia entonces que para evaluar por competencias la función sumativa es circunstancial, mientras que la formativa es elemental.

El momento clave para tomar decisiones sobre cómo se va a evaluar, es cuando se está planificando, y no sobre la marcha, cuando “se va a ver hasta qué tema desarrollamos en clase.”

“La planificación es el momento donde se diseñan e incluyen las estrategias y los instrumentos de evaluación, ya que en esa fase se define qué se enseña y

cómo, es decir, qué aprenderán los alumnos y cómo se medirá ese conocimiento en función del cumplimiento o no de los aprendizajes esperados. Si la estrategia no está brindando los resultados previstos, puede enriquecerse o reformularse.” (García y Nicolás, 2012, pág. 71)

Finalmente, y en **tercer lugar** tenemos que mencionar la falsa dicotomía *Contenidos versus Competencias* que aparece recurrentemente en los discursos de algunos docentes, causado por un evidente conocimiento débil sobre el enfoque de las competencias. Resulta evidente que, la transmisión de la cultura, la escuela sigue siendo garante de que sus estudiantes recuperen y adquieran cierta información producto del recorte curricular de la ciencia que la política educativa ha definido. Es necesario encontrar el punto de intersección donde Competencias y Contenidos se cruzan y se sirven mutuamente.

“Así, la evaluación de diagnóstico se hace viable en la intersección del enfoque de competencias (más global, más cercano a la vida real que a la abstracción académica y más asociado a la aplicación del conocimiento que a la mera verificación de conceptos) con el enfoque de los elementos del currículo (más ligado a campos de conocimiento, más secuenciado y más ordenado por la historia de la educación). De este modo, aun cuando resulte impropio e inviable una evaluación de competencias, en abstracto, sí resulta viable y pertinente una evaluación de competencias asociadas a los conocimientos, destrezas y actitudes que se determinan en el currículo.” (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008, pág. 105)

Estas tres variables están atravesadas por una puerta que la evaluación por competencias demanda con énfasis y que no puede desoírse: la implicancia del estudiante en el proceso de evaluación. Ya no es sólo el docente quien observa y califica.

“Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el profesor el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al propio alumno en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente, pueden incorporarse a la práctica del aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos, el trabajo desarrollado durante un tiempo determinado o en un tema concreto.” (Casanova, 1998, pág. 136)

Pasando en limpio: el salto cualitativo en evaluación que el enfoque basado en competencias nos exige es una tarea titánica. La escuela sencillamente pareciera hablar en otro idioma, mirar con otros ojos.

“De acuerdo a la lógica escolar, la práctica de la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje se reduce a sus extremos polares: o el alumno sabe o ignora. Para esa lógica, cualquier otro modo de evaluar que se enfatice el carácter procesa del aprendizaje, desconcierta por su falta de certeza operacional dicotomizadora y por la enorme subjetividad que trae consigo. La escuela ha renegado de su objetivo educativo de comprender -comprender es una manera de evaluar- el cómo cada persona está sabiendo o está ignorando.” (Calvo Muñoz, 2008, pág. 42)

Observo de este modo la ardua, pero no menos necesaria tarea, de pensar nuevos modos de evaluar las competencias. Surgen de esta definición muchas preguntas que nos ayudarán a reflexionar: ¿El estudiante está integrando saberes? ¿Lo que aprende está contextualizado? ¿Resuelve, es creativo y comprende? ¿Realiza procesos metacognitivos? ¿Se da lugar al compromiso ético, al desarrollo sostenible y al cuidado del ambiente?

El problema de esta investigación se desprende de estos cuestionamientos iniciales, que derivan de observar las prácticas docentes y su compromiso con el desarrollo de competencias. En los últimos años hemos sido testigos de cómo las nuevas pedagogías han irrumpido en nuestras aulas y las hemos recibido con ilusión. Sin embargo, a la hora de evaluar vuelven los exámenes y lecciones tradicionales, o no se cuentan con medios “justos” -algo que tanto nos exigen los adolescentes hoy- que nos indiquen cómo va el proceso de aprendizaje.

Entonces: ¿Cómo puedo saber si efectivamente un instrumento o estrategia de evaluación está construido desde un enfoque basado en competencias, o si predomina en él una concepción más tradicional?

Un instrumento para evaluar evaluaciones

Las competencias, comprendidas como proceso, necesitan de ciclos para poder desarrollarse en grados de complejidad creciente. En esta investigación tomé instrumentos de evaluación de los cinco años del Nivel Secundario en cantidad aproximadamente similar, de espacios curriculares diversos y de diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Todo instrumento de evaluación consta de consignas que los estudiantes deben llevar a cabo para poder ofrecer evidencias que den cuenta de su aprendizaje. Mi interés con este trabajo es poder evaluar en qué medida esos instrumentos están diseñados para evaluar competencias.

Como base para este procedimiento utilicé la Taxonomía de Bloom, enriquecida por diferentes aportes que describo en detalle. La misma se fundamenta en modelos jerárquicos que clasifican objetivos de aprendizaje en niveles complejidad creciente. La taxonomía ha recibido muchas críticas a lo largo de su vasta historia educativa, principalmente la acusación de conductista, si pensamos en que fue publicada en 1950. Sin embargo, también ha sido revisada y mejorada en distintas oportunidades. Frente una constante fragmentación del currículum y del aprendizaje, las competencias ofrecen la posibilidad de integrar disciplinas y espacios, y marcan la necesidad imperiosa de hacerlo. Nos encontramos con una prescripción del currículum que recurrentemente busca abarcar de distintas formas mucha extensión, pero que pareciera una y otra vez no lograr profundidad ni significatividad para los estudiantes. Anderson y Krathwohl (2001) revisaron la taxonomía, y se preguntaron: ¿Qué pueden hacer los profesores al confrontarse con que creen que están excedidos por un largo número de objetivos vagos? Hay dos respuestas: Para manejarse con el vasto número de objetivos, necesitan organizarlos de alguna manera; y para manejarse con el problema de la vaguedad, necesitan hacer los objetivos más precisos. En síntesis, estos profesores necesitan organizar un marco que aumente la precisión y, más importante, promueva la comprensión (pág. 4). Las competencias se constituyen en un marco posible de referencia que sirve justamente resolver este doble problema. La versión revisada de la taxonomía por Anderson y Krathwohl (2001) se sintetiza según el esquema que se ofrece a continuación, desde las habilidades de Pensamiento de Orden Inferior, en complejidad creciente, hacia las de Orden Superior:

Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS)

Recordar: Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.

Entender: Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.

Aplicar: Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.

Analizar: Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.

Evaluar: Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.

Crear: Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.

Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS)

Estos conjuntos de habilidades están categorizados en tres niveles de aprendizaje. Recordar y Entender se ubican en el primer nivel: la adquisición del conocimiento. Como se puede inferir, las actividades y consignas más reiteradas en los exámenes tradicionales se encuentran en este primer nivel. El segundo nivel de aprendizaje ubicamos las habilidades de Aplicar y Analizar. Y en el tercer nivel las de Evaluar y Crear. Es en otras palabras pasar de la información a la experiencia. “El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”, reza la famosa frase atribuida a Albert Einstein. En términos de Prensky (1997) hablaríamos de Retención del Conocimiento, Comprensión del Conocimiento y Uso activo del Conocimiento.

Lo más valioso para el enfoque basado en competencias de esta revisión, es que Crear está en un nivel más complejo que Evaluar. Si bien las capacidades relativas a la colaboración y al trabajo en equipos son transversales en todo el proceso, se vuelven indispensables en el último nivel. Evidentemente la instancia de estimulación de la creatividad implica, en términos evaluativos, muchos riesgos por salir de ámbitos controlables. Una consigna que apunte a evidenciar la memoria y la repetición es más sencilla (de realizar por el estudiante y de corregir para el docente) que una que ponga en juego la creatividad. Pero la educación basada en competencias necesita indefectiblemente confrontar al estudiante con situaciones nuevas y ayudarlo a que aprenda de sus errores. Freire (2007) enuncia la “[...] la creación no es una cosa que se dé simplemente, yo diría que la creación no ocurre, no acontece; es decir, hay que correr riesgos para crear.” (pág. 11)

Di un paso más y utilicé de manera definitiva una versión diseñada por Churches (2009) para el contexto de la sociedad del conocimiento “que atiende los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las TIC avanzan y se vuelven más omnipresentes.” (pág. 1) Completando la versión anterior, lo que hizo el autor fue incorporar una serie de verbos en relación las TIC, que nos ayudarán a categorizar mejor algunas consignas que los docentes han formulado pensando en motivar a sus grupos de estudiantes. Esto sin modificar las categorías ni los niveles de complejidad. En la figura 1 presento un esquema propio y original de esta síntesis.

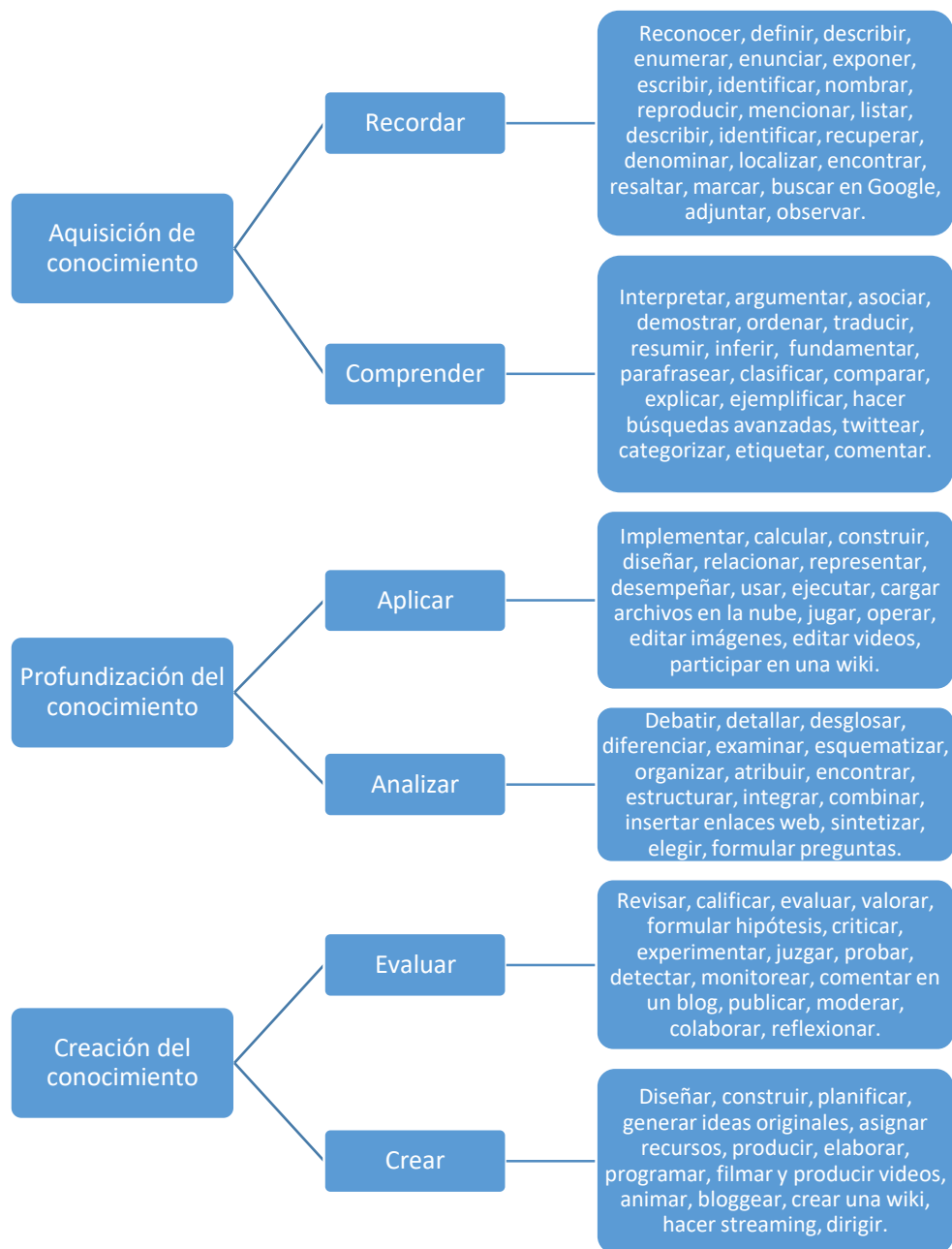


Figura 1

Al diseñar un instrumento único de aplicación para evaluar instrumentos, me estoy anticipando a situaciones futuras, siempre considerando que cada vez aparecerán más situaciones de evaluación vinculadas a la virtualidad y al mundo digital, principalmente a partir del cambio educativo del año 2020. Prensky (2001) explicita: “[...] today”s students think and process information fundamentally differently from their

predecessors. These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize.”⁴ (pág. 1)

En síntesis, a partir de los aportes de Churches a la revisión de Anderson y Krathwohl, formulé un instrumento que clasifica las consignas de los instrumentos de evaluación en los tres niveles mencionados. Se intentó abarcar todas las posibilidades, sabiendo que, si apareciese un verbo no contemplado, probablemente haya un sinónimo o una actividad similar. Lo que se establece es que un instrumento es más adecuado al fin de desarrollar competencias cuando abarca los tres niveles, y menos adecuado cuando sólo abarca el primero.

Este instrumento, que se puede observar a continuación en la figura 2, consiste básicamente en dos procedimientos. En primer lugar, identificar y extraer los verbos de las consignas, y establecer a qué nivel de complejidad corresponden. En segundo lugar, se observa cuántas consignas corresponden a los niveles de profundización y de creación, y se clasifica en una grilla de porcentajes. De este modo se puede saber estimativamente no sólo si el instrumento sirve o no para evaluar competencias, sino además qué grado de impacto tiene. No es lo mismo un examen que tenga una única consigna correspondiente al nivel de Creación del Conocimiento, que uno con seis consignas en el nivel de Adquisición y una en el de Profundización.

⁴ Traducción: “[...] los estudiantes de hoy piensan y procesan la información de manera fundamentalmente diferente a sus predecesores. Estas diferencias llegan mucho más lejos y más profundamente de lo que la mayoría de los educadores saben o sospechan.”

Instrumento para observación de evaluaciones

- 1) Completar el cuadro, extrayendo los verbos de las consignas que deben realizar los estudiantes. Indicar a continuación a qué Nivel de Conocimiento corresponden, según la versión de la Taxonomía de Bloom revisada.
 - a. Si hay más de uno por consigna, se colocarán juntos.
 - b. Si hay más de uno con distinto Nivel de Conocimiento, corresponde indicar el mayor.

Verbos	Nivel de Conocimiento

- 2) Calcular el porcentaje correspondiente de verbos que se encuentran en cada uno de los niveles.
 - a. Si una consigna comprende más de una actividad, se considerarán dichas actividades dentro del cálculo total.
 - Adquisición del Conocimiento:
 - Profundización del Conocimiento:
 - Creación del Conocimiento:

Figura 2

Capítulo 4

Prácticas de evaluación que necesitamos pensar y modificar

Con gran agudeza David Perkins (1997) en su libro “La escuela inteligente” describe las señales de alarma que deben llamar la atención para identificar cuándo no están aprendiendo los estudiantes.

“Están relacionadas a dos grandes deficiencias en cuanto a los resultados de la educación: el conocimiento frágil (los estudiantes no recuerdan, no comprenden, o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido), y el pensamiento pobre (los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben).” (pág. 32)

Profundizando en lo que el autor llama el Síndrome del conocimiento frágil, explica que se dan otros tres fenómenos vinculados: el conocimiento inerte (cuando se recuerda lo aprendido, pero se desconoce su aplicación), el conocimiento ingenuo (cuando se sostienen teorías infundadas a pesar de haber aprendido en algún momento aquella demostrada científicamente) y el conocimiento ritual (cuando no se ha aprendido sino únicamente por repetición de acciones).

Trasladando la teoría de Perkins a la formación y desempeño docente, observamos en la evidencia recogida algunos datos que podrían conectar con la formación real en evaluación. “Al final son muy pocos los que te hacen pensar o aplicar las cosas”, nos decía un estudiante en el grupo focal, “Yo no sé si evalúan mal porque lo hacen queriendo, o porque lo hacen con desgano, o porque ya desde el principio lo hacen así y listo, o por costumbre. Eso genera mucha desmotivación en los alumnos,” completaba su compañero.

La costumbre y la repetición, como denominadores identificados por los mismos estudiantes en la práctica evaluativa, presentan alguna evidencia que cabe resaltar. De este modo puedo profundizar en lo que motiva a sostener dichas prácticas, que puede variar entre dos ejes: mayor y menor convencimiento pedagógico, y mayor y menor economía de la evaluación. A la hora de tomar una decisión pedagógica, como es la definición de qué instrumento de evaluación se va a utilizar en el aula, es necesario poner sobre la mesa estos valores como se observa en la Figura 3. Presento algunos ejemplos para desarrollar el concepto.

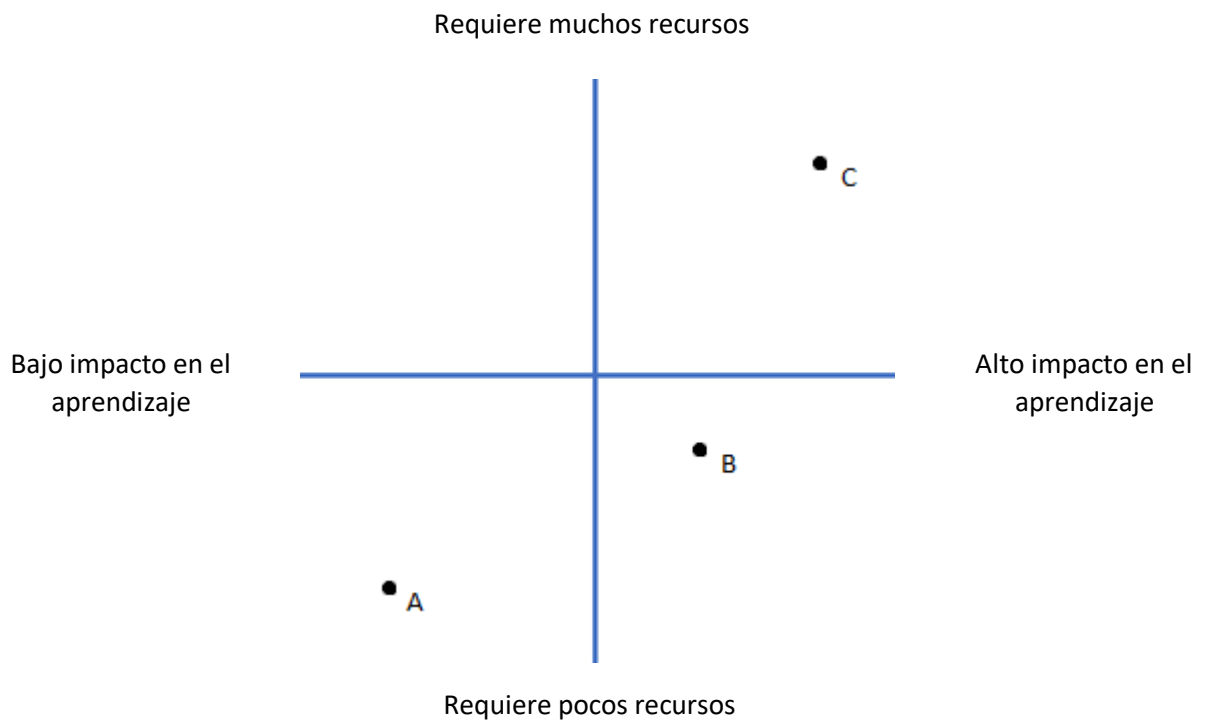


Figura 3

En el punto A ubico, por ejemplo, un cuestionario de opción múltiple con respuesta única que evalúa conceptos memorizados: tiene bajo impacto en el aprendizaje (memorizar y seleccionar se encuentra en el nivel más básico de Adquisición del Conocimiento) y a la vez requiere pocos recursos, ya que el docente sólo marca las respuestas correctas o incorrectas para calificar en poco tiempo. En el punto B sería el caso de un proyecto breve evaluado con rúbrica: tiene buen impacto en el aprendizaje gracias a la retroalimentación efectiva y es relativamente económico, porque se revisa rápido, aunque requiere tiempo de preparación. Por último, el caso del punto C puede ser la preparación de un coloquio individual: que pone al estudiante a una profunda situación de aprendizaje, a la vez que requiere destinar mucho tiempo de clase y dedicación por parte del docente.

Este análisis permite comprender el interrogante implícito de los estudiantes del grupo focal. Los docentes sostienen ciertas prácticas poco significativas porque son muy económicas; a la vez que ciertas prácticas muy significativas son demasiado esporádicas debido a su alto costo. La coordinadora de Ciencias Sociales explica que “si bien los profesores tratan de implementar modos de evaluación innovadores, no lo logran porque la estructura mayor que es el sistema educativo los encasilla.”

Los datos concretos: la necesidad de reflexionar sobre evaluación

En la aplicación del instrumento de observación de evaluaciones el resultado fue muy dividido. De 50 instrumentos de evaluación observados, 17 utilizaron consignas que implican desarrollo del nivel de adquisición de conocimientos, 16 del de profundización, y 17 del de creación. Como expliqué con anterioridad, es este último nivel de creación de conocimientos el que va acorde a un paradigma de aprendizaje basado en competencias, es decir, el que favorece su aprendizaje y correspondiente evaluación. Podríamos decir que sólo la tercera parte de los instrumentos observados es suficiente en la propuesta pedagógica de un centro educativo que adhiere a este paradigma. Utilizo el adjetivo *suficiente* y no *útil* intencionalmente. Probablemente el 67% de instrumentos que evalúan los dos primeros niveles son muy útiles para la evaluación sumativa, pero para el desarrollo de competencias, necesariamente hay que obtener evidencias de los niveles más complejos de la taxonomía.

Para dar un paso más en la comprensión de estos datos, los crucé con las encuestas realizadas a los docentes de la institución. Encuesté a 32 docentes de un total de 45 (el 72%). La encuesta refiere puntualmente a instrumentos de evaluación. Para ordenarlos, utilicé en esta investigación dos fuentes: la clasificación realizada por Casanova (1998) y la descripción de García García y Mora (2012).

Ordené los instrumentos de evaluación que figuran en las respuestas en dos grupos. En primer lugar, que aquellos vinculados a la tradición académica y muy útiles para evaluación de carácter sumativo. Menciono como los más representativos: trabajos prácticos, búsquedas de información, exámenes escritos y orales, exposiciones, observaciones diarias de trabajo en clase, conferencias, reproducción de experimentos, prácticas de observación y síntesis de información.

Luego está el segundo grupo, que según Davini (2005) no se afirma en una de las tradiciones consolidadas sino más en los dos movimientos que no se constituyeron como tales: la pedagogía crítico-social y la hermenéutica-participativa. Este segundo grupo es el que va acorde al enfoque basado en competencias, y los ejemplos más característicos que mencionan las encuestas son: debates, desafíos en equipos, resolución de problemas reales, producción de proyectos, producción de textos, explicación de procesos, y análisis y resolución de casos.

Cuando se les consultó sobre los métodos de evaluación que prefieren, 21 docentes mencionaron que prefieren aquellos que clasificamos en el primer grupo de tradición académica; mientras que 11 aquellos del segundo grupo. Aquí hay una coincidencia casi exacta con la tercera parte de instrumentos observados que utilizaron consignas

correspondientes al tercer nivel de complejidad. Siguiendo el análisis, puedo afirmar que la tercera parte de los docentes prefieren y desarrollan prácticas de evaluación que favorecen el desarrollo de competencias.

Damos vuelta la página y nos encontramos con el grupo mayoritario: las dos terceras partes de docentes que sostienen métodos de evaluación útiles, pero a la vez insuficientes. De hecho, estos métodos de tradición académica, han sido según Davini (2005) una expresión característica de las últimas 3 décadas al menos, en la historia educativa de nuestro país. Puedo afirmar que los profesores incluidos en este grupo de las dos terceras partes evalúan de una manera similar a la que aprendieron en su trayectoria como alumnos.

Los resultados analizados hasta aquí no tienen coherencia total con lo que manifestaron los docentes encuestados a la hora de reflexionar acerca del concepto de evaluación y su implementación. Se los interrogó acerca de su propia experiencia como estudiantes. Transcrita, la pregunta fue: "Dicen que aquellos exámenes que nos marcaron como alumnos, nos influyen en nuestra tarea docente, a tal punto que intentamos capitalizarlas o emularlas para que nuestros estudiantes puedan aprender de la misma manera. En otras palabras: *Como nos enseñaron, enseñamos; y como nos evaluaron, evaluamos. ¿En qué medida estás de acuerdo con esta afirmación?*" Con algunos matices en los argumentos, 8 docentes afirmaron estar de acuerdo, 8 dijeron estar de acuerdo en parte, 14 se expresaron en desacuerdo y 2 hicieron apreciaciones sin manifestar su postura. Si comparo las respuestas, crece el número de quienes están en contra de la idea (44%), entre los que podríamos encontrar coincidencias con el grupo de la tercera parte de docentes que se distanciaron del modelo académico de evaluación (33%). Concluyo en que este 11% de diferencia está integrado por docentes que están en proceso de criticar sus métodos de evaluación, aunque todavía no han podido llevarlo a la práctica.

Este predominio del modelo académico no es del todo coherente con la gran cantidad de experiencias de aprendizaje innovadoras que se realizan, sobre las cuales no profundizamos en esta investigación. Conviven métodos activos con evaluaciones tradicionales. Sostengo que hay signos en los docentes de conocimiento ingenuo sobre evaluación. El Rector en la entrevista enunciaba: "Se da una coexistencia entre la evaluación más tradicional de contenidos, que no termina de ser superada por los docentes y por los alumnos, quienes consideran una evaluación rigurosa y seria a la memorística." Hay conciencia, al menos en la narrativa oral, de que urge transitar

cambios en evaluación, pero a la vez se sostiene lo aprendido. Traslado a los docentes lo que Perkins (1997) explica:

“Lo grave no es que los estudiantes creen en teorías ingenuas antes de la instrucción, sino que sigan adheriendo a ellas después de recibir instrucción, y a menudo inmediatamente después. Por lo general, los estudiantes se desempeñan bien cuando se les pide que repitan hechos o apliquen fórmulas, pero cuando se les pide que expliquen o interpreten algo, con frecuencia se descubre que la teoría permanece intacta.” (pág. 34)

¿Falta formación? Es probable. Pero mucho resulta más evidente cómo las trayectorias individuales marcan el desenvolvimiento de los docentes en el aula. Expuse anteriormente sobre las resistencias que la comunidad genera ante la innovación. No sólo algunos docentes, sino también los estudiantes y sus familias valoran un tipo de evaluación tradicional que se apoya fuertemente en la memoria y la repetición. Casanova (1998) explica:

“La evaluación está enormemente condicionada por el modelo de sociedad existente y se produce una gran presión social sobre profesores y profesoras que los aboca a seguir utilizando la práctica tradicional del examen como único medio evaluador, aunque, realmente, poseen mucho mayor conocimiento de sus alumnos y datos más ricos que los que les proporciona esa prueba y que, por suerte, habitualmente los usan en su quehacer educativo diario.” (pág. 253)

Pretender el sostenimiento de estrategias “probadas” en la práctica y socialmente aceptadas no tiene argumento teórico suficiente, sino que el desarrollo, principalmente de la psicología, lo contradice. Esto responde, según la conceptualización de Perkins, a un claro conocimiento ingenuo en torno a la práctica evaluativa. La reproducción de saberes responde a un modelo conductista, que derivó en una pedagogía por objetivos y validada por una evaluación sumativa.

Los aportes a la ciencia de Piaget, Vigotsky, Ausubel y otros constructivistas, nos acercaron a una concepción del aprendizaje más compleja: la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. No se trata aquí de negar ciertas prácticas que la evidencia nos presenta como muy generalizadas, sino de ponerlas al servicio y transformarlas en medios. Se utilizan si sirven, se modifican si no.

Una evaluación en la que *no se aprende*

En los grupos focales consulté a los estudiantes sobre cómo se dan cuenta de que en una evaluación no están aprendiendo. Las respuestas fueron inmediatas y coincidieron

en dos elementos muy puntuales. En primera instancia mencionaron lo que conocemos como educación bulímica: “un examen no sirve cuando es sólo para memorizar, porque estudiás quince minutos antes y después te olvidás todo”, dijo un estudiante de 5° año. Por otra parte, apareció también la cuestión de la claridad en las consignas: los exámenes o trabajos no sirven cuando no se sabe bien qué se está pidiendo. Entonces terminan haciendo lo que pueden, y cuando tienen errores, desconocen qué deberían haber hecho de otro modo.

Si conecto con el capítulo 2, el elemento memorístico cabe en la tradición academicista, muy presente en los docentes, debido quizás no a la formación teórica que han recibido en torno a la evaluación, sino a sus propias trayectorias escolares. Observo que las dos terceras partes de los docentes efectivamente evalúan como fueron evaluados.

Por otro lado, el tema de que los estudiantes comprendan con precisión lo que se les está pidiendo, probablemente refleja otra cuestión más vinculada a la formación, aunque la evidencia que ofrece este trabajo no pretende resolver ese interrogante. Tras consultar sobre las evaluaciones, pregunté acerca de lo que los profesores hacen en torno a las mismas, es decir: antes, durante y después de la situación de evaluación. Aparecieron varios elementos a destacar.

Se mencionó aquellos procesos, en los que se van realizando trabajos grupales, en los cuales el aprendizaje no es significativo. Estos mismos son los denominados “trabajos prácticos”, elegidos por 20 de 32 docentes entre los instrumentos que más utilizan. Cuando llega el momento del examen que busca englobar o integrar, es como empezar de nuevo, porque los estudiantes sienten que están viendo las cosas por primera vez. Transcribo algunos de los dichos: “El profesor nos daba trabajos, eran exigentes, pero al avanzar teníamos la sensación de que no nos iba quedando nada”; “Hay un profesor que toma pruebas de las guías que da, fotocopias y fotocopias, y como a veces las corregimos entre todos en clase, te quedan dudas y al estudiar te cuesta mucho”. Y quizás el testimonio más gráfico sea: “Con un profesor nos pasa que durante las clases hacemos muchísimos ejercicios. Pero llegás a la prueba y te toma teoría, entonces te quedás como que no entendés, ¿qué es lo importante? ¿La teoría o los ejercicios? ¿Para qué sirve esto?”

Es algo cierto que en el sistema hay una idea muy internalizada: calificar es lo mismo que evaluar. Vergara Ramírez (2015) explica:

“la evaluación se ha convertido en una labor de etiquetado y se ha ligado artificialmente a la calificación. Sin embargo, la evaluación es una actitud

natural en el ser humano. Es algo que realizamos cotidianamente y de forma natural. Es una herramienta que utiliza el ser humano para orientar su actividad diaria” (p. 168).

Es un enunciado que cuestiona las costumbres de funcionamiento del sistema escolar, que clasifica rápidamente buenos y malos alumnos, en relación a sus calificaciones. Observa fotos en lugar de comprender procesos. No es que la calificación no sirva. Los datos son necesarios, pero en sí mismos son insuficientes. Hay que dotarlos de una lógica de comprensión que nos permitan –a docentes, estudiantes y familias- qué hago con ellos, qué observan, qué me ayudan a mejorar, qué indican. Ante esto hay un gran desafío, porque el riesgo de sólo quedarnos con la calificación siempre está latente. Pareciera que los estudiantes están más preocupados por aprobar la calificación que por aprender, y hay prácticas evaluativas que habilitan (o peor, potencian) esta idea.

La Coordinadora Pedagógica mencionó en su entrevista: “Varios (docentes) evalúan de un modo que implica mucha aplicación y explicación, en situaciones hipotéticas que buscan ser significativas. En otros el alumno tiene que reproducir cuestiones que ha estudiado un poco solo, con poca mediación del docente y pocas pautas en el uso de fuentes. Hay exámenes estructurados que se prestan para respuestas azarosas.” De cierta forma estos elementos se enmarcan, al menos en parte, entre las evaluaciones en las que no se aprende. Y aquí destaco un punto de inflexión: no es lo mismo repetir que aprender.

Muchos de estos instrumentos efectivamente obtienen buenos resultados, pero derivan posteriormente en conocimiento pobre o frágil. Esto sucede debido a que las calificaciones van a aparecer aprobadas, y los estudiantes posteriormente promovidos, pero evaluados por instrumentos que no logran abarcar la complejidad -o al menos una parte- de las competencias.

A modo de síntesis, expongo que son evaluaciones en las que no se aprende, aquellas que se caracterizan por alguno o varios de los siguientes elementos:

- El proceso previo a la evaluación no es significativo.
- El estudiante no encuentra sentido a lo que está haciendo, es decir que no observa con claridad una utilidad o finalidad.
- La actividad principal es de repetición o memorización, de entre las habilidades de nivel inferior.
- Hay aplicación de la teoría, pero en situaciones hipotéticas que no son replicables en la realidad.

- Se realizan ejercicios que se prestan para el azar, por más de que tengan un fundamento que habilita la comprensión.

Más adelante la Coordinadora planteaba la necesidad de un cambio: “La evaluación debería cambiar porque no tiene sentido pedirle al alumno que mencione datos, sino que pase a niveles cognitivos de mayor complejidad, donde tiene que aplicar todo esto en situaciones concretas. Todo lo más cercano posible a situaciones reales, teniendo en cuenta su contexto y saberes previos, y en el que se va a desempeñar en el futuro.” Este tema lo abordamos en el capítulo siguiente.

Capítulo 5

Prácticas de evaluación que debemos sostener

El sistema escolar sigue su rumbo desafiado y tambaleante. Sí. Pero valiente y vehemente. Se sostienen en el camino prácticas evaluativas de lo más diversas. Muchas de ellas no conciben con los nuevos paradigmas de aprendizaje. Sin embargo, algunos de sus elementos y facetas, sí se pueden poner al servicio de los estudiantes para que aprendan más y mejor.

Ante la diversidad de respuestas de los docentes que genera el enfoque por competencias, Zarzar (2010) expresa que “ya se está trabajando bajo el enfoque, pero, en la práctica, siguen trabajando igual que antes. Se hace lo mismo que antes, sólo que ahora se utilizan nombres diferentes” (pág. 23). Una problemática que es necesario poner al descubierto. Si esto no ocurre la escuela no está haciendo más que maquillar un poco un sistema ya caduco para las necesidades del estudiante y de la sociedad del siglo XXI.

El Rector del Colegio menciona: “Dicen que si alguien quiere conocer el currículum de una institución debe observar cómo se evalúa. Por eso si cambia un currículum debe cambiar esencialmente la evaluación. Ya no importa la adquisición de contenidos, tipo enciclopedista, como si fuera un juego de Carrera de Mente. Lo que se tendrá que evaluar son los desempeños, es decir, las acciones, que están sustentados en teorías. Una evaluación más auténtica, que refleje en la acción lo que se aprendió. La evaluación se plantea como una instancia de metacognición ¿Qué tiene que ver esto con mi vida? El paso siguiente será modificar mis acciones, porque tiene que ver con mi vida.” Es proponer una mirada que va más allá del instrumento de evaluación en sí mismo.

Tiene que ver con esto: ¿Cómo hace la educación para formular preguntas profundas a los estudiantes? Tenemos currículums de kilómetros de extensión, pero de milímetros de profundidad. La evaluación más tradicional va acorde a este paradigma, donde cabe preguntar mucho y de todo, sin llegar al corazón de nada. No porque no nos interese, sino porque no hay tiempo, nunca llegamos a terminar. “No pude ver ese tema, no llegamos”, podemos escuchar en cualquier sala de profesores.

Y entonces: “¿Qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos? La respuesta, cuyo sustento argumental desarrollaré a continuación, es que la evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje primordialmente.” Así nos cuestiona

Sacristán (2008, pág. 12), para pensar nuevamente en las prácticas evaluativas, con toda la complejidad que implican. Y prosigue:

“En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, y paradójicamente, la evaluación que pretenda formara quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente. En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña”. (pág. 12)

A esto se referían los estudiantes cuando expresaron que los exámenes que les sirven son aquellos que implican más pensar en lugar de responder de memoria. Resulta evidente que están relacionados más a la función formativa que a la sumativa. Estos cuestionamientos van encontrando lugar entre las aulas y sus protagonistas. Los estudios han ido ofreciendo dos respuestas fundamentales que sintetizo a continuación:

En **primer lugar**, hay que sostener aquellos instrumentos y procesos que estén orientados a la diversidad de respuestas y posibilidades. Ríos y Herrera (2016) explican:

“la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos. Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones.” (pág. 1078)

Una característica de esta diversidad de consignas y/o instrumentos, es que debe poder abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. En palabras de Tobón (2004): “la evaluación de las competencias [debe] integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir, y con números no se puede comprender ni explicar.” (pág. 138)

Hay una idea muy consolidada en la matriz tradicional: El estudiante debe responder lo que el docente espera, considerando que mientras más se parezca la respuesta a lo esperado, mejor será la calificación, y viceversa. Si las evaluaciones admiten

diversidad de respuestas, es evidente que van a complejizarse, por la misma dinámica de intercambio que se puede generar. Pero esto no se constituye en argumento suficiente para no abrir nuevos caminos. Es justamente en el diálogo y la interacción – en marco de evaluación- que pueden generarse verdaderos espacios de coevaluación. Del mismo modo, si hay una única respuesta correcta y admisible, ¿Qué interés me puede generar escuchar al otro, sino sólo para competir?

En **segunda instancia**, las evaluaciones deben tener indicadores claros. Esto es de suma importancia, ya que las consignas en sí mismas no logran comprender la complejidad de lo que se pretende observar. Lo que se busca en la evaluación por competencias es obtener evidencias sobre el proceso de aprendizaje, que permitan extraer conclusiones. Con ellas, que no son sólo del docente, sino también -y fundamentalmente- de los estudiantes, se hacen juicios que permiten tomar decisiones. No es solamente “sabe”, o “no sabe”; esta característica más de conocimientos o saberes conceptuales es un tipo de evidencia plausible de obtener, junto con muchas otras que enriquecen dichos juicios.

Los indicadores hablan directamente de la calidad de un instrumento de evaluación. Más allá del dato de la calificación y los puntajes que se otorgan, permiten la reflexión. Son un poderoso vehículo para la metacognición que el docente puede y debe utilizar para que el estudiante aprenda. El Rector relata: “Cuando se indaga, se conversa con el alumno, se le hace argumentar, cómo llegó a esa conclusión, por qué dice lo que dice. Ahí uno se encuentra con muchas respuestas posibles, con los diferentes caminos de aprendizaje. O cuando se les plantea un objetivo, y el desafío es que lo logren, y ellos buscan el camino. Eso se ha desarrollado en el Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas, y ha habido experiencias muy valiosas.”

De este modo llegamos a una conceptualización más abarcativa de la evaluación, más compleja, más rica. En síntesis, podríamos decir: más humanizante. El estudiante que es evaluado deja de ser un conjunto de respuestas correctas o incorrectas que debe “seguir así” o “esforzarse más”, para ser una persona que está haciendo un proceso. En ese proceso caben idas y vueltas, diferentes motivaciones, errores. Y, sobre todo: caben respuestas nuevas y superadoras.

Los datos concretos: la necesidad de poner en valor la evaluación

En las encuestas que realicé a los docentes, 11 de 32 manifestaron preferencia por instrumentos que por sus características favorecen el desarrollo de competencias.

Entre ellas, destaco tres modalidades de evaluación, por adaptarse a estas características que he mencionado:

En **primer lugar**, aparecen las producciones audiovisuales, exposiciones grupales y proyectos. Probablemente considere aquí situaciones muy distintas. No obstante, me enfoco en el denominador común: un proceso de producción o preparación que implica un producto final. En este proceso es indispensable el gran instrumento que también es mencionado en las encuestas: la observación directa. Los docentes que han desarrollado mecanismos efectivos de registro de observaciones dan cuenta de su valor para evaluar competencias. Aquí aparece en la observación una ambivalencia: hay consignas de producciones que suponen procesos, pero no hay evidencias de registros de seguimiento sistematizados. Está dado el puntapié inicial, hay que profundizar.

Estos registros son verdaderos espacios de aprendizaje cooperativo que abren puertas insospechadas en un marco más tradicional, mientras que en un enfoque por competencias pueden ser muchas veces el factor de motivación intrínseca más poderoso.

En **segundo lugar**, aparecen los debates. Un buen debate supone habilidades de nivel básico (leer, sintetizar, resumir), para para prepararlo. Luego está el momento de la aplicación, que es propiamente cuando se ponen en común las ideas. Finalmente puede realizarse una coevaluación muy efectiva sobre el desarrollo del debate a modo de metacognición, trabajando desde habilidades de nivel 5, al evaluar y valorar la experiencia.

Por **último**, señalo un instrumento mencionado por 8 docentes en las encuestas: la lección oral. Desde cualquier tradición se puede enmarcar este instrumento. Es una categoría muy amplia que necesariamente debe incluir precisiones, ya que puede utilizarse desde propuestas didácticas muy distintas.

Por ejemplo, Johnson y Johnson (1994, pág. 36) la indican como un instrumento valioso a la hora de construir aprendizajes colaborativos, en un marco de trabajo en equipo que implique un proceso derivado en una entrega o producto final. Otra versión del examen oral sumamente rico para evaluar competencias es lo que Casanova (1998) define como el Informe de Evaluación. Es básicamente una comunicación cualitativa y descriptiva referida al proceso que se anexa a las calificaciones numéricas “que obliga al profesorado a comentar permanentemente con sus alumnos todas estas cuestiones, de forma oral, para que el proceso de aprendizaje mejore de modo

continuo: afianzando todo lo positivo que va apareciendo y superando las dificultades que surjan” (pág. 191).

Destaco que hubo muy poco registro en esta investigación de lo que los docentes nombraron como “lecciones orales”. Resulta evidente, según lo expuesto hasta aquí, que la modalidad tradicional, del estudiante parado al frente de su clase, repitiendo conceptos memorizados, no es un instrumento suficiente para evaluar competencias. Quizás en un marco adecuado podría ser válido, pero como se indicó, requiere muchas precisiones.

Una evaluación en la que *sí se aprende*

“Se da una coexistencia entre la evaluación más tradicional de contenidos, que no termina de ser superada por los docentes y por los alumnos, quienes consideran una evaluación rigurosa y seria a la memorística. Junto con eso se dan experiencias de evaluación auténtica, de coevaluación, de espacios reflexivos, de autoevaluación. Sí es cierto que, si bien no debe dejarse atrás la evaluación de contenidos, no debe ser la fundamental o la más importante”. Así expresaba el Rector su parecer cuando se le preguntó acerca de los paradigmas que subyacen a la evaluación en la institución. La observación de los instrumentos de evaluación no me permitió acceder a estas experiencias que se mencionan, más acordes al enfoque por competencias; lo que me permite concluir en que no deben estar sistematizadas, o al menos no de un modo que ofrezca registro evidente. Sin embargo, sí arrojaron datos válidos para esta investigación los testimonios de los estudiantes.

Hay evidencia suficiente de instrumentos que consideraríamos tradicionales, y a la vez efectivos para evaluar competencias, ya que apuntan a trabajar el nivel 3 en referencia a las habilidades de pensamiento descritas con anterioridad.

Realicé en esta investigación dos grupos focales de seis estudiantes, que combinaban varones y mujeres de 3°, 4° y 5° año. Entre ellos surgieron algunas ideas muy esclarecedoras sobre lo que consideran un “buen examen”. No se trata de una cuestión moral, sino de aquella situación en las que se demuestra lo aprendido. Acordaron que estas evaluaciones sirven para aprender cuando hay que reflexionar, pensar en lo que se está escribiendo, explicar o fundamentar. Como se ve algunas de estas acciones están en el primer nivel de Adquisición del Conocimiento, y otras en el segundo de Profundización.

Uno de los participantes del grupo focal expresó: “A mí me sirve que me hagan pensar, cuando tenés que aplicar la teoría. Es difícil de explicar, pero es verdad que

estudiar de memoria no sirve.” Incluso se mencionaron situaciones en que no hay que escribir todo un proceso, pero igual hay que pensarlo para comprenderlo bien.

Luego les pregunté sobre los docentes que hacen buenas evaluaciones: ¿Qué sucede antes, durante y después de la situación de examen? Rescato aquellos elementos que ponen en valor el enfoque basado en competencias.

Apareció en **primer lugar** la anticipación. Los estudiantes deben saber qué es lo que va a suceder, para qué se están preparando. “El profesor te avisa que la prueba va a ser difícil. Cuando llegás a la prueba te das cuenta de que tenía razón, porque te hace aplicar lo que estudiaste. Y si no estudiaste la teoría no podés hacer nada”, contaba una alumna de 4° año. Se pone sobre la mesa la relación teoría-práctica, contrapuesta a la sola teoría de la tradición academicista.

En **segundo lugar**, observo la significatividad. “Estás como tres semanas viendo el mismo tema, pero durante esas semanas vos te das cuenta de que lo que estás viendo te va a servir para la vida, no sólo para la escuela. Entonces cuando hay que estudiar lo hacés con más ganas, y como te sirve lo aprendés mucho más rápido, te quedan las cosas”, expone un estudiante. No es el docente que explica para qué, sino que son ellos los que se dan cuenta. No profundizamos en el método, pero sí en la evaluación, donde la motivación está dada intrínsecamente.

En **tercer lugar**, aparece la metacognición. En otras palabras, la llamamos competencia para Aprender a Aprender. Un estudiante mencionó a un docente que les da un texto no conocido sobre una temática ya trabajada en clase y ellos deben hacer preguntas sobre el mismo. El docente no evalúa respuestas sino preguntas. También se habló de aquellas situaciones en las que al final de la situación de examen escrito, el docente elige al azar algunas evaluaciones, para compartir entre todos, las respuestas, y así enfocar unos minutos dedicados a la metacognición. Ambas técnicas se ubican en el tercer nivel de Creación del Conocimiento.

Repasando lo observado, afirmo que son evaluaciones en las que sí se aprende, aquellas que:

- Se basan en aplicar lo teórico a situaciones específicas. Además, estas situaciones deben ser reales y no emuladas.
- Son significativas, dando la posibilidad al estudiante de entender para qué está estudiando. Y para esto, deben tener indicadores claros.
- Reflexionan sobre el proceso de aprendizaje, es decir, trabajan desde la metacognición.
- Ofrecen diferentes posibilidades de respuestas y actividades.

CONCLUSIONES

Conclusiones finales

A continuación, expongo las conclusiones, retomando la hipótesis de investigación, para luego realizar algunas reflexiones y propuestas.

Los datos que se analizaron en el capítulo 4, arrojaron datos contundentes. Cruzando los instrumentos de evaluación observados, con las encuestas, se pudo dividir con claridad a los docentes en tres grupos: quienes evalúan por competencias con intencionalidad pedagógica, quienes evalúan tradicionalmente y no ponen en consideración el cambio, y quienes son conscientes de la necesidad de innovación, pero aún no lo logran articularla en la práctica.

La hipótesis que planteada es: “Las identidades docentes subyacentes a las prácticas evaluativas dificultan la aplicación de instrumentos para evaluar competencias”. Se concluye entonces con la **confirmación de la hipótesis**. Esto se sustenta en el hecho de que las dos terceras partes de los docentes no han podido avanzar en prácticas evaluativas que superen los niveles básicos de adquisición de conocimientos. Sus identidades docentes dificultan la incorporación de elementos más innovadores que vayan en consonancia de un paradigma de aprendizaje basado en competencias. Hemos podido estudiar que los tres grupos de docentes fueron formados en su mayoría, en una matriz tradicional de fuertes raíces academicistas, matizada con aspectos menos marcados de las otras tradiciones y movimientos, con escasa formación en evaluación y pocos espacios de intercambio entre pares.

De los 32 docentes encuestados, 21 aún utilizan los mismos métodos de evaluación con los que ellos fueron evaluados en sus propias trayectorias. Esta evidencia expone que la voluntad de cambio es insuficiente (y la formación actual en el área también) para sostener procesos de revisión y rediseño de prácticas educativas y evaluativas. El primer objetivo de la investigación fue definir aspectos de las trayectorias docentes individuales y sus biografías escolares que impactan en la definición de estrategias de evaluación. Comparto a continuación **cuatro ideas**, de las cuales he ido obteniendo evidencia a lo largo del trabajo, y que permiten profundizar sobre las trayectorias. Por último, y fruto de esta reflexión, presento **cuatro propuestas** para la gestión escolar.

Cuatro reflexiones sobre evaluación por competencias

En **primer lugar**, menciono que hay más resistencia al cambio en los estudiantes -y probablemente sus familias- que en los docentes. Los estudiantes siguen esperando un examen que se caracteriza por ser exigente cuando “hay mucho para estudiar”,

haciendo clara referencia a elementos memorísticos. No terminan de incorporar que evaluar el propio aprendizaje es una actitud fundamentalmente humana, que se desarrolla a partir de la práctica, y que la escuela es un lugar privilegiado para hacerlo. Uno de los objetivos de la investigación que propuse al principio fue explorar el modo en que los estudiantes interactúan con situaciones de evaluación no convencionales. En parte por sus respuestas nos encontramos con una resistencia esperable, si se considera que por acostumbramiento esperan moverse en terrenos conocidos. Observo que, ante las situaciones de evaluación novedosas son presentadas claridad, el ánimo es muy positivo y se aventuran a espacios de aprendizaje valiosos. También es un dato notable observar que un tercio de los docentes optan por este tipo de instrumentos, lo que puede deberse a la respuesta positiva de los estudiantes. A fines exploratorios se logró el objetivo. Una línea para posibles investigaciones futuras podría ser más encuentros tipo grupo focal, contando con instrumentos de evaluación en mano para discutir a partir de ellos con los estudiantes.

Como **segunda idea**, recupero que la evaluación debe trascender la calificación y salir del lugar tradicional donde el docente “le pone la nota al alumno”. La cultura escolar tradicional entiende la evaluación como una acción únicamente unilateral y asimétrica. Si la evaluación no involucra diversidad de actores, modalidades y tiempos (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación) nunca evaluará competencias. En esto debemos estar convencidos. Cualquier intento que sea a partir de este esquema unilateral, por más disruptivo e innovador que pretenda ser, siempre se quedará corto en sus pretensiones.

En **tercera instancia**, observo que se hace más de lo que se evalúa. Hay muchas evaluaciones que capturan escenas aisladas y las califican. El trabajo de los estudiantes es un proceso rico y profundo. Es justamente en el proceso donde los docentes se animan a innovar más, y en esto hay una coincidencia contundente entre todos los instrumentos de observación utilizados. La problemática se da que, al momento fuerte de evaluación, vuelve a encontrarse con el paradigma tradicional: un examen al final que califica la foto del último día, pero que no alcanza a evidenciar la riqueza del paso del tiempo. Esto deriva en que el aprendizaje de los estudiantes es de mucha menor calidad, porque la reflexión metacognitiva está liberada a su propia capacidad, muchas veces no trabajada.

La Coordinadora Pedagógica menciona que “Aparece la función social de la escuela y la responsabilidad de calificar del docente. Decir *este alumno sabe o no sabe mi materia*, y por lo tanto se descarta el aprender a aprender por ser más un extra del

proceso que no se puede calificar. Presionados por la urgencia de la calificación y el desarrollo de los programas, lo otro queda relegado.”

Por último y de la mano del punto anterior, menciono que, a partir de los relatos de los estudiantes, hay experiencias no documentadas. Dos terceras partes de los docentes encuestados sí tienen consciencia de la necesidad de innovar en evaluación (aunque la mitad de ellos no logren hacerlo en la práctica). No obstante, sí se realizan experiencias de aprendizaje que buscan desarrollar competencias. Esto es valioso y hay que capitalizarlo. Urge a la gestión escolar sistematizarlas para hacerlas verdaderamente efectivas. De lo contrario, se corre el riesgo nuevamente de atomizar la tarea docente.

En los tiempos que vivimos, donde la sociedad y el ambiente le demandan tanto a la educación, esto es un lujo que no podemos permitirnos. Cada experiencia valiosa tendría que estudiarse y profundizarse para aprender de ella y recuperar lo que valga la pena, para luego poder proponer estrategias evaluativas coherentes con el proceso.

Cuatro propuestas para la gestión pedagógica

A modo de cierre, quiero ofrecer **cuatro propuestas** orientadas a la gestión escolar que, si bien están pensadas para el centro educativo en el que se desarrolló esta investigación, sin dudas pueden servir para otras situaciones pedagógicas en que ponga en juego el enfoque basado en competencias.

La **primera** es la necesidad de plantear un horizonte común, que tenga como base generar espacios que permitan a los docentes trascender el encierro y la soledad del trabajo áulico. Lamentablemente la carga burocrática de tareas y otras dificultades del contexto, van recortando la disponibilidad de recursos espacio temporales de los profesores. Cada lugar que la gestión educativa logre generar con iniciativa e ingenio, deberá ser estratégicamente utilizado para que se compartan experiencias.

A enseñar y a evaluar por competencias se aprende haciendo, pero la acción y reflexión colaborativa hace que cada esfuerzo áulico se multiplique. Para esto cada docente necesita contar con un marco adecuado donde evaluar su propio proceso de aprendizaje y evaluación. Es la revisión de la propia biografía escolar, y el posterior camino de formación, donde puede criticar su propia concepción sobre evaluación, para poder ir incorporando críticamente instrumentos más innovadores e integrales. Rivas (2014) expone con vehemencia:

“No hay forma de ser el mismo una vez que uno se ve con ojos externos. Con la asistencia de nuestros colegas y formadores pueden tomar vida las

reflexiones cruzadas, la conversación pedagógica. La enseñanza debe ser un oficio colaborativo. Funciona en equipo, no en soledad. No hay mejor secreto pedagógico que el que se cuenta y se expande como un virus entre las escuelas”. (pág. 156)

Esta propuesta tiene un matiz importante. La construcción colaborativa de prácticas docentes tiene que habilitar a que cada uno revise su propia trayectoria como estudiante. “Se trata, simplemente, de que sepamos leernos los unos a los otros, que nuestra letra obra sentidos, pero que sea, simultáneamente, la nuestra. Hay unidad posible sin unicidad, siempre que entendamos como narrativa, abierta, tensionada por lo nuevo, lo contingente, lo exterior”. Así expresa Cullen (2009, pág. 20) su comprensión sobre esta gran verdad.

En **segunda instancia** pongo sobre la mesa la necesidad pedagógica de fundamentar las prácticas evaluativas. En lógica de Perkins (1997) hay evidente conocimiento ingenuo y ritual en lo que a evaluación refiere. La formación en evaluación es muy importante para que la propuesta anterior no utilice sólo lo empírico como único sustento de valor. Aprovechar los amplios aportes de las investigaciones en didáctica va de la mano de la autorreflexión, para ir incorporando progresivamente instrumentos que se adapten más y mejor a los estudiantes actuales según sus necesidades y contexto.

De esta manera los equipos de educadores podrán realizar un verdadero aprendizaje por competencias en evaluación: observan la realidad con mirada crítica, incorporan fundamentos teóricos sólidos, diseñan nuevas experiencias de evaluación, las comparten con sus colegas y estudiantes, las aplican, y por último revisan su efectividad. Si retomamos la definición de competencias de Tobón (2007) enunciada en el capítulo 1, identificamos en este aprendizaje procesos complejos de desempeño con idoneidad en un contexto determinado, que resuelve una situación puntal, hace metacognición, incorpora compromiso ético y con finalidad social.

Como **tercera propuesta**, aparece con fuerza el desafío de incorporar a los estudiantes en la formulación de los instrumentos de evaluación. Ya se ha mencionado el efecto altamente positivo que genera en la significatividad de los aprendizajes que los estudiantes sean protagonistas, y no sólo receptores.

La retroalimentación para realizar una eficaz evaluación de la evaluación es indispensable en un contexto que exige flexibilidad y adaptación. Cada uno aporta desde su rol. El docente presenta un camino posible reflexionado en conjunto con sus colegas, sobre el cual los estudiantes harán aportes. Este intercambio no es

horizontal, sino asimétrico, tiene un valor agregado indiscutible que se entiende sólo desde la participación activa de los estudiantes. No se trata sólo de preguntarles qué opinan, sino de intercambiar, dialogar y construir.

Ríos y Herrera (2016) afirman que “la evaluación desde sus temporalidades y acciones se erige como un proceso de retroalimentación [...] en base a normas establecidas de manera democrática y consensuada.” (pág. 1081)

La **cuarta y última**, más que una propuesta, es una convicción a modo de pedido urgente. La gestión escolar necesita y debe sostener en el tiempo las acciones vinculadas a la innovación, y en este caso, a la evaluación por competencias. Ante el cambio en educación podemos adoptar diversas posturas, y cuando de animarnos a un cambio se trata, siempre hay resistencias.

Las instituciones escolares tienen incorporadas culturas pedagógicas muy arraigadas que dificultan procesos innovadores. Por este motivo, si la gestión decide hacer cambios tiene que llevarlos a cabo con decisión, y la misma tiene que sostenerse en el tiempo. De lo contrario sus efectos serán, con suerte, efímeros; y muy probablemente, imperceptibles.

Esto no debe desanimarnos. Todo lo contrario. Debe ser lo que motive a cambios estudiados en profundidad, reflexionados a partir de evidencias, consensuados democráticamente, discernidos comunitariamente y adoptados de tal manera que el desgaste del día a día no los erosionen en poco tiempo. Las tres líneas que sugiero antes, son pasos firmes que pueden facilitar la construcción colaborativa, suelo fecundo para comenzar cualquier proceso de cambio y perseverar en él.

A riesgo de ser reiterativo, lo escribo una vez más: si no cambiamos la evaluación, no cambiamos la educación.

“Si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica. Así, si se parte de un concepto de evaluación formativa, los objetivos para ella serán también formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora.” (Casanova, 1998, pág. 109)

ANEXOS

Anexo I

Entrevistas

Transcripción de las entrevistas realizadas al Rector, a la Coordinadora Pedagógica y a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales del Colegio San Luis Gonzaga, entre diciembre 2019 y marzo 2020.

Entrevista 1

- 1) El Colegio posee un currículum por competencias. ¿En qué cambia esto –en líneas generales- con respecto a un currículum tradicional?

No están puestos los contenidos en el centro, sino en capacidades complejas. Los contenidos pasan a ser medios para lograr los desempeños.

2) Y en consecuencia ¿En qué cambia el modo de comprender la evaluación? Dicen que si alguien quiere conocer el currículum de una institución debe observar cómo se evalúa. Por eso si cambia un currículum debe cambiar esencialmente la evaluación. Ya no importa la adquisición de contenidos, tipo enciclopedista, como si fuera un juego de Carrera de Mente. Lo que se tendrá que evaluar son los desempeños, es decir, las acciones, que están sustentados en teorías. Una evaluación más auténtica, que refleje en la acción lo que se aprendió. La evaluación se plantea como una instancia de metacognición ¿Qué tiene que ver esto con mi vida? El paso siguiente será modificar mis acciones, porque tiene que ver con mi vida.

3) ¿Podrías describir brevemente la competencia de Aprender a Aprender? Es una de las competencias medulares en el siglo XXI. Ante un panorama tan incierto de futuro, en el cual las cosas que podemos aprender sirven hoy y mañana languidecen o desaparecen, o aparecen otras que no imaginamos. Se trata de dar la caña de pescar. Es una competencia primaria, de la cual se pueden desprender otras.

- 4) ¿Qué paradigmas de evaluación subyacen en los docentes de su área/escuela? ¿Cómo evalúan los docentes?

Se da una coexistencia entre la evaluación más tradicional de contenidos, que no termina de ser superada por los docentes y por los alumnos, quienes consideran una evaluación rigurosa y seria a la memorística. Junto con eso se dan experiencias de evaluación auténtica, de coevaluación, de espacios reflexivos, de autoevaluación. Sí

es cierto que, si bien no debe dejarse atrás la evaluación de contenidos, no debe ser la fundamental o la más importante.

- 5) ¿Consideras que es interés genuino de los profesores que sus estudiantes aprendan a aprender? ¿En qué se evidencia?

Honestamente creo que no. No está instalado el tema como una preocupación generalizada. Lo digo con cierto dolor porque me gustaría que fuera así.

- 6) ¿Cuál es la causa de las dificultades en la aplicación de instrumentos de evaluación de la competencia de aprender a aprender?

Muchas veces el profesor está centrado en que el alumno aprenda los contenidos de su disciplina, o que aprenda algunas otras competencias en el mejor de los casos. Pero que desarrolle esta puntualmente y la ponga en práctica no creo que esté tematizado.

- 7) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “Los profesores aún sostienen prácticas tradicionales de evaluación, aunque intentan tender hacia métodos más innovadores”.

Creo que es cierto. En su mayoría los profesores están formados para una matriz tradicional, que han aprendido tradicionalmente. La transición será progresiva. A la gestión le toca ser disruptiva, promover un cambio o innovación en la medida de lo posible agresiva y fuerte para no arrastrar esa inercia. En este sentido me parece que hay que tener constancia. Al principio los cambios no dan resultados alentadores, entonces hay que sostener las opciones para sortear las resistencias y allí aprender un nuevo modo de enseñar.

- 8) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “La matriz escolar tradicional en la que han aprendido los profesores dificulta la implementación de evaluaciones que vayan más en sintonía con las competencias”.

Es algo muy evidente que no me llama la atención para nada. Creo que es una tarea permanente de esfuerzo que tenemos que hacer, para poder innovar en evaluación a la par que innovamos durante todo el proceso.

- 9) En alguna bibliografía se relaciona esta competencia con el desarrollo de capacidades de metacognición. ¿Se realizan experiencias que favorezcan este desarrollo?

En algunas situaciones puntuales sé que los docentes han generado diálogos de reflexión posteriores a proyectos interdisciplinarios. Han sido experiencias muy valoradas por los estudiantes.

- 10) ¿Qué paradigmas subyacentes a las prácticas evaluativas son los que dificultan la aplicación de instrumentos para evaluar competencias?

En algunos docentes está el deseo del docente en preparar al alumno para la universidad. En ese sentido sería excelente preocuparse porque aprenda a aprender. Lamentablemente este “prepararse para la universidad” se traduce muchas veces en tomar exámenes lo más similares a algunas carreras muy populares con base semiestructurada donde hay por ejemplo preguntas de opción múltiple. Esto no contribuye para nada.

Entrevista 2

- 1) El Colegio posee un currículum por competencias. ¿En qué cambia esto –en líneas generales- con respecto a un currículum tradicional?

Creo que el currículum por competencias provoca pensar la enseñanza de otra manera, en el alumno de otra manera, muchos más integral. Teniendo en cuenta un montón de capacidades que en un currículum tradicional no se tienen en cuenta.

- 2) Y en consecuencia ¿En qué cambia el modo de comprender la evaluación?

A la hora de evaluar se ponderan o se piensa en ponderar muchas otras cosas además de lo tradicional, o más conceptual. Puede ser procedimental pero limitado. Las competencias nos hacen pensar en otras maneras de evaluar. El currículum tradicional ni se plantea en cambiar.

- 3) ¿Podrías describir brevemente la competencia de Aprender a Aprender?

Me parece la competencia fundamental. La que hace que puedas resolver problemas en la vida. Consiste en que el alumno tenga las herramientas para valerse por sí solo en la vida. Comienzan con el despertar de la motivación y la inquietud de aprender. Luego se trata de habilidades para indagar, seleccionar, analizar información por mí mismo, sin depender de otros. Sacar conclusiones, opinar. Apunta a la autonomía. Me

parece que para lograrla hay que experimentar mucho, no “dar tanto”, sin buscar cómo generar autonomía en la que cada estudiante encuentre su camino de aprendizaje, ya que no todos aprendemos igual.

- 4) ¿Qué paradigmas de evaluación subyacen en los docentes de su área/escuela? ¿Cómo evalúan los docentes?

El paradigma que prevalece en general es evaluar si aprendió, no si aprendió a aprender. ¿Cómo lo hizo? No sabemos. No podemos evaluar eso. Es algo que no se hace. Evaluamos lo que está a la vista. Muchas veces el resultado busca los contenidos o procedimientos, pero falta más evaluar el proceso, cómo se llegó ahí.

- 5) ¿Consideras que es interés genuino de los profesores que sus estudiantes aprendan a aprender? ¿En qué se evidencia?

Creo que el interés existe. Pero a veces el sistema te limita. El sistema de evaluación o el educativo limita. O los profesores no contamos con las herramientas para poder hacerlo. De todas maneras, sí creo que hay interés. Cuando se indaga, se conversa con el alumno, se le hace argumentar, cómo llegó a esa conclusión, por qué dice lo que dice. Ahí uno se encuentra con muchas respuestas posibles, con los diferentes caminos de aprendizaje. O cuando se les plantea un objetivo, y el desafío es que lo logren, y ellos buscan el camino. Eso se ha desarrollado en el Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas, y ha habido experiencias muy valiosas.

- 6) ¿Cuál es la causa de las dificultades en la aplicación de instrumentos de evaluación de la competencia de aprender a aprender?

Evaluar esta competencia lleva mucho tiempo, mucha dedicación y mucha creatividad. A veces los docentes no contamos con este tiempo.

- 7) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “Los profesores aún sostienen prácticas tradicionales de evaluación, aunque intentan tender hacia métodos más innovadores”.

Si bien los profesores tratan de implementar modos de evaluación innovadores, no lo logran porque la estructura mayor que es el sistema educativo los encasilla. No me refiero a una escuela particular, sino a mi experiencia en general.

- 8) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “La matriz escolar tradicional en la que han aprendido los profesores dificulta la implementación de evaluaciones que vayan más en sintonía con las competencias”.

Por supuesto la matriz también que tenemos, nos hemos educado en un sistema que sigue manteniendo la misma forma. No conocemos otra forma. Tal vez tenemos alguna experiencia personal o particular distinta, pero la generalidad es que el sistema tiende a que hagamos la evaluación tradicional, en la que hay una evidencia o prueba para poder certificar lo que se pide. Siempre es más dificultoso hacer esa acreditación de otra forma. Lo tradicional siempre es más fácil.

- 9) En alguna bibliografía se relaciona esta competencia con el desarrollo de capacidades de metacognición. ¿Se realizan experiencias que favorezcan este desarrollo?

La capacidad de pensar sobre lo que he aprendido es un elemento básico de la competencia de aprender a aprender. Sí se realizan. Nos gustaría que estuvieran más sistematizadas y que fueran más. He estado en clases que culminan con algunas preguntas para reflexionar sobre la novedad o cómo se relaciona con la vida.

- 10) ¿Qué paradigmas subyacentes a las prácticas evaluativas son los que dificultan la aplicación de instrumentos para evaluar competencias?

Aparece la matriz tradicional o trivial. A ver cuánto sé yo de determinado tema. Es muy fácil armar una evaluación así y más fácil corregirla.

Entrevista 3

- 1) El Colegio posee un currículum por competencias. ¿En qué cambia esto –en líneas generales- con respecto a un currículum tradicional?

El PCI centrado en competencias apunta a que el proceso de enseñanza aprendizaje se oriente al desarrollo de capacidades complejas y no a la adquisición de contenidos o conceptos, de un programa como el docente estaba acostumbrado a desarrollar desde principio de año, evaluarlo y calificar en consecuencia. Planificar en competencias implica considerar los contenidos, conceptos, actitudes, etc., como medio para el desarrollo de las mismas.

- 2) Y en consecuencia ¿En qué cambia el modo de comprender la evaluación?

La evaluación debería cambiar porque no tiene sentido pedirle al alumno que mencione datos, sino que pase a niveles cognitivos de mayor complejidad, donde tiene que aplicar todo esto en situaciones concretas. Todo lo más cercano posible a situaciones reales, teniendo en cuenta su contexto y saberes previos, y en el que se va a desempeñar en el futuro.

3) ¿Podrías describir brevemente la competencia de Aprender a Aprender?

Es la competencia de saber reflexionar sobre los procesos necesarios para adquirir un aprendizaje. Supone un proceso metacognitivo donde no sólo estudia y aprende, sino que también reflexiona sobre esto para detectar qué le ayudó a aprender y así ir mejorando en su proceso y crecer en autonomía.

4) ¿Qué paradigmas de evaluación subyacen en los docentes de su área/escuela? ¿Cómo evalúan los docentes?

Hay una gran diversidad de paradigmas en los docentes del colegio. Varios evalúan de un modo que implica mucha aplicación y explicación, en situaciones hipotéticas que buscan ser significativas. En otros el alumno tiene que reproducir cuestiones que ha estudiado un poco solo, con poca mediación del docente y pocas pautas en el uso de fuentes. Hay exámenes estructurados que se prestan para respuestas azarosas. También hay algunos espacios curriculares que sirven más para instancias de opinión, debate y reflexión. A veces la instancia de evaluación es más pobre que todo el proceso de reflexión y aplicación que hizo durante la adquisición de los saberes.

5) ¿Consideras que es interés genuino de los profesores que sus estudiantes aprendan a aprender? ¿En qué se evidencia?

Creo que hay poca dedicación o falta de conocimiento por parte de los docentes para enseñar a aprender y promover esta competencia. No he visto evidencias de esta intención en general. Muy pocos casos aislados.

6) ¿Cuál es la causa de las dificultades en la aplicación de instrumentos de evaluación de la competencia de aprender a aprender?

Me parece que hay dos dificultades puntuales: falta de capacitación y conciencia por parte de los docentes, a muchos docentes no se nos enseñó cómo se hace esto; y la urgencia de enseñar los saberes específicos del espacio curricular que limita el tiempo disponible para desarrollar aprendizajes, una cuestión de menos prioridad.

- 7) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “Los profesores aún sostienen prácticas tradicionales de evaluación, aunque intentan tender hacia métodos más innovadores”.

Los docentes generalmente sostienen métodos tradicionales de evaluación. Pienso que suele ser así por una cuestión de seguridad: aplicar la evaluación que yo recibí, o la que aprendí en mi formación, incluso sabiendo que es importante innovar y necesario, pero no me siento seguro y no he tenido tiempo para capacitarme.

- 8) ¿Qué resonancias o comentarios podrías aportar desde la siguiente afirmación? “La matriz escolar tradicional en la que han aprendido los profesores dificulta la implementación de evaluaciones que vayan más en sintonía con las competencias”.

Justamente esta forma más tradicional de evaluar implica evaluar lo desarrollado, y no pensar en la competencia como fin.

- 9) En alguna bibliografía se relaciona esta competencia con el desarrollo de capacidades de metacognición. ¿Se realizan experiencias que favorezcan este desarrollo?

Lo que he alcanzado a observar es poco. Quizás hay más instancias que desconozco. En algunos espacios curriculares se hacen preguntas al final de los trabajos o proyectos.

- 10) ¿Qué paradigmas subyacentes a las prácticas evaluativas son los que dificultan la aplicación de instrumentos para evaluar competencias?

Aparece la función social de la escuela y la responsabilidad de calificar del docente. Decir “este alumno sabe o no sabe mi materia”, y por lo tanto se descarta la competencia por ser más un extra del proceso que no se puede calificar. Presionados por la urgencia de la calificación y el desarrollo de los programas, lo otro queda relegado como comenté antes por un tema de prioridades.

Anexo II

Encuestas

Transcripción de las 32 encuestas realizadas en marzo 2020.

1) Escribí cuáles son los instrumentos de evaluación que utilizás (trabajos, lecciones, exámenes, etc.):

- Trabajos lecciones orales, exámenes, explicaciones de un alumno a otro en el pizarrón, desafíos en equipo, resolución de problemas reales en equipo.
- Exámenes orales casi siempre, trabajos prácticos y a veces exámenes escritos
- Trabajos prácticos, investigación, representaciones, examen escrito y oral, exposiciones
- Trabajos prácticos, exámenes escritos, juegos matemáticos. En épocas de pandemia: videollamadas, trabajos escritos, documentos de Google.
- Planilla de seguimiento, observaciones diarias, trabajos prácticos, lección oral, evaluaciones.
- Trabajos prácticos individuales y/o grupales.
- Trabajos prácticos, exposiciones grupales, debates, evaluaciones escritas,
- Lección oral trabajos prácticos evaluación escrita conferencias
- Exámenes
- Evaluación escrita Evaluación oral Trabajos prácticos individuales y grupales Exposiciones orales Exposiciones mediante TIC (formularios Google, PowerPoint, videos, audios e imágenes) Debate
- Trabajos prácticos, lecciones orales, producción de proyectos y exámenes escritos
- Presentaciones orales y escritas utilizando diferentes plataformas y medios, exámenes escritos individuales y grupales
- Trabajos, exposiciones, evaluaciones
- Trabajos de investigación, lecciones orales, pruebas escritas a desarrollar, resolución de casos.
- Trabajos, lecciones, exámenes, tareas, cuadernos

- Explicaciones orales (sea al docente o algún compañero, de como hizo alguna actividad, sobre algún tema de investigación, etc.) Escribiendo algún texto. Resolviendo algún problema matemático.
- Trabajos prácticos
- Trabajos prácticos, evaluaciones escritas y orales, trabajos en grupo
- Trabajos, lecciones, exámenes, Proyectos,
- Trabajo práctico, múltiple opción
- Trabajos evaluativos, exámenes por formulario Google, lecciones orales.
- Trabajos prácticos, evaluaciones, trabajos en grupo
- Todos
- Trabajos, lecciones, exámenes
- Presentaciones orales, trabajos prácticos, evaluación escrita
- Guías de trabajo. Trabajos de investigación. Análisis de casos
- Trabajos prácticos, informes de investigación, elaboración de textos, lecciones orales, debates, prueba escrita.
- Exámenes, lecciones, investigaciones, trabajos, etc.
- Trabajos prácticos, proyectos y evaluaciones escritas o vía Moodle

2) Escribí los dos que preferís utilizar por evidenciar mejor lo que el estudiante aprendió:

- La explicación de un estudiante a otro en el pizarrón y la resolución de problemas reales en equipo
- Exposiciones grupales, debates.
- Producciones audiovisuales. Debate.
- Explicación oral de como lo hizo, porqué, etc. Y el otro resolviendo alguna situación problemática dónde tenga que poner en juego lo aprendido. Sea en matemática o en lengua o ciencias.
- Observación directa mientras trabajan en el aula (proceso) evaluación escrita sólo cómo una nota más de proceso.
- Observaciones diarias y evaluaciones
- Lecciones orales, resolución de casos.
- Producción de proyectos y exámenes escritos
- Proyectos, lecciones

- Guía de estudio y proyecto
- Proyectos y evaluaciones escritas
- Exposiciones y exámenes
- Trabajos prácticos evaluativos y juegos aplicados al tema que se da en el momento. (Doy Matemática)
- Trabajos de investigación y Análisis de casos
- Trabajos prácticos individuales y/o grupales.
- Evaluación escrita lección oral
- Trabajos y evaluaciones
- Exámenes escritos individuales Lecciones orales grupales
- Trabajos, exposiciones
- Examen, tarea
- Lección oral
- Trabajo práctico evaluativo y trabajo en grupo
- Trabajos y exámenes
- Trabajo práctico para deducir
- Lección oral y trabajo evaluativo
- Evaluación. Trabajos prácticos
- Resolución de casos.
- Lecciones y trabajos
- Examen, trabajos prácticos evaluativos
- Presentaciones Evaluación escrita
- Lección oral, prueba escrita.
- Evaluaciones y exposiciones

3) Pensando en estos dos instrumentos: ¿Dónde recibiste la formación para formularlos?

- durante la formación docente
- Facultad
- En el profesorado y licenciatura.
- En el IES 9001 José de San Martín
- Facultad y la práctica docente
- Durante mi formación como docente y estudiante

- Universidad
- En material de la facultad de residencia.
- UNC
- En la universidad
- En el Instituto
- Profesorado
- A través de la práctica docente.
- Práctica docente
- No recibí una explicación formal, resultó de la experiencia que he ido obteniendo
- Investigación propia
- La experiencia, nadie me enseñó a realizarlo. Los juegos matemáticos los descargo de una página española.
- En la institución donde trabajo.
- En la práctica y frente al aula.
- Durante la práctica en el aula misma
- Indagando, tomando múltiples capacitaciones, postítulos, talleres y cursos.
- No recibí información, sino que evalué siguiendo la misma línea de como enseño y las habilidades que busco desarrollar
- Permanentemente
- La aprendí en el ejercicio de la profesión
- La experiencia a lo largo de los años
- Investigando y en algunos cursos
- Bibliografía e internet
- En la práctica mediante capacitaciones que nos brindaban.
- Buscando información en YouTube
- En libros y capacitación personal
- Formación docente y experiencia frente al aula
- Universidad, experiencia, cursos varios

4) Dicen que aquellos exámenes que nos marcaron como alumnos, nos influyen en nuestra tarea docente, a tal punto que intentamos capitalizarlas o emularlas para que nuestros estudiantes puedan aprender de la misma manera. En otras palabras “Como nos enseñaron, enseñamos; y como nos

evaluaron, evaluamos". ¿En qué medida estás de acuerdo con esta afirmación?

- Estoy de acuerdo
- Estoy ampliamente de acuerdo. Adhiero a esta postura
- Totalmente de acuerdo
- Pienso que es bueno rescatar y aplicar todo aquello y a través del tiempo nos ha demostrado que da buenos resultados.
- Muy de acuerdo
- Es así está en nosotros cambiarlo
- Considero que puede ser verdad, en mi caso los dos instrumentos que prefiero son bien tradicionales y los que más recuerdo aplicaban cuando cursaba yo.
- Hay una brecha bastante grande entre cómo me evaluaron a mí y como evaluamos nosotros si yo les hago la evaluación que me hacían a mi los mato, pero si la metodología en ocasiones puede coincidir con menor complejidad
- Influye, pero no es determinante, ya que uno en su práctica aprende de otros colegas y acepta capacitarse con los talleres que ofrecen en el colegio, como así también teniendo en
- Al principio creo que es totalmente cierto, pero la experiencia y el contacto con las prácticas de otros docentes nos enseñan nuevas metodologías para aplicar.
- Al principio lo creía así, luego al pasar el tiempo me di cuenta que no era acertado. A todos no puedo ni enseñar ni evaluarlos de la misma manera, depende del niño, del contexto de las situaciones diarias que se van planteando día a día.
- Parcialmente porque los alumnos no siempre son los mismos y estamos frente a nativos tecnológicos
- Poco de acuerdo
- En un 50%
- Puede ser, que la forma en que nosotros logramos aprender sea una opción, pero los tiempos cambian, la tecnología avanza, así que puede haber una base quizás, pero amoldada a los tiempos que transcurren
- 80%

- No estoy de acuerdo...yo sólo fui evaluada con exámenes y lecciones orales, sin embargo, creo que sólo has aprendido cuando puedes hablar del tema con soltura y eso es lo que hacen los chicos que ya han incorporado ese conocimiento, se lo pueden explicar a otro que todavía no lo entiendo o que tiene dudas o pueden disentir con otro estudiante y así resolver problemas reales
- Desacuerdo, la evaluación va variando de acuerdo al grupo de alumnos.
- Totalmente en desacuerdo. El sentir que no me enseñaban como me hubiese gustado es que me llevó a armar mis propias prácticas, buscar metodologías innovadoras.
- Totalmente de acuerdo, creo que como docentes tratamos que nuestros alumnos aprendan de la misma forma. Por otro lado, los tiempos no son los mismos y los chicos tampoco. La única forma de llegar a ellos es cambiar constantemente algunas estrategias para desarrollar en el aula.
- No estoy de acuerdo, aunque es cierto que uno tiene esa tendencia. La educación que yo recibí fue demasiado técnica.
- Las cosas han cambiado mucho. No podría evaluar cómo me evaluaron a mí
- Solo una profesora o dos lo aplicaron
- Hago lo contrario a como me evaluaban a mí, donde las evaluaciones eran estructuradas, sistemáticas, repetitivas, basadas en lo memorístico
- Ha cambiado mucho la forma de evaluar, ahora es más flexible en saber elegir qué es lo mejor para el grupo-clase teniendo en cuenta sus dificultades y fortalezas. Creo que aplicando el análisis FODA puedes ir viendo que instrumentos conlleva mejor la evaluación recíproca.
- No creo que sea así. No en mi caso al menos
- No estoy muy de acuerdo porque el contexto es otro y los estudiantes de hoy tienen características muy diferentes a mi generación
- No tan de acuerdo porque el año pasado utilicé formularios y trabajos de investigación.
- No, siempre aprendiendo para mejorar
- Quizás, no en mi caso... Yo tuve una enseñanza exclusivamente conductista y es lo último que aplico con mis estudiantes; de hecho, no aplico nunca este método pedagógico, no lo concibo. Trato siempre primero de establecer lazos emocionales- afectivos con el grupo, una vez logrado esto sé que siempre llega el momento del aprendizaje, de la retroalimentación, de la

puesta en común y demás. El tema evaluación es secundario, yo evalué todo el tiempo a mis estudiantes y no es necesariamente a través de una hoja. Me interesa formar en cuanto al pensamiento crítico y no a resolver evaluaciones estructuradas con conocimientos enciclopédicos que luego con el paso del tiempo se pierdan...

- En realidad, el acto educativo siempre es contextualizado y tienen como centro al educando. Tanto el contexto como el sujeto son variables dinámicas por lo que no se puede mediar el aprendizaje del mismo modo y con los mismos recursos con los que uno aprendió. Por otro lado, el conocimiento no es algo que se transmite. Es una realidad que se construye. Las técnicas, los métodos y los instrumentos son totalmente relativos.

5) Podés agregar alguna consideración sobre la pregunta anterior.

- No
- creo que no ...ya escribí mucho ja ja. Espero que te sea útil para tu tesis
- En trabajos grupales algunos compañeros no hacían nada y aprobaban
- Es muy importante entender que los docentes tenemos que ampliar la mirada para lograr estudiantes más integrales
- El poder ver las falencias del sistema, de docentes y directivos, nos lleva a modificar nuestras prácticas, repercutiendo de forma directa en los estudiantes, buscando impartir los conocimientos necesarios para un aprendizaje significativo y reflexivo.
- Me parece que una buena forma de evaluar a los alumnos es la elaboración de proyectos, ya que ellos deben resolver un problema planteado. Esto es interesante, porque el alumno investiga las diferentes formas de poder realizarlo.
- Dejar marcas positivas en un alumno requiere de empatía
- Intento no repetir el tipo de evaluación con mis alumnos, que en mí etapa educativa me hizo sentir poco tenido en cuenta.
- Hoy se necesitan habilidades, no contenido.
- Hay que tratar de seguir aprendiendo y empaparse de nuevas metodologías
- Grupos muy heterogéneos hace que nuestra tarea se vaya reinventando día a día
- Se necesitan más cursos sobre evaluación

- Prácticamente ninguno de los docentes del profesorado aplicaba distintos métodos para enseñar
- Las rúbricas son un buen elemento para evaluar aspectos puntuales y saber si en verdad se aprendió y se procesó el saber dado.
- Toda objetividad tiene en su base una subjetividad y nuestra construcción responde a una interacción permanente entre el pasado y el presente teniendo en cuenta el contexto y las necesidades presentes.
- Sólo agregaría que nunca podríamos enseñar exactamente como nosotros aprendimos, podríamos tomarlo como experiencia para saber qué debo hacer y que no, en resumen, sería que siempre voy a seguir aprendiendo, según la época en que vivamos y podríamos tomar una idea de lo vivido pero mutado al tiempo en que vivimos
- Las evaluaciones y los instrumentos los aprendí en la facultad y en la práctica los modifiqué según resultados, en los años que llevo de docencia he ido cambiando en la búsqueda de mejores prácticas
- También implementamos herramientas que nos hubiesen gustado en nuestra trayectoria escolar
- Tomamos lo mejor de cómo nos enseñaron y lo mejor de cómo nos evaluaron y de ahí a proponer cosas nuevas

Anexo III

Grupos Focales

Transcripción de las preguntas realizadas en los dos grupos focales:

Grupo focal N° 1

Fecha: 04/12/19

Participantes: 2 estudiantes varones de 4° año, 2 estudiantes mujeres de 4° año, 1 estudiante varón de 3° año, 1 estudiante mujer de 3° año.

Se utilizará la denominación V1, V2, V3, M1, M2, M3.

Grupo focal N° 2

Fecha: 04/12/19

Participantes: 2 estudiantes varones de 4° año, 2 estudiantes mujeres de 4° año, 1 estudiante varón de 3° año, 1 estudiante mujer de 3° año.

Se utilizará la denominación V1, V2, V3, M1, M2, M3.

Pregunta 1: ¿Qué es una buena evaluación? ¿Cómo me doy cuenta de que una evaluación me sirvió para aprender?

GF1:

M2: Para mí es la que te hace reflexionar, pensar en lo que estás escribiendo.

M1: Las que no sirven son las que sólo son de memorizar, porque te olvidás todo.

V3: A mí me sirve que me hagan pensar, cuando tenés que aplicar la teoría. Es difícil de explicar, pero es verdad que estudiar de memoria no sirve.

V2: Yo pienso igual, me sirve cuando hay que explicar o fundamentar.

M3: A veces no hay que escribir, pero igual tenés que pensar, depende de la situación.

V1: Creo que cuando tenés que pensar más, después te acordás de las cosas.

GF2:

M1: Yo prefiero las evaluaciones orales.

M2: La escrita es como que lo estudiás de memoria y lo tirás en el papel, en cambio en la oral al tener que decirlo con tus palabras lo tenés que pensar. Al pensarlo es como que lo entendés. Siempre te permiten explicar usando tus palabras.

M1: En las escritas que son de opción múltiple a veces sirve y a veces no. Depende de cómo estén armadas las opciones.

V1: Hay algunas pruebas donde te dan varios temas y los tenés que relacionar entre sí. Eso es buenísimo porque tenés que pensar y armar cosas que no viste antes.

M2: A mí me sirve mucho cuando hay que dar ejemplos de los temas que estás viendo.

V2: Los trabajos de investigación son buenísimos, cuando podés elegir, relacionar con lo cotidiano y con lo que estás estudiando. Pero es muy importante cuando estudiás lo que te gusta a vos, te predisponés y te queda mucho más.

M3: Es obvio que en la escuela estudiás muchas cosas que hay que aprobar porque es así. No podés ver sólo lo que te gusta a vos. Pero hay temas que te los hacen relacionar con cosas cotidianas y eso sirve muchísimo.

Pregunta 2: Pensar en un profesor, sin mencionar su nombre, que haga buenas evaluaciones. ¿Qué hace ése profesor, antes, durante y después de la evaluación?

GF1:

V1: Te avisa que la prueba va a ser difícil. Cuando llegás a la prueba te das cuenta de que tenía razón, porque te hace aplicar lo que estudiaste. Y si no estudiaste la teoría no podés hacer nada, es imposible chamuyar.

M3: Estás como 3 semanas viendo el mismo tema, pero durante esas semanas vos te das cuenta de que lo que estás viendo te va a servir para la vida, no sólo para la escuela. Entonces cuando hay que estudiar lo hacés con más ganas, y como te sirve lo aprendés mucho más rápido.

M1: Yo tengo una profesora que en las exposiciones grupales no te deja que cada uno estudie una parte. Todos estudian todo y ella va diciendo a quién le toca. Entonces te sirve un montón.

M2: Te da poco tiempo, entonces no te podés distraer, tenés que usar bien el tiempo. Te avisa que va a ser difícil y es verdad que es así. Pero él te hace aplicar lo que estudiaste a situaciones concretas. A veces son multiple choice, pero tenés que pensar un montón, es difícil.

V2: Yo pienso en una prueba que te dan un texto, lo tenés que comprender, y después tenés que hacer preguntas sobre ese texto. Él evalúa las preguntas. El texto es nuevo,

pero ya conocés el tema porque lo has trabajado en clase, sólo que más simple, con otras cosas y trabajos.

M1: También hay un profesor que al final de la prueba, elige al azar algunas, y entonces va leyendo las consignas y como que las corrige en voz alta, entonces vas aprendiendo de algunos errores.

GF2:

M2: Explica los temas. Hay que prestar atención. La evaluación suele ser pesada, hay mucho para estudiar. Pero antes del escrito te va tomando lecciones y vas haciendo un camino en el que vas aprendiendo. Y la clave es que en las lecciones te pide ejemplos cotidianos.

M1: Y es buenísimo escuchar los ejemplos que dan los compañeros. Escuchás cosas que no se te hubieran ocurrido.

M3: Es importantísimo que lo que te van explicando esté en formato papel, y te van enseñando a estudiar porque lo hacen todos juntos. Cuando tenés que estudiar vas relacionando y pensando en lo que pasó en clase. Entonces en el examen se da todo más fácil. Para mí va muy unido un buen examen a lo que pasó antes.

V2: Se me ocurren dos profesores. Uno evalúa mucho de modo escrito. Te da la teoría con muchas actividades. Después un trabajo práctico que revisamos entre todos. Y después un examen escrito difícil, para el cual llegamos bien preparados. Es exigente pero no imposible, eso motiva.

V1: A mí me gusta mucho cuando hay que hacer proyectos. Al investigar y hacer cosas prácticas aprendemos mucho. Si realmente trabajaste, cuando llega el examen te acordás todo.

Pregunta 3: Pensar en un profesor, sin mencionar su nombre, que haga malas evaluaciones. ¿Qué hace ése profesor, antes, durante y después de la evaluación?

GF1:

V2: Hay un profesor que no toma evaluaciones. Da muchos trabajos en clase, y con el texto que te da tenés que ir respondiendo preguntas. Pero las respuestas son los mismos subtítulos y las encontrás muy fácil. Lo hacés, te sacás 10 y no sabés ni de qué se trata.

M1: De entrada, uno no explicó ni un pantallazo de la materia, sino que dio un trabajo, como que no entendíamos nada. Él quería que con los trabajos fuéramos aprendiendo, eran exigentes, pero al avanzar teníamos la sensación de que no nos iba quedando nada. Cuando llegaba el examen era muy difícil estudiar porque era como empezar de cero.

V3: Hay uno que toma pruebas de las guías que te da. Las guías son fotocopias y fotocopias. Pero como no siempre las corrige, al estudiar de ahí te cuesta mucho. Las pruebas son multiple choice a veces, pero en serio que hay algunas preguntas que no las vimos.

V1: Nos pasa también que a algunos nos va mal, y después no pasa nada. La materia y el profesor avanzan, pero algunos vamos sin entender, entonces hay mucha falta de interés.

M3: Con un profesor nos pasa que durante las clases hacemos muchísimos ejercicios. Pero llegás a la prueba y te toma teoría, entonces te quedás como que no entendés, ¿qué es lo importante? ¿La teoría o los ejercicios? ¿Para qué sirve esto?

GF2:

V2: Es malísimo cuando te dictan todo, te dicen los temas y después una evaluación de memoria para escribir.

M1: Cuando tenés que estudiar todo solo, sin que sea algo que te interese no sirve para nada. Aprobás diciendo todo de memoria, pero ni sabés qué es lo que escribís. Los profesores deberían ayudarnos a tener más profundidad.

M3: Es pésimo cuando se habla durante la prueba, o cuando hacen preguntas en voz alta. No te dejan concentrarte. Entonces quieren que pienses lo que escribís, pero no te ofrecen un buen clima.

Anexo IV

Observación de evaluaciones

Aplicación del instrumento desarrollado para observar evaluaciones, con copia de cada evaluación observar y el instrumento aplicado en cada una, recuperadas de los años 2019 y 2020.

Instrumento de evaluación n° 1

MÚSICA

Hola!, espero que hayan pasado una hermosa semana.
¡ARRANCAMOS LAS GRABACIONES!!
Éxitos!
Profe Giani

En este documento encontrarán:

- 1- Tutorial para grabar
- 2- Parte de cada instrumento (por si la olvidaron)

1-TUTORIAL PARA GRABAR (VAS A NECESITAR 2 DISPOSITIVOS)

- ✓ CON **AURICULARES**, En un DISPOSITIVO, dale play al audio que les dejé en classroom.
- ✓ En otro dispositivo grabate (sólo se grabará tu instrumento, no se tiene que escuchar la pista de base que yo te mandé)
- ✓ Convertí el audio a MP3- Te dejo un tutorial en otro archivo de classroom.
- ✓ Subí tu audio en la clase.

2-PARTES DE LOS INSTRUMENTOS

- **Introducción: (flautas, teclados de walk band)**



Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Grabar audio	Profundización
Convertir formato de audio	Profundización
Subir audio	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 100 %
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 2

Lengua: Producción escrita

MITOS

Hemos realizado la planificación para la producción del mito, ahora es momento de comenzar a escribir. Deben recordar las características que tiene este tipo de texto para poder producir uno.

Actividades

1. Producir un texto escrito: mito.
2. Trabajar con la planificación en mano.
3. Revisar y modificar las correcciones marcadas en la actividad anterior.
4. Ver vídeo explicativo.
5. Grabar un audio con una reflexión sobre las jornadas de ESI. ¿Qué aprendí? ¿cómo me sentí? ¿cómo fue compartir este tema con mis padres?, etc.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Producir texto	Creación
Comparar	Adquisición
Revisar	Creación
Ver	Adquisición
Evaluar	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 40%
- Profundización del Conocimiento: 0 %
- Creación del Conocimiento: 60%

Instrumento de evaluación n° 3

PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

Ciencias Naturales- Geografía

Actividades previas al producto final:

Definición de Problemas ambientales: Se producen cuando por distintas razones, los ambientes adquieren características desfavorables para la vida humana, algunas están vinculadas a las condiciones naturales, mientras que otras son producto de las actividades humanas.

Incendio forestal: es un fuego que se propaga libremente con efecto no deseado para la vegetación y sin estar sujeto a control humano.

1: Observar las siguientes imágenes y responder:



- ¿Qué efectos producen los incendios sobre el medio ambiente, que puedas observar en las imágenes?
- ¿Qué sensaciones te ha generado?
- ¿Recuerdas algún incendio importante en la provincia de Mendoza con efectos negativos en el medio ambiente? ¿Cómo sucedió?
- ¿Qué podemos realizar para generar mayor concientización de los efectos causados por los incendios?

2: Investigar en equipos de 3 o 4 personas:

Incendios forestales en Argentina (2020)

- Causas, zonas afectadas (provincias)
- Biomas afectados (ver mapa de biomas)
- Consecuencias en: la flora, fauna, en el suelo y en el aire.
- Elegir una de las provincias afectadas. De ella, seleccionen dos especies de flora y dos de fauna autóctona afectadas por los incendios en esas provincias. Realiza una ficha con las características de cada una (características físicas,

ecología, alimentación, comportamiento, reproducción, etc). Estas fichas deben realizarse en formato digital con la aplicación que deseen usar.

PRODUCTO FINAL:

Con toda la información seleccionada y trabajada en este proyecto, deberán realizar un “noticiero” comunicando: la situación de los incendios forestales en una provincia de Argentina y sus consecuencias, en base a lo trabajado por cada grupo.

El mismo consistirá en un video que debe cumplir con los siguientes puntos:

- Duración: 3 minutos.
- Imágenes de los incendios en la provincia trabajada.
- Un mapa
- Imágenes de las especies de flora y fauna afectadas.
- Entusiasmo y actitud comunicativa, como si realmente fuera un noticiero.
- Todos los integrantes deben participar en el video.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Observar	Adquisición
Responder	Adquisición
Investigar	Adquisición
Seleccionar	Profundización
Producir un video	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 60%
- Profundización del Conocimiento: 20 %
- Creación del Conocimiento: 20%

Instrumento de evaluación n° 4

Artes visuales

AP: 5 Reflexión crítica acerca de la relación de los componentes del lenguaje y la intención del artista. ELECCIÓN DE TEMA Y PRODUCCIÓN DE OBRA EXPRESIVA

COLLAGE: técnica que consiste en pegar sobre una tela, papel u otra superficie otros materiales, como papel, tela, fotografías, etc.

Composición pictórica realizada con esta técnica.

Produciremos nuestra propia obra expresiva y estética. ¿Cómo?

1. Elegir un TEMA (diario, historia, etc)
2. Pensar CÓMO REPRESENTARLO, si quieren pueden hacer primero un boceto (dibujo). Mientras menos detalle tenga el dibujo, mejor.
3. Buscar distintos materiales para trabajar. Ejemplo: envases de alimento, telas, papel de diario o revista, tapas de gaseosa, servilletas usadas, cadenas, tuercas, arandelas, alfileres, botones, hojas de la escuela de años anteriores, palitos, bandejas de tergopol, corchos.

TAMAÑO: CARTULINA. Hacer figuras grandes y colorear el fondo. Se puede usar pintura, fibras y colores. El collage se puede combinar con otras técnicas (dibujo-pintura)

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Realizar collage	Creación
Pensar representación	Profundización
Buscar materiales	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 66 %
- Creación del Conocimiento: 33%

Instrumento de evaluación n° 5

Formación Cristiana y Educación Física

Leer reflexivamente el material que se adjuntó ESI: “ADOLESCENCIA y SEXUALIDAD EN CUARENTENA”. Luego responder las preguntas. Cada uno (padre, madre e hijos/as), responde en forma personal las preguntas desde la sinceridad, reflexionando cada pregunta, de forma que se refleje lo que cada uno piensa y siente con respecto al tema.

¿Qué emociones o sentimientos te despierta lo que lees?

1. Menciona al menos dos elementos del material, que observes en tu contexto, o que estén en consonancia con lo que te sucede.
2. Menciona al menos un elemento, que por el contrario, de acuerdo a tu contexto, no coincide con lo que ves, con tu vivencia personal.
3. ¿Qué interrogantes te surgen a partir de reflexionar sobre el material? ¿Sentís que hay puntos que necesitás seguir investigando o meditando?.

Recordemos que dar lugar a que emerjan desde nuestro interior preguntas sin respuesta, es un muy buen punto de partida...

ACTIVIDAD EN FAMILIA

CONSIGNAS

1ro Conversar en FAMILIA. Cuando terminen de responder individualmente, reunirse en familia para compartir lo que han ido pensando sobre el tema y dialogar.

¡Escucharse y aprovechar para compartir experiencias!

2do Luego, en familia, **elaborar una conclusión, mensaje o desafío** que se presente acerca de lo que han pensado, sentido y compartido en este encuentro. **Escribir además un breve párrafo** que explique qué relación tiene esta conclusión, mensaje o desafío con nuestro lema: “**Cuidar al otro nuestra primera ecología**”.

Sacar una foto en familia 😊📷 para compartirla como recuerdo de este ENCUENTRO y adjuntarla a esta tarea !

Se entrega en CLASSROOM:

- **Conclusión**, mensaje o desafío sobre lo compartido en flia (en DOCUMENTO WORD).
- **Breve párrafo** que explique qué relación tiene esta conclusión o mensaje con nuestro lema: “Cuidar al otro nuestra primera ecología” (en DOCUMENTO WORD).

- **Foto** del momento compartido con la familia (se puede unir todo en un mismo DOC WORD).

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Reflexionar	Creación
Formular preguntas	Profundización
Conversar	Profundización
Concluir	Creación
Producir párrafo	Creación
Realizar una foto	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 33 %
- Creación del Conocimiento: 66%

Instrumento de evaluación n° 6

COLEGIO SAN LUIS GONZAGA PS10



ALUMNO/A: <u>Diego</u>	TEMA: <u>2</u>
ESPACIO CURRICULAR: Ciencias Sociales, GEOGRAFÍA	CURSO: <u>1º</u>
FECHA: <u>15/4</u>	CALIFICACIÓN: <u>9,0 (Bare)</u>
Notificación madre/padre o tutor: <u>[Signature]</u>	

Indicadores de logro: Comprender diferentes conceptos de la Ciencia y aplicarlos en distintos contextos. Localizar en el mapa planisferio en forma correcta.

Criterios de evaluación: Interpretación y cumplimiento de las consignas. Conocimientos que ponen en juego y el modo en que lo usan.

Actividades:

1) Observar las siguientes imágenes y responder de forma completa:



- a) ¿Qué es el espacio geográfico? 8p
- b) ¿Qué tipo de paisajes corresponde cada imagen? ¿Por qué? 7p

2) Completar la línea de puntos: 20p

- a) El trópico del hemisferio norte es el Trópico de Cáncer
- b) El país Canadá es atravesado por la línea imaginaria de el paralelo 55° N
- c) La Antártida es un continente porque es una gran extensión de tierra rodeada por agua
- d) Los sinónimos de Sur son Austral y Meridional
- e) Los Trópicos son líneas imaginarias que pasan por los polos de la Tierra
- f) El océano que se encuentra al oeste de África es el Océano Atlántico
- g) El mar que separa Europa de África es el Mar Mediterráneo

3) Colocar verdadero o falso. Caso falso justificar: 15p

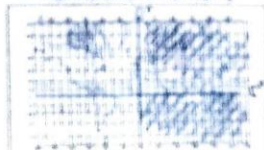
- F a) El hemisferio norte es menos extenso que el hemisferio ~~norte~~ norte
- F b) La línea meridiana del Ecuador divide en hemisferio oeste y en hemisferio este
- F c) Los mares son grandes masas de agua salada con la misma profundidad y extensión que los océanos
- V d) África es el segundo continente con mayor población
- F e) Los Meridianos son líneas imaginarias que tienen la misma extensión
- F f) Los Paralelos son semicírculos imaginarios que permiten averiguar la latitud de un punto

4) Pintar el hemisferio o cuadrante que corresponda: 6p

Hemisferio Austral



Hemisferio Oriental



Cuadrante Noroeste



5) Localizar en el mapa planisferio (Pintar y colocar nombre)

- a) Los continentes 5p (13)
- b) El Mar Rojo, el Mediterráneo y el Mar Negro 6p
- c) Todos los paralelos y meridianos que reciben nombre 14p
- d) Océanos: Ártico, Atlántico, Pacífico y el Índico 6p



Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Observar	Adquisición
Responder preguntas	Adquisición
Justificar	Profundización
Localizar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 75%
- Profundización del Conocimiento: 25%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 7



Evaluación de Historia y Formación Ética y Ciudadana

ALUMNA/O: <u>Tomás Droque</u>	FECHA: <u>4/6</u>
PROFESORA: <u>Carolina Ippoliti Tema: 2</u>	CURSO: <u>1°C</u>
TOTAL: <u>50p.</u>	PUNTAJE OBTENIDO: <u>49,5</u> CALIFICACIÓN: <u>10 (diez) Muy Bien (+)</u>

INDICADORES DE LOGRO:

- INTERPRETAR CONSIGNAS.
- Interpretar y analizar imágenes.
- Relacionar contenidos.
- Responder en forma clara y precisa.

1. Lean las siguientes afirmaciones sobre el pensamiento humanista y marquen con una cruz las opciones correctas. (0,5p.c/u) (total 5p.)

- (7,5)
- Pensamiento antropocéntrico.
 - Veían al ser humano como un ser libre y superior a las otras criaturas.
 - Pensamiento teocéntrico.
 - Consideraban más importante la vida eterna.
 - Se preocupaban por conocer la vida de Dios y de los santos.
 - Reconocían a los seres humanos la capacidad de descubrir verdades por su cuenta.
 - Rechazo a la creencia de que existían verdades indiscutibles, que no podían ser comprobadas.
 - Criticaban el orden tradicional y se vinculaban a los ideales de la burguesía.
 - Consideraban al ser humano como centro y medida de todas las cosas.
 - Sostenía que por voluntad de Dios, se debía aceptar el mundo tal cual era.

2. Lean las siguientes afirmaciones sobre el Humanismo y señalen verdadero (V) o falso (F). Justifiquen las falsas. (2,5.p.c/u) (total 10p.)

- a) La imprenta fue un factor muy importante para la difusión de las ideas del Humanismo. V
- b) Después del invento de Gutenberg, la imprenta, los libros eran objetos caros, escasos y de difícil acceso. F muchos ya que no era tan complejo hacerlos
- c) La imprenta generó una revolución cultural: permitió la difusión de los libros y, en consecuencia, favoreció la educación. V
- d) La llegada de sabios griegos a las ciudades italianas impidió la difusión de las ideas del Humanismo. F permiso

3. Imaginen que son un/a crítico/a de arte, expliquen por qué la siguiente obra pertenece al Renacimiento (señalen sobre la obra tres (3) de las técnicas empleadas). (5p.c/u) (total 15p.)

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Leer	Adquisición
Señalar verdadero o falso	Adquisición
Marcar con una cruz	Adquisición
Imaginar ser otra persona	Profundización
Justificar	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 60%
- Profundización del Conocimiento: 40 %
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 8



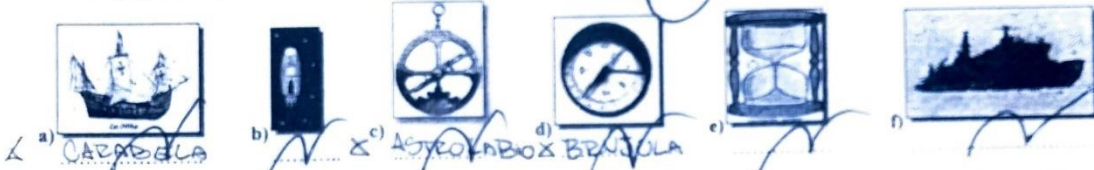
Evaluación de Historia y Formación Ética y Ciudadana

ALUMNO/A: <u>Torres Dora</u>	FECHA: <u>20/12</u>
PROFESORA: Carolina Ippoliti Tema: 1	CURSO: 1° C
TOTAL: 50p.	PUNTAJE OBTENIDO: <u>43,75</u>
	CALIFICACIÓN: <u>9 (mucha) mto!</u>

INDICADORES DE LOGRO:

- Interpretar y analizar imágenes y textos.
- Relacionar contenidos.
- Identificar causas y consecuencias.
- Interpretar consignas.
- Localizar cartografía.
- Responder en forma clara y precisa.

1. Marquen con una **cruc** los **medios** que posibilitaron la expansión europea y **coloquen** su nombre. (1p.c/u) ¿Cuál era la principal ventaja que tiene cada uno de ellos? **Expliquen** brevemente. (4p.) (total 10p.)



2. Mencionen los **móviles** que tuvieron los europeos para **emprender** la expansión ultramarina. (2p.c/u) ¿Cuál de ellos se relaciona con el aumento del precio de los productos de Oriente? **Por qué?** (4p.) (total 10p.)

3. Respondan. (5p.)

a) ¿Hacia cuál de los puntos cardinales dirigieron sus expediciones los portugueses?

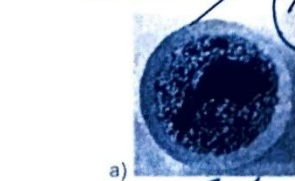
4. Señalen en el **mapa planisferio**: (total 10p.)

- a) Los continentes implicados en la expansión de los europeos por el mundo. (4p.) Incompleto 3p. (Asia)
- b) El viaje de Juan de Solís (1516). (1,5p.)
- c) El trayecto realizado por Cristóbal Colón (1492). (1,5p.)
- d) La expedición encabezada por Bartolomé Díaz (1487). (1,5p.)
- e) el hallazgo de Vasco Núñez de Balboa (1513). (1,5p.)

5. Lean las siguientes afirmaciones sobre la expansión europea y **señalen verdadero (V) o falso (F)**. **Justifiquen las falsas**. (2p.c/u) (total 10p.)

- a) La **esfericidad** de la Tierra era una idea que todavía **no** se había difundido entre los especialistas de la época. F
- b) Colón basó su proyecto en la teoría de que navegando hacia el oeste arribaría hacia el este. V
- c) Por medio de las Capitulaciones de Santa Fe Colón obtuvo títulos de ~~rey y señor~~. F
- d) Colón debía entregar a los Reyes Católicos **todos** los productos de las nuevas tierras (oro, plata y piedras preciosas). X
- e) Colón en total realizó ~~uno~~ viajes hacia el continente americano. F

6. Observen las siguientes imágenes de alimentos y **mencionen** cuáles son y el origen de los mismos (América o Europa). (2,5p.c/u) (total 5p.)



a) Pollo: Europa
Arroz: América



b) Leche: Europa
Bananas: Europa

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Marcar la opción correcta	Adquisición
Explicar	Adquisición
Mencionar	Adquisición
Responder	Adquisición
Marcar en el mapa	Adquisición
Señalar verdadero o falso	Adquisición
Observar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

* Sociolecto: no escolarizado ✓

* Cronolecto: adulto ✓

Registro: informal ✓

3. Elaborá el esquema de lecto. 30p

```

graph TD
    Lecto --> Idiolecto
    Lecto --> Registro
    Idiolecto --> Cronolecto
    Idiolecto --> Sociolecto
    Idiolecto --> Dialecto
    Cronolecto --> C1[adulto]
    Cronolecto --> C2[adolescente]
    Cronolecto --> C3[niño]
    Sociolecto --> S1[escolarizado]
    Sociolecto --> S2[no escolarizado]
    Sociolecto --> S3[profesional]
    Dialecto --> D1[general]
    Dialecto --> D2[regional]
    Dialecto --> D3[urbano]
    Registro --> Formal
    Registro --> Informal
  
```

4. Escribe un ejemplo breve de cada clasificación de Lecto (no olvides colocar la clasificación) 20p

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Leer	Adquisición
Completar	Adquisición
Analizar	Profundización
Elaborar esquema	Adquisición
Escribir un texto	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 60%
- Profundización del Conocimiento: 20 %
- Creación del Conocimiento: 20%

Instrumento de evaluación n° 10



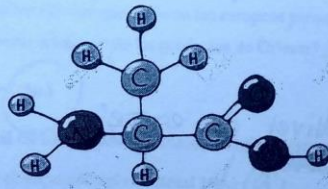
EVALUACIÓN DE CIENCIAS NATURALES

ALUMNO/A: TOMAS DZAQUE	FECHA: 4/7
ESPACIO CURRICULAR: CIENCIAS NATURALES	CURSO: 1º
PROFESOR: Leandro Barboza	CALIFICACIÓN: 9,9 p. = 10 (diez)

Excelente examen

ACTIVIDADES - TEMA 1

1) Esta es la Alanina, un aminoácido. Sobre ella, resuelve:



ALANINE

A) $H_7 C_3 N O_2$
 Significa que hay siete átomos de hidrógeno, tres átomos de carbono, un átomo de nitrógeno y dos átomos de oxígeno.

B) Es orgánica porque tiene los átomos de C, H, N, O.

a) Escribe la fórmula química y su significado. (0,8p)

b) ¿Es inorgánica u orgánica? ¿por qué? (0,8p)

c) Completa la siguiente tabla con 2 de los átomos que la forman. (1,8p) (1,8p)

Elemento	Símbolo	Z	A	N° de Protones	N° de Neutrones	N° de Electrones	Periodo	Grupo
Nitrógeno	N	7	14	7	7	7	2	VA
Oxígeno	O	8	16	8	8	8	2	VIA

d) Dibuja uno de los átomos del punto anterior y señala sus componentes. (1p)

e) ¿Por qué se encuentra en ese periodo y grupo? (1p)

Se encuentra en el periodo 2 porque tiene 2 niveles de energía y se encuentra en el grupo VA porque tiene 5 electrones en el último nivel de energía.

f) ¿En qué biomoléculas encontraría a la molécula de la imagen? ¿Cómo lo dedujiste? (0,8p)

La molécula de la imagen la encontraría en la biomolécula de la proteína y lo deduje porque la proteína es una biomolécula grande formada por moléculas más pequeñas llamadas aminoácidos.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Resolver fórmula	Adquisición
Responder	Adquisición
Completar tabla	Adquisición
Dibujar y señalar	Profundización
Responder	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 80%
- Profundización del Conocimiento: 20%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 11

Trimestral de TAI (Cultura del consumo y prevención de adicciones).

En un momento de reflexión compartida con tus padres, teniendo en cuenta los indicadores correspondientes; definí la nota (del 1 al 10) que te pondrías en integrador.

(los cuadros en gris los llena el profesor)

Indicador	Alumno/a	Profesor
1. Compromiso y participación a lo largo de los talleres y en el trimestral		
2. Nivel de aprendizajes adquiridos sobre los temas abordados.		
3. Nivel de "encuentro", de "dicción" (con vos mismo, con tus compañeros, con tus padres, con Dios)		
4. Calificación del Integrador		

¿Si querés podés contarme cómo te fue en el taller, qué te sirvió y qué no?

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Dialogar	Profundización
Considerar	Profundización
Autoevaluar	Creación
Concluir	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 50 %
- Creación del Conocimiento: 50%

Instrumento de evaluación n° 12

Recuperando aprendizajes 2019

División Celular

Luego de la Lectura del cuadernillo y la observación de los videos resuelve las siguientes actividades:

1. Realice un dibujo por cada etapa (en orden) del proceso de la división celular 1 (Incluyendo la Interfase, Mitosis y Citocinesis) a mano (no copia ni impreso). E indique el nombre de la fase que representa.

a. Puede realizar los dibujos con cuatro cromosomas.

b. Al sacar foto de sus dibujos, debe también aparecer, el logo del colegio. Por ejemplo, de la agenda (no importa el año), de la remera, etc.

2. A través de un video y sus dibujos, explique el proceso de la división celular 1. Debe explicarse con detalle, que sucede en cada fase.

a. No es obligatorio aparecer en el video, pero si su voz y sus dibujos.

b. Prohibido leer durante el video, si se detecta lectura el trabajo será desaprobado automáticamente.

3. Realice un dibujo por cada etapa (en orden) del proceso de la división celular 2 (Incluyendo la Interfase, Meiosis y Citocinesis) a mano (no copia ni impreso). E indique el nombre de la fase que representa.

a. Puede realizar los dibujos con cuatro cromosomas.

b. Al sacar foto de sus dibujos, debe también aparecer, el logo del colegio. Por ejemplo, de la agenda (no importa el año), de la remera, etc.

4. A través de un video y sus dibujos, explique el proceso de la división celular 2. Debe explicarse con detalle, que sucede en cada fase.

a. No es obligatorio aparecer en el video, pero si su voz y sus dibujos.

b. Prohibido leer durante el video, si se detecta lectura el trabajo será desaprobado automáticamente.

5. Completar el siguiente cuadro comparativo, teniendo en cuenta la división celular 1 y 2. En el cuadro, se debe presentar por lo menos una similitud y una diferencia.

Características a comparar	División celular 1	División celular 2

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Dibujar	Adquisición
Realizar una foto	Adquisición
Explicar	Adquisición
Realizar un video	Creación
Dibujar	Adquisición
Realizar una foto	Adquisición
Explicar	Adquisición
Realizar un video	Creación
Comparar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 78%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 22%

Instrumento de evaluación n° 13

Ciencias Naturales: Evolución

Luego de la Lectura del cuadernillo y la observación de los videos resuelve las siguientes actividades:

1. Completar el siguiente cuadro comparativo, teniendo en cuenta las teorías de Lamarck y a propuesta por Darwin y Wallace. En el cuadro, se debe presentar por lo menos una similitud y una diferencia.

Características a comparar	Teoría de Lamarck	Teoría de Darwin y Wallace

2. Investiga sobre el cambio ambiental al que fueron sometidas las polillas (mariposas) de la especie ***Biston betularia***. Antes y luego de la revolución industrial.

- Explica brevemente cuál fue el cambio ambiental.
- Explica el cambio según la teoría de Lamarck.
- Explica el cambio según la teoría de Darwin y Wallace.

3. Realizar el práctico denominado “La selección natural en acción” (Imagen, página 131):

- Debes enviar una foto cuando esté listo para iniciar. En la foto deberás salir o debe salir el escudo del colegio, de tu remera, buzo, agenda, etc.
- Y responder todas las preguntas que figuran en el práctico.

Aclaración: No es necesario utilizar los mismos colores.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Comparar	Adquisición
Investigar	Adquisición
Realizar una foto	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 66%
- Profundización del Conocimiento: 34%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 14

GUÍA RECUPERATORIA

Aprendizaje: Antecedentes y contexto del proceso revolucionario de mayo de 1810 en el Río de la Plata.

Actividades:

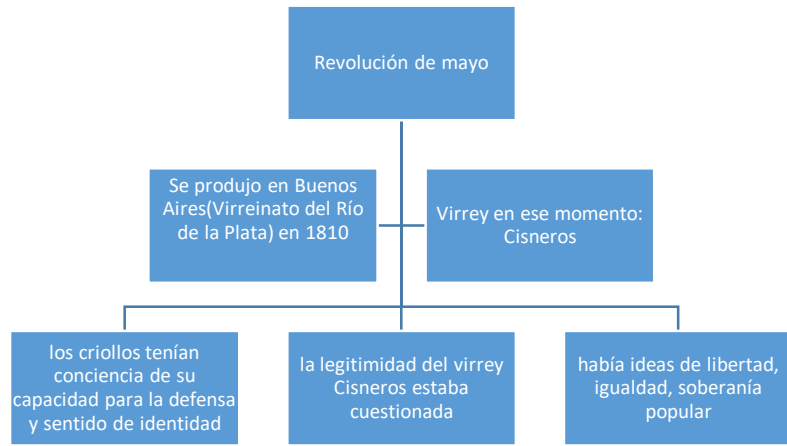
1) Lee el siguiente texto:

“Antecedentes y causas de la revolución de mayo de 1810”

Recordemos que en Hispanoamérica gobernaba el rey de España, donde tenía un gran imperio dividido en virreinos

2) Resuelve

- a) ¿Por qué se produjeron las invasiones inglesas al Río de la Plata en 1806 y 1807?
- b) ¿Cómo resultaron esas invasiones?
- c) ¿Cuál fue la consecuencia de lo que sucedió?
- d) Explica la crisis que atravesaba España y la consecuencia de esto en América
- e) Observa el mapa y anota las ciudades que están referenciadas con una estrella, en las que se produjeron revoluciones en 1810. Indica entre paréntesis a qué virreinato o capitán general del imperio colonial español pertenecían. Ej: Bogotá (Virreinato de Nueva Granada)
- f) ¿Qué ideas de la época inspiraron a los grupos revolucionarios de América, que pensaron en dejar de obedecer a las autoridades españolas?
- g) A partir de lo realizado completa el siguiente esquema referido a las causas de la revolución de mayo de 1810



gracias a:

debido a:

que venían de:

.....

.....

.....

.....

.....

5) Interpreta la siguiente historieta sobre el debate sucedido en el cabildo abierto del 22 de mayo, y resuelve:



a) Indica :

a.1- por lo menos un personaje que represente la postura a favor del virrey y del dominio de España sobre América.

a.2- por lo menos dos personajes de la postura revolucionaria

b) Lee detenidamente lo que dicen Villota y J.J.Paso y responde:

b.1-¿Participaron representantes de las ciudades del interior del virreinato en el cabildo del 22 de mayo?

b. 2-¿En qué ciudad del virreinato se produjo la revolución de mayo?

c) Observa la vestimenta de los personajes y explica por qué visten así en cada caso.

d) ¿Qué personajes de la historieta fueron integrantes de la Primera Junta? ¿Qué día se formó ésta?

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Leer	Adquisición
Responder	Adquisición
Observar	Adquisición
Explicar	Adquisición
Completar esquema	Adquisición
Interpretar	Adquisición
Seleccionar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 15

Guía recuperatoria: EL SEGUNDO GOBIERNO DE ROSAS, SU CAÍDA Y EL FIN DE LA ETAPA DE AUTONOMÍAS PROVINCIALES

Actividades 1

- a) En 1835 Rosas volvió a ser gobernador. ¿Qué suceso provocó que volviera? ¿qué poderes le otorgó la Legislatura?
- b) ¿Cuál es el significado de “suma del poder público”?
- c) ¿Cómo eran considerados los unitarios? ¿Qué tuvieron que hacer muchos de ellos?
- d) Averiguar qué fue la “Mazorca” y cómo actuaba
- e) Expresar una opinión relacionando los objetivos de Rosas (orden y paz) con las medidas tomadas.

Actividad 2

Según el texto ¿Por qué Rosas se negó a una organización nacional mediante una constitución? ¿Qué excusa daba?

Actividad 3: debes tener en cuenta propuesta unitaria y federal en materia económica, para resolver

- a) Respecto a la Aduana: Rosas nunca cedió el reparto de sus ganancias y fue partidario de que fuera manejada exclusivamente por su provincia. ¿A quiénes molestó esto? ¿Por qué?
- b) Respecto a los ríos Paraná y Uruguay Rosas no permitió la libre navegación ¿A quiénes habrá molestado esto? ¿Por qué?

Actividad 5

- a) ¿Por qué crees que el 20 de noviembre ha sido elegido como día de la soberanía nacional? ¿Qué se conmemora ese día? ¿En qué billete actual figura este suceso?
- b) ¿Por qué la política exterior de Rosas es considerada exitosa?

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Responder	Adquisición
Averiguar	Adquisición
Opinar	Profundización
Explicar	Adquisición
Considerar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 80%
- Profundización del Conocimiento: 20%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 16

INTEGRADOR 2° AÑO: “LA PERSONA HUMANA, UN SER RELIGIOSO”

La película “hasta el ultimo hombre” recoge la extraordinaria historia real de un joven adventista que se alista para el ejercito con tan solo 24 años; quien, durante la sangrienta batalla de Okinawa, en la II guerra mundial, salvo a 75 personas sin haber portado un arma.

Es el primer objetor de conciencia en ganar una medalla de honor del congreso por su acto heroico y por su valentía. Desmond recibió todo tipo de insultos y maltratos por el solo hecho de ser fiel a lo que cree.

Es una gran historia que nos ayuda a reflexionar que, en una sociedad tan violenta, siempre hay personas que están dispuestas a vivir hasta las últimas consecuencias aquellas convicciones que lleva guardada en el corazón. Nos enseña que, un hombre que es fiel a aquello que cree en lo profundo de su alma, es capaz de hacer lo que ningún hombre haría: amar hasta el extremo.

Lee atentamente las consignas y responde en orden al final de ellas.

Luego de ver la película “hasta el último hombre” junto a tus compañeros de grupo, trabaja en las siguientes consignas.

1. Resalta aquellos sentimientos que te haya generado la película y explica brevemente por qué lo elegiste. (4p)

ODIO-OPTIMISMO-ALEGRIA-INCERTIDUMBRE- TRISTEZA-FRUSTRACION-REFLEXION-MIEDO-PERDON-IDENTIFICACION.

2. Averigua la fecha en que nace y muere Desmond Doss. (3p)

3. Averigua ¿Qué significa ser un “objeto de conciencias”? (6p)

4. Averigua y transcribe, en no mas de 4 renglones, ¿Qué es la religión adventista? (5p)

5. ¿Qué es lo que mas nos gusto y lo que menos nos gusto de la película? Explica brevemente el porqué. (8p)

6. ¿Cuál es la enseñanza que nos deja la película o la historia de Desmond? Escribe en no menos de 5 renglones. (10p)

7. Desmond era un joven que amaba profundamente a Dios y creía firmemente en él. Ni las burlas, ni los golpes e insultos le hizo abandonar aquello que el pensaba que Dios le estaba pidiendo. ¿Por qué crees que nosotros o la mayoría de los creyentes abandonamos tan fácilmente nuestras convicciones religiosas ante el mínimo problema? (10p)

8. Si el director de cine les hubiera pedido ayuda para elegir el nombre de la película: ¿Qué otro nombre elegirían para la película y por qué? (5p)

9. La película comienza con unas imágenes de la guerra y la siguiente frase bíblica del profeta Isaías:

“¿Acaso no lo saben? El Señor es un Dios eterno, creador de los confines de la tierra. No se fatiga ni se cansa. Su inteligencia no tiene límites. Da fuerzas al cansado y al débil le aumenta su energía... hasta los más fuertes llegan a caer. Pero, los que confían en el Señor, tendrán siempre fuerzas renovadas, podrán volar como águilas, caminar sin cansarse”.

¿Cómo relacionas esta frase con el desarrollo de la película? (8p)

10. Hemos visto, a lo largo de los trabajos en estos días, que la fe no es un límite para vivir y ser feliz. Lo hemos visto en grandes científicos, en impresionantes testimonios de santos, y lo vemos hoy con la vida de este joven.

Ellos nos enseñan que nuestra fe, lejos de ser algo íntimo y personal, es un modo de relacionarme con Dios y con el prójimo; es un modo de vivir.

Hagan una conclusión final que incluya: la fe, la coherencia de vida, la lucha por las convicciones en cualquier contexto de vida. (7p)

11. **Comenten, en no menos de 3 renglones, ¿En que me ayudo a conocer el tema de la fe y el ejemplo de la película o si me fue indiferente? Fundamenta. (4p)**

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Leer	Adquisición
Averiguar	Adquisición
Valorar	Creación
Argumentar	Adquisición
Relacionar	Profundización
Concluir	Profundización
Fundamentar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 56%
- Profundización del Conocimiento: 29%
- Creación del Conocimiento: 15%

Instrumento de evaluación n° 17

Proyecto Formación cristiana II.

2° A, B y C.

Presentación del proyecto:

La idea del proyecto de noviembre consiste en poder investigar, discernir y reflexionar sobre los atropellos que han acontecido a lo largo de la historia, muchas personas a causa de su profesión de fe o postura religiosa.

El objetivo del Proyecto consiste en que puedan entrar en contacto con todas esas distintas realidades para que, conociéndolas, podamos hacer un juicio crítico sobre esas distintas realidades y manifestemos la postura a la que nos invita Cristo ante estos hechos aberrantes. Poder concientizarnos para no repetirlos en nuestra historia.

Dicho trabajo se presentará con un informe que tenga 3 pasos:

-Una breve descripción de la realidad (3 hechos concretos de noticias que evidencien la intolerancia, persecución, humillación etc a causa de su fe).

-Una reflexión de que dice la Iglesia sobre esto o a qué nos invita.

-Compromiso: 3 acciones concretas que podemos hacer para cambiar esa realidad.

Organización de los grupos:

Nos dividiremos en grupo entre 3 y 4 personas como máximo y mínimo. (Quién no cumpla con esta primera consigna, deberá recuperar su proyecto en diciembre).

Planificación del proyecto y consignas

1. El texto debe ser presentado en Word, prolijo, creativo, formal. Letra (salvo en la carátula) calibri light número 14. Texto justificado. **(14p)**

2. la Carátula debe tener: un título, elegido por ustedes que refleje el objetivo del informe; imagen; apellido de los integrantes. **(15p)**

3. El informa se divide en 3 partes:

1) Breve repaso por la historia: Aquí deben investigar y exponer **3 situaciones** de discriminación o intolerancia religiosa, sea acá en Mendoza o en cualquier parte del mundo. Debe tener una foto, una breve síntesis de lo que paso, la fecha y el lugar.

No puede tener más de dos carillas. **(30p)**

2) ¿Qué dice la Iglesia sobre esto? Luego de esas 3 noticias, debemos buscar **1 cita bíblica** que hable del respeto o la unidad y **1 noticia de algún comentario o acción del papa Francisco** sobre esto. **(20p)**

Pondremos así, por ejemplo:

- Jn 10, 14: tipiamos esa cita elegida.
- Comentario del Papa Francisco en... (poner el discurso, la fecha de ese comentario y alguna foto)
- No puede tener más de una carilla.

3) Compromiso. Luego de ver lo que pasa en el mundo (1) y lo que dice la Iglesia sobre eso (2), pensamos y proponemos **3 acciones** concretas que podamos realizar nosotros que ayuden a frenar esta situación, al menos en nuestros círculos más íntimos. Las acciones deben ser concretas, sencillas y realizables por cualquiera de ustedes.

No puede tener más de media carilla. **(21p)**

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Investigar	Adquisición
Discernir	Profundización
Reflexionar	Creación
Describir	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 50%
- Profundización del Conocimiento: 25%
- Creación del Conocimiento: 25%

Instrumento de evaluación n° 18

Recuperando aprendizajes 2019

Química

Luego de la Lectura del cuadernillo y la observación de los videos resuelve las siguientes actividades:

1. Realice un esquema de la tabla periódica, e indique los periodos y grupos.
 - a. Luego defina que representa el periodo y el grupo.
2. Utilizando la tabla periódica, complete la siguiente tabla:

Elemento	Símbolo	Número atómico	Masa atómica	Número de protones	Número de neutrones	Número de electrones	Ubicación	
							Período	Grupo
				25				
						45		
							7	IIA
		70						

3. Definir y ejemplificar los siguientes términos:
 - a. Reacción química
 - b. Ecuación química.
4. Marca los reactivos y productos en las siguientes ecuaciones y clasificarlas.
 1. $\text{SO}_2 + \text{O}_2 \rightarrow \text{SO}_3$
 2. $\text{NaCl} \rightarrow \text{Na} + \text{Cl}_2$
 3. $\text{K}_2\text{CO}_3 + \text{C} \rightarrow \text{CO} + \text{K}$
5. Investiga y elige una reacción química que ocurra en casa (diferente a las presentadas por tus compañeros en sus videos), en la tarea del video están en el foro los trabajados por cada grupo.
 - a. Realiza un breve video (1 a 3 minutos), explicando:
 - a1. Su nombre y su reacción
 - a2. Su ecuación, identificando reactivos y productos.

a3. Dónde y cuándo ocurre.

a4. Indicando qué tipo de reacción es. Además debes explicar y definir ese tipo de reacción.

b. El video deben tener por lo menos 2 imágenes.

c. No es obligatorio aparecer en el video, pero si su voz.

d. Prohibido leer durante el video, si se detecta lectura el trabajo será desaprobadado automáticamente.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Realizar un esquema	Profundización
Localizar elementos	Adquisición
Definir	Adquisición
Ejemplificar	Adquisición
Resolver	Adquisición
Clasificar	Adquisición
Investigar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 86%
- Profundización del Conocimiento: 14%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 19

Trimestral de TAI: Educación para la sexualidad

[a\) Miren el video Género y equidad, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.](#) Lo puedes encontrar en el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=YsUNgxwKtlk>.

b) Hacia el final del video de ESI, una de las chicas dice: “Yo pienso que desde mi generación y desde la escuela podemos hacer que esto cambie”. Entre todos, discutan qué acciones pueden llevar adelante ustedes para responder a la invitación que hace la joven. Elaboren un afiche digital, en formato de cómic u otro, videos, collage de imágenes, pueden ser youtuber etc, para graficar alguna acción de la vida cotidiana que contribuiría a desterrar los estereotipos de género. Sean creativos y libres.

Pueden utilizar todo los temas abordados durante el taller, es decir, pueden abordar el tema de los estereotipos o de la diversidad sexual en todas sus dimensiones.

Pueden trabajar en grupo y colaborativamente un documento en [Google Docs](#). O lo que ustedes prefieran. Al estar trabajando de forma virtual, sé que se puede complicar, pero estoy segura que pueden trabajar juntos y encontrar la mejor manera de trabajar. Ustedes eligen como dividirse las tareas y trabajar.

Por ejemplo: si deciden hacer una historieta, entre todos pensaran la historia y los diálogos. Y al momento de plasmarlo podrían:

- Que uno dibuje todo (y deberán dividir el trabajo de la organización y representación de otra manera).
- Que cada uno dibuje una etapa y luego las unen.

Dibujar o hacerlo en computadora de forma digital también puede ser.

Por ejemplo: si deciden hacer la secuencia con fotos de ustedes, pueden sacarse todas las fotos uno o por ejemplo el personaje 1 tiene gorra en todas las fotos (aunque sea distinto) y el personaje 2 tiene pañuelo. Son solo ejemplos.

Pueden sacar fotos y editarlas también.

c) Luego tendrán que hacer una presentación en conjunto. Es decir, un pequeño video presentando su trabajo, deben aparecer todos los integrantes que participaron en el trabajo. Con una pequeña conclusión.

P/D: como no puedo verlos y por lo tanto no puedo saber quiénes trabajan o no.

Necesito que presenten una lista de forma individual con las acciones que llevó a cabo cada uno.

Si algún o alguna compañero/a del grupo no participó, cualquiera sea el motivo, no tienen obligación de poner su nombre en el trabajo. Él o ella tendrán que comunicarse e informarme las razones de no poder trabajar en grupo y según sea la situación se verá el procedimiento a seguir.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Observar	Adquisición
Dialogar	Profundización
Realizar un recurso digital	Creación
Concluir	Creación
Producir párrafo	Creación
Realizar una foto	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 17%
- Profundización del Conocimiento: 17%
- Creación del Conocimiento: 66%

Instrumento de evaluación n° 20

Colegio San Luis Gonzaga.

Profesor: Boízón Cristian Rodrigo.

Fecha: 15/08/19.

Apellido y nombre: Lucas Costa.

81/0 Echo(A)

Evaluación de sistema Neuroendocrino.

Puntaje: cada respuesta correcta vale 16,66 p.

Desarrollo.

1) La regulación endocrina es:

- a) Lenta e indirecta. (lenta en mayoría de los casos)
- b) Lenta y directa.
- c) Rápida y directa.
- d) Todas son correctas.

2) Los estímulos externos...

- a) Afectan la producción de hormonas.
- b) No afectan la producción de hormonas.
- c) Son indistintos a la producción de hormonas
- d) Ninguna es correcta.

16,66 X 2

3) El hipotálamo es una glándula exclusiva del...

- a) Sistema nervioso. (hipotálamo controla a la hipófisis y también es fuente de algunas hormonas)
- b) Sistema endocrino.
- c) Circadiano.
- d) Ninguna es correcta.

CP

4) Analicen la siguiente afirmación y explíquela.

- El hipertiroidismo provoca una disminución notable en las reservas de glucógeno en el hígado.

16,66

5) Completen la siguiente tabla teniendo en cuenta lo estudiado sobre las hormonas que participan en la regulación de la glucemia.

16,66

Hormona	Glándula	Organos blanco	Funciones	Efectos sobre la glucemia.
Adrenalina				Disminuye la glucemia
	Suprarrenales			
		Músculos e hígado		

6) Lean el siguiente texto y respondan que piensan sobre el problema planteado. Además respondan las preguntas que se encuentran al final del texto.

14

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Marcar la opción correcta	Adquisición
Completar el cuadro	Adquisición
Analizar	Adquisición
Explicar	Adquisición
Leer	Adquisición
Pensar	Adquisición
Responder	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 21

COMPENSATORIO - FÍSICA

PRIMER CUATRIMESTRE

CINEMÁTICA

ACTIVIDADES:

- 1) **Indique si son verdaderas encierre con un círculo la "V". En caso contrario, marque de igual modo la "f".**
- La abscisa representa la trayectoria rectilínea de un móvil. V F
 - La velocidad indica el espacio recorrido en la unidad de tiempo. V F
 - La fórmula de la velocidad es: $\Delta t = \frac{\Delta s}{v}$ V F
 - El movimiento uniforme se caracteriza por tener velocidad constante. V F
 - La velocidad es una magnitud vectorial V F
 - La cinemática describe los movimientos. V

Plantea y resuelve:

- a) Calcular la distancia en metros recorrida por un móvil que en un cuarto de hora ha desarrollado una velocidad constante de 1,8 km/h.
- b) Un cuerpo recorre una distancia de 480 km a una velocidad de $3200 \frac{m}{min}$ con M.R.U. Calcular el tiempo empleado para ello en horas (h), minutos (min) y segundos (s).
- c) Un avión recorre 2940 km en 3 horas. Calcular su velocidad en $\frac{km}{h}$ y $\frac{m}{s}$.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Indicar la opción correcta	Creación
Calcular	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 33 %
- Creación del Conocimiento: 66%

Instrumento de evaluación n° 22

Guatemala. Formación Cristiana -

Grupo 1: Diaz, Sacca, Sruka, Silva, Silva, Voreta : Jazmin 4

Requisitos del trabajo para la exposición

- 1- Datos del fundador (breve reseña histórica)
- 2- Libro sagrado (idioma, división, etc.)
- 3- Lugar de culto
- 4- Creencias principales y oraciones más importantes; ideas principales de su fe y lo que las diferencia de las demás religiones
- 5- Fiestas y festivales: ej: pascua - yom Kipur - ramadán, etc.
- 6- Símbolos religiosos y su explicación
- 7- Días en que celebran y reúnen semanalmente y su fundamento.
- 8- Vestimentos típicos para la celebración y su explicación.

Puntaje total

- 1- Trabajo previo - 12/6 (10p)
- 2- Power point - 20p (15p)
- 3- Carpeta - 20p
- 4- Exposición - 35p

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Exponer investigación	Adquisición
Armar presentación	Adquisición
Organizar información	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 23

Sistemas de Información Contable I

Identifique y clasifique las cuentas que intervienen en cada operación, indicando la variación patrimonial.

OPERACIÓN...	CUENTAS	PATRIMONIALES						RESULTADOS	
		Activo		Pasivo		P.Netto		↑ R-	↑ R+
		↑ A	↓ A	↓ P	↑ P	↓ PN	↑ PN		
1-Comenzamos nuestra actividad comercial destinada a la compra-venta de reposeras , aportando lo siguiente: dinero en efectivo, dinero depositado en el Banco "X", sistema de alarma, estanterías fijas, una camioneta, una deuda por un pagaré a 20 días entregado a terceros.									
2-Transcurridos los 20 días, de la referencia anterior (N° 1), abonamos el pagaré mediante transferencia bancaria.									
3-Compramos reposeras, pagando 10% con dinero en efectivo, y el resto mitad lo adeudamos en cuenta corriente (de palabra) y mitad emitimos un cheque diferido.									
4-Abonamos los sueldos de los empleados, por homebanking.									

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Identificar	Adquisición
Clasificar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 24

COLEGIO SAN LUIS GONZAGA

Tema: 1

EVALUACIÓN DE GEOGRAFÍA MUNDIAL Alumno/a: Lucas Costa curso: 2º B fecha: 31/5/19

Indicadores de logro: Comprender las características de los órdenes geopolíticos. Localizar correctamente en el mapa. Comprender las características de las regiones de África Y Europa.

Criterios de evaluación: Interpretación y cumplimiento de las consignas. Conocimientos que ponen en juego y el modo en que lo usan

Actividades:

- 1) Responder:
 - a) ¿Cuáles son los elementos necesarios para conformar un Estado? Explicar cada uno 20p
 - b) ¿Qué generó el Mundo Unipolar? ¿Qué consecuencias generó las acciones que realizó EEUU? 20p
- 2) Localizar en el mapa de Europa, los países (los que tienen número) con sus capitales 20p (19p)
- 3) Colocar verdadero o falso. Caso falso justificar 20p (19p)

	V o F	JUSTIFICACIÓN
Los países que se encuentran seleccionados en el mapa, son los que pertenecen a África subsahariana	F	los países que se encuentran seleccionados pertenecen en el mapa, son los que pertenecen a África Septentrional
África Septentrional se encuentra al sur del desierto del Sahara.	F	África septentrional se encuentra al norte del desierto del Sahara. ✓
La región denominada Cuerno de África es una de las más pobres del mundo, con presencia de conflictos étnicos y bélicos.	V	
Europa Balcánica está compuesta por los países de Alemania, Noruega y Portugal.	F	Europa Balcánica está compuesta por: Albania, Bulgaria, Rumanía, y países de la ex Yugoslavia (Rusia, Croacia, Serbia, Montenegro, Macedonia). ✓
Suiza y Austria son países recorridos por los Alpes.	V	

- 4) Subrayar la opción o las opciones correctas: 20p (10p)

a) La Guerra Fría: 2

- Fue un enfrentamiento bélico que enfrentaba dos ideologías opuestas: el capitalismo y el socialismo
- Fue un enfrentamiento que implicaba una carrera armamentista entre dos ideologías opuestas ✓
- Fue un enfrentamiento no bélico entre EEUU y la URSS.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Responder preguntas	Adquisición
Identificar consecuencias	Adquisición
Localizar en el mapa	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 25

COLEGIO SAN LUIS GONZAGA

EVALUACIÓN DE GEOGRAFÍA TERCER AÑO

Nombre y apellido: Velez, Juan Carlos Tema: 1

Curso: 3° C

Indicadores de logro: Comprenden la distribución y evolución de la población mundial y los factores que influyen

Actividades:

1) Colocar verdadero o falso. Caso falso justificar: 30p

- a) El crecimiento demográfico en los países de América Latina es muy bajo. F. El crecimiento de América Latina es alto.
- b) Los desiertos verdes se caracterizan por presentar las temperaturas más bajas por lo que limita el poblamiento. F. Los desiertos verdes se caracterizan por presentar las temperaturas más altas.
- c) Las altas tierras de los Andes Centrales y Septentrionales tienen poblaciones intermedias. V.
- d) Los países desarrollados presentan tasas elevadas de crecimiento de la población por los avances en la medicina. V. X
- e) La tasa de natalidad es la cantidad de hijos por mujer en edad de procrear. F. Es la cantidad de hijos por mujer en edad de procrear.
- f) El mayor crecimiento de la población se produjo en el siglo XX. V. V
- g) La cuarta etapa de la transición demográfica, se introducen ciertas mejoras en la forma de producción, que permite ampliar los rendimientos de las cosechas. Esto, a su vez, reduce las hambrunas y mejora la calidad de vida de la población, por lo que aumenta la fecundidad. V. X
- h) Europa es la región más "vieja" del planeta en términos demográficos. El envejecimiento de su población se debe a un ascenso pronunciado de la fecundidad y un marcado declive de la mortalidad. V. X
- i) El continente con mayor población joven presenta es África. V. X

2) India fue el primer país del Tercer Mundo en poner en práctica un programa de planificación familiar (1952) sin embargo sus resultados no han sido satisfactorios. Nombrar dos causas 10p

- la alta mortalidad infantil por enfermedades
- y por la falta de educación de la población.

3) Observar el mapa de distribución de la población mundial y responder:

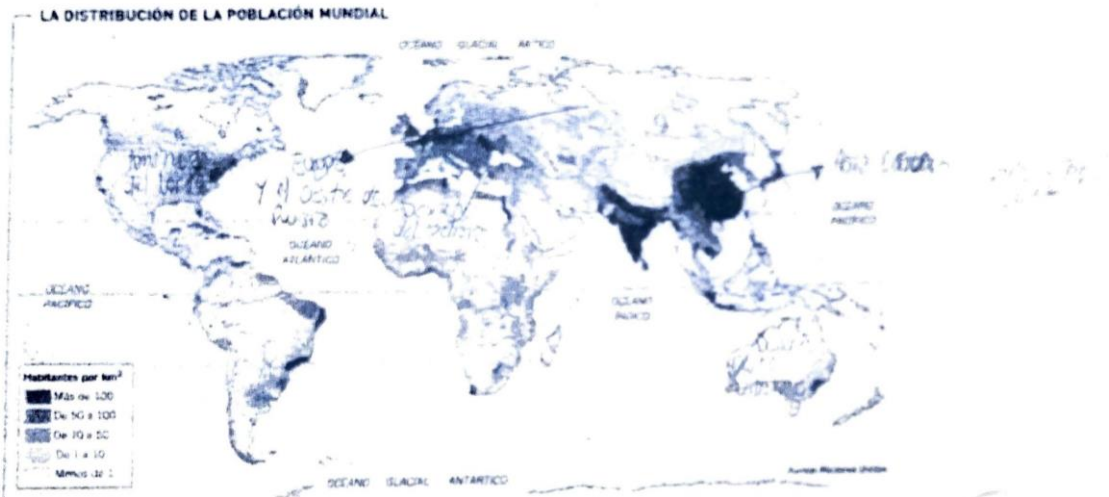
a) ¿Cómo es la distribución de la población a nivel mundial? 5p

La distribución de la población a nivel mundial es desigual.
La mayor concentración de población se encuentra en Asia y Europa.

4) Localizar en el siguiente mapa:

a) Dos desiertos amarillos (colocar nombre) 2Op

b) Tres grandes focos de concentración de la población (colocar nombre) 3Op



5) Mencionar los factores físicos y económicos que influyen en la distribución de la población 15p

Los factores físicos que influyen en la distribución de la población son: el relieve, el clima, el agua, el suelo, etc. Los factores económicos que influyen en la distribución de la población son: la industria, el comercio, el transporte, etc.

6) Dar las características: localización, extensión y características del desierto del Sahara 10 p

Localización: África del Norte. Extensión: 9 millones de km². Características: clima desértico, poca vegetación, poca población.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Indicar verdadero o falso	Adquisición
Justificar	Adquisición
Identificar causas	Adquisición
Observar	Adquisición
Mencionar	Adquisición
Localizar en el mapa	Adquisición
Enumerar características	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 26

Historia Mundial y Argentina

Prof. Graciela Gudell

Curso: 3° A

Trabajo Práctico N°....



Socialismo a través del siglo XX

Objetivos: Reconocer las principales características del proceso revolucionario en Rusia. Analizar sus causas y consecuencias. Conocer el período de gobierno de Josef Stalin. Reconocer y ubicar cartográficamente la división política de Rusia y luego U.R.S.S. desde el período anterior a la revolución hasta la caída del Muro de Berlín.

Actividades: Leer y analizar la página 160 del libro de "Historia argentina en el contexto latinoamericano y mundial", editorial Santillana. Observar el video Titulado: "Revolución Rusa" y la película "Good bye Lenin"

Criterios de evaluación

Se respetarán las siguientes pautas para trabajo en grupo:

- Se entregará un trabajo por grupo.
- Todos los integrantes del grupo deberán tener las actividades completas en su propia carpeta durante el trabajo y en el momento de entrega del mismo.
- Los integrantes deberán estar presentes en todas las instancias de elaboración del trabajo práctico, en caso de ausencia deberán entregarlo en forma individual.
- El alumno que no colabore o que no tenga sus actividades a la par de sus compañeros será apartado y le corresponderá un 1(uno)
- La prolijidad, la redacción en la presentación del trabajo vale 3 puntos y la guía de trabajo vale 2p.
- La guía de trabajo debe ser entregada junto con las actividades realizadas.
- Las respuestas que no respeten la bibliografía o las direcciones de internet señaladas por la profesora no sumaran puntaje.
- Las respuestas que sean copias de otros grupos tampoco sumarán puntos.
- Los alumnos no se pueden cambiar de grupo, sólo lo podrán hacer con la autorización de la profesora.

Completar las siguientes consignas:

- 1) Elaborar una cronología en base al video de canal Encuentro titulado: "Revolución Rusa"- 'Documental Revoluciones. (youtube) (30p.)
<https://www.youtube.com/watch?v=0qM1Sh3FBIM>
- 2) Completar la guía de trabajo de la película "Good bye Lenin" (40p.)
- 3) Elaborar un resumen escrito del título: "En Rusia, Stalin llega al poder" pág.160 del libro de "Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial" (1850 hasta nuestros días). (15p.)
- 4) Armar, a través de mapas, los cambios territoriales del Imperio Ruso, luego denominado Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S) desde 1914 hasta la caída del Muro de Berlín. (10p.)

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Leer	Adquisición
Analizar	Adquisición
Elaborar una cronología	Profundización
Elaborar un resumen	Profundización
Armar mapa	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 40%
- Profundización del Conocimiento: 60%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 27



Evaluación de Historia

ALUMNA/O: <i>Valentina Lemuello</i>	FECHA: <i>1/04</i>
PROFESORA: Carolina Ippoliti Tema: 1	CURSO: 3º C
TOTAL: 50p.	PUNTAJE OBTENIDO: <i>41,75</i> CALIFICACIÓN: <i>B (ocho) Bien!</i>

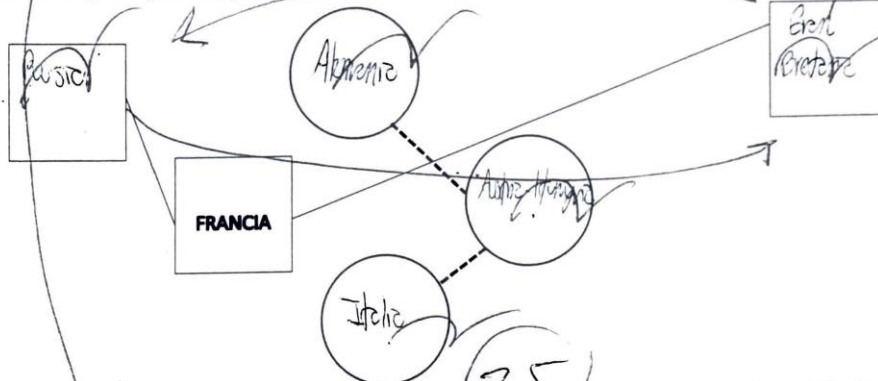
INDICADORES DE LOGRO:

INTERPRETAR CONSIGNAS

- Interpretar y analizar imágenes y textos.
- Relacionar contenidos.
- Responder en forma clara y precisa.

1. Completen el siguiente esquema sobre los sistemas de bloques y alianzas, según corresponda. (1p.c/u) (total 7p.)

a. Subrayen los países integrantes de la Triple Alianza (2p.)



2. Lean las siguientes afirmaciones sobre el detonante de la Primera Guerra Mundial y señalen verdadero (V) o falso (F), según corresponda. Justifiquen las falsas. (2,5p.c/u) (total 10p.)

- El territorio de Serbia, donde ocurrió el atentado, había sido recientemente anexionado al Imperio austro-húngaro. *No justifica*
- El asesinato fue la excusa perfecta para que Austria termine con el nacionalismo en la zona de los Balcanes e incrementar su influencia sobre esa región. *Existe que Austria tomara esos territorios y tener poder*
- Algunas de las exigencias por parte de Austria eran: eliminar la organización "Mano Negra", que la policía serbia investigue a fondo el asesinato, castigar con la pena de muerte a los culpables. *✓*
- Ante la negativa a aceptar el ultimátum, Austria declaró la guerra a Serbia y Rusia movilizó sus tropas dos días después. *✓*

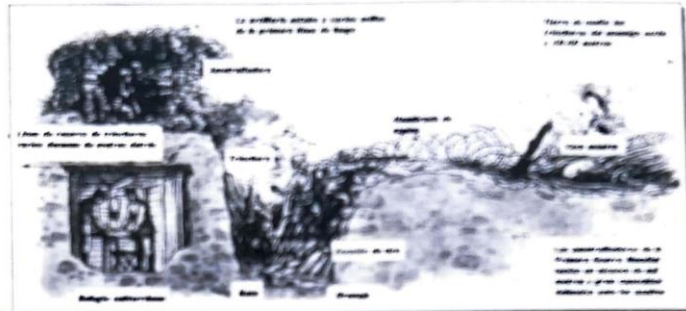
3. Lean las siguientes afirmaciones sobre la Primera Guerra Mundial y marquen con una cruz las causas. (1p.c/u) (total 5p.)

- La "Paz Armada" (1871-1914): los Estados no estaban estrictamente en guerra, sin embargo un clima de recelo y desconfianza entre los países condujo a un rearme masivo,
- Francia y Reino Unido veían con recelo el crecimiento del poderío de Alemania.
- Alemania estaba desarrollando una política exterior agresiva y expansionista denominada Weltpolitik.
- Grandes tensiones entre las potencias debido al reparto territorial de África en la Conferencia de Berlín.
- Los pueblos de los Balcanes y Europa central estaban atravesando un proceso nacionalista.

4. Elijan una de las causas del punto anterior y expliquen con sus palabras. (5p.)

Grandes tensiones entre las potencias debido el reparto territorial de África en la Conferencia de Berlín, por que a Alemania le habían dado poco territorio y quería tener más territorio en África

5. **Observen** las siguientes imágenes sobre la *Primera Guerra Mundial* (total 10p.)
 a. **Localicen** las imágenes en la línea de tiempo (2p.c/u)
 b. **Justifiquen** con sus palabras (3p.c/u)



4. **Lean** las siguientes afirmaciones sobre las condiciones del *Tratado de Versalles* y **subrayen** las correctas (1p.c/u) (total 5p.)

- Fue un tratado impuesto por las potencias vencedoras a Alemania.
- Fue el tratado de paz que determina las condiciones de ingreso al conflicto para los EE.UU.
- Se prohibió a Alemania unirse con Austria.
- Se limitó el ejército alemán a 100 000 hombres y se suprimió el servicio militar obligatorio.
- Debía ceder territorios a Francia, Alemania y Polonia.
- Alemania debía pagar fuertes reparaciones de guerra para compensar las destrucciones causadas a los países vencedores.
- Los Imperios Centrales ocuparían militarmente la orilla izquierda del río Rin.
- Alemania debía entregar su flota mercante, sus locomotoras y ceder a Francia la explotación de las minas de carbón.

5. **Observen** la siguiente cartografía de *antes* y *después* de la *Primera Guerra Mundial*, **expliquen** sobre dos (2) de los Estados que hayan experimentado cambios durante el proceso histórico estudiado (2,5p.c/u) (total 5p.)

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Indicar verdadero o falso	Adquisición
Justificar	Adquisición
Leer	Adquisición
Identificar causas	Adquisición
Subrayar la opción correcta	Adquisición
Explicar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 28

10/12/22
Lucas Costa
3° B

Excelente examen! Sepi así o mejor!
22104119

Evaluación de Lengua

1. Analizar las siguientes oraciones (subordinante, término, determinante, núcleo y modificadores).

2. ¿Qué es un acto de habla? definir.

3. ¿Cuáles son los 3 actos de habla? desarrollar.

4. Nombrar los actos de habla realizados y desarrollar al menos 3.

5. Dar 2 ejemplos de acto directo e indirecto y desarrollar.

1a) El resultado de este proceso no ha sido bueno.

• los árboles de la plaza como guardaciones de la plaza.

• la interacción de la realidad es subjetiva.

• los padres de Sofía son ejemplares.

2a) Los actos de habla fueron formulados por Austin y Searle en 1926, diciendo que hablar no sirve solamente para comunicarse sino también para hacer cosas. Una frase o enunciado también es acto de habla.

• los 3 actos de habla son:

locutivo: es la frase tal cual se dice o escribe.

illocutivo: es lo que se quiere decir realmente. (del acto locutivo)

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Analizar	Adquisición
Definir	Adquisición
Explicar	Adquisición
Ejemplificar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 29

Arcadio Esquivel, Sofía Silva,
Eva Oña, Leonardo Sosa

Trabajo Práctico

3ºA

Daniela Díaz y Valentín Salla

Noticia

28/5

- Marcar los elementos de la noticia. ¿Faltan alguna? ¿Qué? ⁸
- Responder las 6 preguntitas
- ¿Está exento en forma de pirámide invertida?

Reservatas

- En la noticia se encuentran titular, cuerpo de la noticia y foto. Faltan volante y bajada.
- Volante (o epígrafe) lo que aparece por encima del título en letra más pequeña.
- Titular, es el título de la noticia.
- Bajada o subtítulo: ampliación del contenido sugerido por el epígrafe.
- Cuerpo de la noticia: es el texto de la noticia propiamente dicha.
- Foto: imagen respecto a la noticia.
- ¿Quién?: Los Jugadores.
- ¿Qué?: un partido de Rugby.
- ¿Cuándo?: 25 de mayo del 2019 en el partido de rugby.
- ¿Dónde?: en Australia.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Identificar elementos	Adquisición
Responder preguntas	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 30

Evaluación Integrador Primer Cuatrimestre

Instituto San Luis Gonzaga

ESPACIO CURRICULAR: Prácticas Artísticas	CURSO: 3° C
ALUMNO/A : <i>Valentino Loncellotti</i>	FECHA:
PROFESOR/A: Laura Gómez Condono	CALIFICACIÓN: <i>35/100 (0.35)</i>

Indicadores de logro:

- I. Reconocer las características formales de las prácticas artísticas de la antigüedad y el renacimiento.
- II. Identificar las características de la arquitectura antigua tipología templo.
- III. Identificar las características de los estilos románico y gótico.
- IV. Identificar los espacios simbólicos del templo iglesia y comprender sus funciones simbólicas.

1) Formar un **equipo de 4 alumnos**.

2) **Inventar o recrear un juego** de preguntas y respuestas utilizando los temas estudiados en el primer cuatrimestre ("Cuerpo y Belleza", "Arquitectura Antigua: templo griego y romano", "Arte Cristiano: estilos Románico y Gótico").

- a) El juego debe contener **15 preguntas**.
- b) Las **preguntas** deben ser coherentes y comprensibles
- c) Las **respuestas** deben de ser las siguientes:

<ul style="list-style-type: none"> • Belleza • Discóbolo • Laocoonte y sus hijos • La Venus de Milo • Retrato • Relieve Histórico Romano • El David de Miguel Ángel • La Piedad de Miguel Ángel 	<ul style="list-style-type: none"> • El Partenón • El Panteón • Sistema Adintelado • Sistema de Arco, bóveda y cúpula. • Estilo Dórico • Estilo Jónico • Estilo Corintio 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos Románico • Estilo Gótico • Catedral de Santiago de Compostela • Catedral de Chartres • Sistema constructivo de arbotantes y contrafuertes • Atrio • Nártex
---	---	--

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Inventar un juego	Creación
Formular preguntas	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 50 %
- Creación del Conocimiento: 50%

Instrumento de evaluación n° 31

Evaluación Integradora Cuatrimestral

ALUMNO/A: Victoria Lopez Lopez	FECHA: 2/7/06
ESPACIO CURRICULAR: Sociología	CURSO: 3º C
PROFESOR/A: Rousselle, Victoria	CALIFICACIÓN: 5,3/6

INDICADORES DE LOGRO:

- 1) Identificar el origen y surgimiento de la Sociología como ciencia
- 2) Reconocer la importancia del contexto histórico en las distintas acciones sociales
- 3) Utilizar el lenguaje apropiado para responder las distintas consignas

Actividades

- 1) Responder las siguientes preguntas
 - a) Explicar la siguiente afirmación: "No hay postulados universales, sino construcciones históricas y sociales" *sp 4p*
 - b) ¿Por qué surge la sociología en la primera mitad del Siglo XIX? ¿Cuáles fueron los hechos históricos que dieron origen a la Sociología? Mencionar 4 transformaciones que se dieron como consecuencia de estos hechos histórico *sp 8p*
 - c) ¿Qué fue la "cuestión social"? Dar un ejemplo en la actualidad *sp 8p*
 - d) ¿Qué fue el Positivismo? ¿Quiénes fueron sus principales exponentes? *sp 8p*
 - e) Definir secularización. ¿Por qué la secularización se produce en el siglo XVIII? *sp 7p*
 - f) ¿Cómo veía a la sociedad Durkheim? ¿Que son los hechos sociales para Durkheim? *sp*
 - g) ¿Qué es una acción social para Max Weber? ¿Cuáles son las 4 acciones sociales que existen para Max Weber? *sp*
 - h) Mencionar dos lineamientos de la teoría de Karl Marx *sp 8p*

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Responder preguntas	Adquisición
Utilizar lenguaje específico	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 32

Economías regionales de la República Argentina y sus circuitos productivos.

Objetivo:

- Elaborar un cuadro comparativo de las condiciones naturales, actividades económicas y circuitos productivos de las regiones geográficas argentinas mediante el trabajo colaborativo en red de los alumnos.

Indicaciones:

- Cada equipo de trabajo sintetizará la información y completará las celdas correspondientes a una (o dos) de las regiones.
- Las regiones serán distribuidas a los grupos al azar.
- Se sugiere consignar la información principal de manera breve, clara y concisa.
- La evaluación se realizará utilizando una rúbrica.

Cuadro comparativo:

Condiciones naturales						Actividades económicas y sus impactos ambientales, económicos y sociales			
Región	Localización	Relieve	Clima	Hidrografía	Biomás	Agropecuarias	Circuitos productivos	Otra	

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Buscar información	Adquisición
Sintetizar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 33

Geografía: Evaluación Escrita

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN, CRECIMIENTO, ESTRUCTURA Y MIGRACIONES EN LA ARGENTINA.

*Obligatorio

¿Cómo se distribuye la población en el territorio argentino? *

De manera continua

De manera desigual

De manera uniforme

La mayor densidad de población de la Argentina se localiza en *

Las ciudades del NEA

Las ciudades de la Patagonia

Las ciudades del frente fluvial del Paraná - del Plata

El área de ocupación discontinua se localiza *

Al este de las isohietas de 500 - 600 mm de precipitaciones

Al oeste de las isohietas de 500 - 600 mm de precipitaciones

Al norte de las isohietas de 500 - 600 mm de precipitaciones

Las áreas de ocupación intensiva se localizan dentro de *

El área de ocupación discontinua

El área de ocupación continua

Ambas

El área de ocupación discontinua coincide con *

El litoral

La región pampeana

La diagonal árida

¿Qué tipo de pirámide caracteriza a la población del Norte del país? *

Torre Eiffel

Campana

Urna funeraria

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Identificar la opción correcta	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 34

Evaluación N°5: Las Sales

Consignas:

- 1- Esta evaluación es individual.
- 2- Tenés que hacer un bizcochuelo que compartiremos en el desayuno químico del 2/10. Te dejo el link donde te explica cómo y con qué ingredientes vas a hacer el bizcochuelo <https://www.youtube.com/watch?v=lmUrPyl7F9s>
- 3- Es muy importante que hagas esta receta porque ocuparás algunos de los compuestos químicos que hemos visto en el tema sales
- 4- Debés grabar un video haciendo ese bizcochuelo como si fueras el cocinero/a .
- 5- La duración del video no debe superar los 6 minutos.
- 6- En el video debe aparecer :
 - el procedimiento de elaboración del bizcochuelo protagonizado por vos
 - la explicación con tus palabras y en papel de las ecuaciones de formación de la sal de mesa (ClNa) y el polvo Royal (CO_3Ca y $(\text{PO}_3)_2\text{Ca}$). No te olvides de balancearlas. Estas explicaciones deben aparecer a medida que agregues a la preparación la sal y el polvo Royal
 - Al final del video, una foto tuya con el bizcochuelo.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Cocinar	Profundización
Filmar un video	Profundización
Dialogar sobre la experiencia	Profundización
Utilizar vocabulario específico	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 25%
- Profundización del Conocimiento: 75%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 35

Examen integrador de derecho. 4 año B.

01/07/2020.

Pautas para realización y evaluación.

Cada pregunta vale 10 puntos.

Se trata de un examen con preguntas simples para el cual disponen de toda la jornada para contestarlo. La idea es que puedan consultar en los apuntes que le he ido dando, allí se encuentran todas las respuestas. Pueden consultar bibliografía también.

Consejo: sean precisos en los términos a utilizar, no busquen escribir mucho porque si. Voy a ser exigente en la entrega, el día 02 deben encontrarse todos los exámenes respondidos.

Mucha suerte,

1. Cuándo comienza la existencia de la persona humana para la ley?
2. Una persona por nacer puede ser titular de derechos?
3. En qué se diferencia la norma moral de la norma jurídica?
4. De un ejemplo de nexo causal entre dos hechos
5. Diferencie el derecho tomándolo desde el punto de vista de la escuela del positivismo y la del derecho natural.
6. Qué implica el término representativo para la constitución nacional
7. Qué implica el término republicano para la constitución nacional
8. Qué implica el término federal para la constitución nacional
9. Qué significa el término imprescriptible
10. De 3 ejemplos de personas incapaces de hecho.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Responder preguntas	Adquisición
Buscar información	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 36

Proyecto Matemática 2020

Indicadores de logro: El alumno debe saber

- Abordar e interpretar consignas.
- Relacionar conceptos matemáticos con hechos de la vida real.
- Presentar trabajos en tiempo y forma.

Indicaciones:

En grupos de **NO MÁS DE 5 ALUMNOS** deberán elaborar una presentación utilizando Power Point, Genial.ly o alguna otra plataforma similar. En ella deberán relacionar la definición de probabilidad simple con elementos de la teoría combinatoria explicando su uso en juegos de azar. Además deberán redactar y resolver tres problemas que involucren dicho contenido.

La presentación deberá tener:

- a) Las definiciones de probabilidad y de las fórmulas de combinatoria que se usarán.
- b) Una aplicación de éstas en un juego de azar y el cálculo de la probabilidad de ganar dicho juego.
- c) Tres problemas resueltos de invención propia.

La evaluación se llevará a cabo con la siguiente rúbrica. (Que deberá estar en la última hoja) **Los trabajos gemelos (en parte o en su totalidad) serán anulados en forma automática.**

En caso de ser necesario, se acordará con el grupo día y hora para defensa oral de dicho informe.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Elaborar presentación	Profundización
Relacionar	Profundización
Definir	Adquisición
Formular problemas con soluciones	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 25%
- Profundización del Conocimiento: 50%
- Creación del Conocimiento: 25%

Instrumento de evaluación n° 37

PROYECTO FINAL PARA NOVIEMBRE LENGUA Y LITERATURA

Proyecto de aplicación o profundización

Espacio curricular: LENGUA Y LITERATURA

Proyecto final: Síntesis y exposición creativa sobre lo aprendido respecto a la literatura hispanoamericana.

Producto: presentación grupal utilizando las TIC y defensa oral de ese producto.

Algunas propuestas para acompañar el analizar del texto: (el juego lo arman para sus compañeros)

-Juegos (Kahoot, Genially, Socrative...)

-Dígalo con mímica

-Adivina quién soy

-Tabú

Metodología:

- Los estudiantes eligen una obra hispanoamericana vista en el año (puede ser una canción, cuento, poema) o un tema de lengua visto en el año que les haya parecido significativo.
- Armar un juego para sus compañeros.
- Explicar el juego y jugarlo en los encuentros sincrónicos.
- Defensa oral: el grupo comenta la obra elegida utilizando vocabulario específico, atendiendo al contexto de la obra y del autor/a.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Seleccionar una obra	Adquisición
Armar un juego	Creación
Explicar y jugar	Profundización
Fundamentar	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 25%
- Profundización del Conocimiento: 50%
- Creación del Conocimiento: 25%

Instrumento de evaluación n° 38

Proyecto Final Administración

ACTIVIDADES.

1) En grupos de 4 personas, analicen y organicen la información necesaria para realizar la investigación sobre algunos de los temas vistos en este año.

(entrevistas, consulta de internet, ediciones digitales e impresas de diarios y revistas, videos, bibliografía sobre el tema y otras fuentes de información disponibles.)

Es importante tener en cuenta relacionar el tema propuesto con los contenidos vistos durante el año. Puede surgir de alguna pregunta, o algo que quedó por ver y despierta su curiosidad...

Es muy importante que haya diversidad de fuentes y que queden consignadas en el trabajo.

2) A partir del material seleccionado, elaboren una producción propia y original sobre el tema. Pueden utilizar diferentes recursos: una presentación en Power Point, Tik tok o alguna otra aplicación, un video realizado por ustedes u otro recurso que les permita desarrollar la idea.

3) No olviden siempre dar su opinión personal sobre el tema elegido. Es muy importante para valorar si el tema está realmente incorporado.

4) Para la **Evaluación** se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

5) Presentación: la presentación final se realizará en el mes de noviembre en fecha a consignar.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Analizar y organizar información	Adquisición
Elaborar presentación con TIC	Profundización
Fundamentar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 67%
- Profundización del Conocimiento: 33%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 39

Proyecto Noviembre. Trabajo integrador de Educación Física

En este trabajo buscamos integrar lo realizado en el año, por eso a partir de un caso práctico buscamos abarcar todos los conocimientos que pudimos recorrer en este tiempo.

Realizaremos el análisis y resolución de un caso práctico:

- Salimos hacia el entrenamiento. *Deben escribir 5 acciones que deberíamos tener en cuenta relacionado con los protocolos de covid 19.*
- Llegamos al entrenamiento y comenzamos a realizar actividad física. *Describir 3 actividades para entrar en calor con pelota (futbol).*
- Un compañero de ustedes se cae al piso desmayado y deben realizar una asistencia cardiorrespiratoria. *Describir pasos del RCP.*
- El desmayo del compañero aparentemente fue por mala alimentación. *Recomendar alimentación y fundamentar.*

- La fecha límite de entrega es hasta el lunes 30 de noviembre. Colocar nombre apellido y curso.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Escribir acciones	Adquisición
Describir actividades	Adquisición
Describir pasos	Adquisición
Recomendar indicaciones	Adquisición
Fundamentar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 40

TALLER DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Evaluación Final del taller

Resume en un breve texto, qué significó para vos este proceso de búsqueda y elección vocacional.

.....
.....

1- Completa las siguientes frases:

Algo útil que

aprendí.....

Me

sorprendió.....

.....

Disfruté.....

Algo que no entendí.....

No estoy del todo de acuerdo

con.....

Me quedo con ganas

de.....

2- Después de haber realizado el Taller:

¿En qué situación creo que estoy ahora en relación al comienzo del Taller?

.....

¿Qué creo que necesito para avanzar?

.....

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Resumir	Profundización
Revisar	Creación
Valorar	Creación

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 33%
- Creación del Conocimiento: 66%

Instrumento de evaluación n° 41

Teoría combinatoria

Actividades

Permutaciones

- ¿De cuántas formas distintas pueden quedar clasificados 11 equipos de fútbol?
- ¿De cuántas formas distintas pueden sentarse 6 personas en una hilera? ¿Y en una mesa circular?
- ¿Cuántos números de 4 cifras distintas pueden formarse con los dígitos 2,4,5 y6? ¿Cuántos de ellos son impares? ¿Y menores de 5000?
- ¿Cuántos anagramas pueden formarse con la palabra VOSOTROS? Y con la palabra GEOMETRÍA?

Variaciones

- ¿Cuántos números de 3 cifras distintas pueden formarse con los dígitos 1,2,4,7,8 y 9?
- y si se pueden repetir las cifras?
- Con los números impares del 1 al 9, ¿Cuántos múltiplos de 5 de cuatro cifras distintas se pueden formar?

Combinaciones

- Quieren pintar 9 bancos de una plaza, 4 de verde y 5 de marrón. ¿De cuántas formas se puede combinar esa tarea?
- Se han seleccionado 11 ciclistas para elegir entre ellos a los 8 integrantes del equipo nacional que participará en el campeonato mundial. ¿De cuántas maneras pueden seleccionarse?

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Organizar	Profundización
Combinar	Profundización
Resolver	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 0%
- Profundización del Conocimiento: 100%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 42



EVALUACIÓN PRIMER CUATRIMESTRE 2019

ALUMNO/A: Piles Dignonico	FECHA: 29/06
ESPACIO CURRICULAR: ECONOMIA SOCIAL	CURSO: QUINTO "A"
PROFESOR: MARIO GRUPPUSO	CALIFICACIÓN: 9 (Buena)

INDICADORES DE LOGRO:

1) Identificar y analizar conceptos teóricos Cooperativas.

ACTIVIDADES

Lea detenidamente las consignas. Razone en función de los apuntes y explicaciones de clases. Cuando la consigna pida fundamento debe darlo, de lo contrario no se otorgará puntaje a la misma. Tómese el tiempo suficiente para responder las consignas. Trabaje con lapicera.

A. COMPLETAR (10 puntos cada una)

1) Explique que es una Cooperativa.

8 f

Una cooperativa es una sociedad de personas que se unen voluntariamente para lograr el bien común, es decir el bien de todos los asociados.

.....

2) Mencione y explique los valores de una Cooperativa. (3)

10 f

Valores de la cooperativa:

- o Democracia: todos tienen igual influencia (ej. un voto por persona/socio)
- o Igualdad: tienen todos responsabilidades y mismas condiciones
- o Equidad: cada socio aporta y se lleva lo que se merece; según su aporte y su trabajo

.....

3) Elabore un cuadro con las diferencias entre Cooperativas y una sociedad de Capital.

10 f

Cooperativas	Sociedad de Capital
1) Diferencia personas	Dirige el capital
2) voz y voto (un por socio)	número de voto (voto por capital)
3) número de socios	número de socios
ilimitado	limitado

tiempo hasta una decisión...
 ...los...osin...os, ...adidos y anexos... y tambien los...
 ...los socios deben ser avisados con anticipación...

10 f 6) ¿En que consiste el voto por poder?
 Encaso de que alguien no asista a la asamblea, esta persona le puede otorgar su voto a otro socio, pero este no puede tener más que esos dos votos.

10 f 7) ¿Como se toman las decisiones? Mayorias. Art. 53.
 Las decisiones se toman con el voto a favor de la mitad más uno de los socios que sería la mayoría, o lo que indique y especifique el estatuto.
 Teniendo en cuenta que cada socio tiene un solo voto.

8) ¿Quienes firman el Acta de Asamblea? Art. 55
 El acta es firmada por el presidente y un síndico elegidos y las personas que lo redacten.
 La misma contiene todo lo tratado en el día.

9) ¿Quien elige el Consejo de Administración? ¿Cuál es la duración en el cargo?
 El consejo de administración es elegido por la asamblea y puede durar hasta 3 ejercicios. Los mismos miembros eligen quien los represente.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Explicar	Adquisición
Mencionar	Adquisición
Diferenciar	Profundización
Explicar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 75%
- Profundización del Conocimiento: 25%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 43

Examen de Economía

Nombre del Alumno... *José W. Pineda*
Fecha : 03-04-2019
Año 5 C
Profesor: Cdor. Leonardo Maymó

Gr: 6 Sem: 1

Marque con una cruz la o las respuestas correctas. (20 P c/a)

1- Si una economía se encuentra operando en un punto de su frontera de posibilidad de producción

1. Todos sus recursos no están siendo empleados plenamente
- X 2. Todos sus recursos están siendo empleados plenamente, pero eso no implica que el sistema productivo sea eficiente
3. La sociedad puede aumentar la producción de todos los bienes.
4. Aumentar la producción de alguno de los bienes implica un costo de oportunidad
5. Ninguna de las anteriores

2- La escasez surge porque:

1. Las necesidades y los recursos son limitados.
2. Existen problemas de abastecimiento
3. Existen problemas tecnológicos
- X 4. Los recursos son limitados y las necesidades ilimitadas.
5. Ninguna de las anteriores.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Marcar la respuesta correcta	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 44

Integrador

9
A. Torres

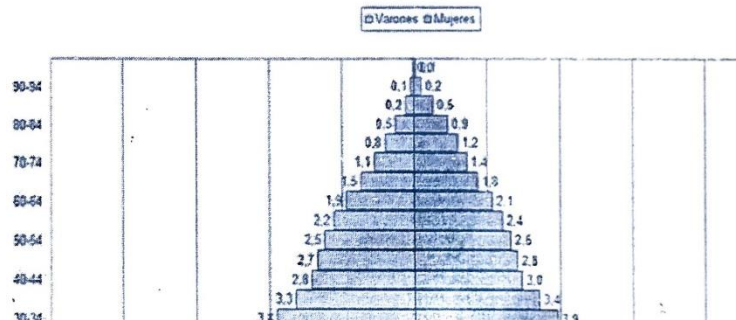
- 1) En pequeños grupos elijan sobre lo que quieran discutir. Luego determinen cuál es el objeto de esa conversación.
Usar a dialogar de la injusticia que sucedió en la clase de sur, de lo injusto que fue el poner fin a Benjamín Greco.
- 2) Conversen sobre la cuestión. Luego evalúen a la acción establecer un lazo de diálogo.
Mi compañero y yo tuvimos conversaciones dispersas, debido a que solo a 1 de nosotros le pusieron fin. El otro, actuó de forma más serena tratando de calmar a Benja.
- 3) De a 2 evalúen una lista de situaciones que comuniquen a sus pares. Agreguen además los medios que utilizan para hacerlo.
Nos organizamos como abejas, como un panal para ver, profundizar la contención de microemprendimiento en lo cual distribuiremos un rol por día y visualizamos la situación con imágenes o modelos mentales.
- 4) Comparen esas situaciones y formas de comunicación con los ejemplos de antilopos y abejas.
Los antilopos seremos cuando advertimos y corroboramos lo que tendremos esta o la siguiente clase, en la cual acordamos diversos roles (abejas) en lo que los 2 hacemos una parte día.
- 5) Las diferencias pueden encontrar entre la comunicación humana y la comunicación entre varias especies de animales.
La diferencia está en que se comunica por instinto en tacto y cualquier oposición se basa en violencia, mientras que a nosotros se nos da la oportunidad de negociar y evitar un conflicto.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Elegir	Profundización
Conversar	Profundización
Evaluar	Creación
Comparar	Adquisición
Diferenciar	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 20%
- Profundización del Conocimiento: 60%
- Creación del Conocimiento: 20%

2. Ubicar en el mapa adjunto los países que intervienen en el texto analizado. 10p.
3. ¿Con qué tema visto en clase se puede relacionar el tema del texto? Definir 10p
4. Retomando los saberes aprendidos en el cutrimestre, ¿qué características presenta la 10p. localización de América Latina?. Ubicar los Océanos y puntos cardinales.
5. Responder con Verdadero o Falso y justificar los falsos:
 - a) América Latina limita su límite Norte es el Río Bravo o Grande...V....
 - b) Al oeste de América Latina predomina el relieve montañoso...V....
 - c) Chile limita con Brasil, Uruguay y Perú...F... *limita con Argentina y Bolivia y Perú*
 - d) Argentina es el país más austral del mundo...V... *15?*
6. ¿Cuáles son los indicadores demográficos que permiten el estudio de una población? 10p
7. Nombrar cuáles son las herramientas con las que se puede estudiar a una población y definir una de ellas. 10p.
8. Realizar un resumen con lo aprendido en el power point de población que sintetice los orígenes, su evolución y su distribución. 15p.
9. Analizar las siguiente pirámides: Decir qué tipo de pirámide es y por qué, qué grupo etario predomina, qué grupo es de menor cantidad. 10p.



Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Seleccionar ideas principales	Adquisición
Sintetizar	Adquisición
Ubicar en el mapa	Adquisición
Relacionar	Profundización
Responder	Adquisición
Indicar verdadero o falso	Adquisición
Resumir	Adquisición
Analizar	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 75%
- Profundización del Conocimiento: 25%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 46

Apellido y Nombre: Justina Frías
 Lunes 01 de noviembre de 2019 Historia

Colegio San Luis Gonzaga
 5to C

Integración de Conocimientos 2019

Indicadores de Logro:

- Identificar los valores axiológicos de las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo.
 - Comprender la importancia de estos valores en la configuración socio-histórica y económica de América Latina y el mundo.
- 1- Elaborar el siguiente esquema en la hoja de respuestas de forma que ocupe toda la carilla.**



2- Subrayar con color rojo las afirmaciones que se encuentren en relación con el eje económico y con color azul las que corresponden con el eje social (2pts c/u)

- No se debería permitir el reproducirse a aquellas personas con serias discapacidades hereditarias
- Toda autoridad debería ser cuestionada.
- Controlar la inflación es más importante que controlar el desempleo.
- La pena de muerte debería ser una opción para los crímenes más serios
- Lo que es bueno para las corporaciones de mayor éxito, al final, es bueno para todos.
- Los ricos pagan impuestos demasiados elevados
- Cuanto más libre es el mercado, más libre es la gente.
- Los inmigrantes de primera generación jamás se podrán integrar plenamente a su país
- El proteccionismo es a veces necesario en el comercio
- La única responsabilidad social de una compañía debería ser proporcionar utilidades a sus accionistas

3- Una vez identificado el eje, señalar en qué dirección apuntan las ideas colocando los signos correspondientes ← ↓ ↑ → (2pts c/u)

4- ¿A qué dirección corresponden los siguientes valores? Señalar con: ← ↓ ↑ → (2pts c/u)

- Redistribución de la riqueza
- Achicamiento del Estado
- Solucionar la desigualdad
- Retenciones a la exportación
- Reforma Agraria

- ←
- ↓
- ←
- ←
- ←

- Proteccionismo
- Máximo crecimiento económico
- Solucionar la inseguridad
- La libertad prima sobre el orden
- Nacionalizaciones de empresas

- ←
-
- ←
- ↓
- ←

5- Analizar el siguiente texto y luego responder

Siento gran respeto y admiración por Martínez de Hoz. Esto proviene no sólo de una larga amistad entre nosotros, a pesar de las distancias geográficas que nos separan, sino de la creatividad y rigor de su desempeño en el plano económico. [...] Pocos como él tuvieron la valentía de informar en Estados Unidos que el problema de Argentina anterior a su gestión radicaba en la promoción de una excesiva intervención estatal en la economía y en el sobredimensionamiento de las funciones del Estado, que indebidamente ponían sobre las espaldas del país el costo social de la acción.

Declaraciones de David Rockefeller publicadas en la revista Gente, 6 de abril de 1978

- 1- ¿Cuál es el problema de la economía argentina según David Rockefeller? (4pts) **4pts**
- 2- ¿En qué cuadrante ubicarías a Rockefeller y al ministro de economía argentino Martínez de Hoz? (10pts) **en el cuadrante anterior A.**

1. la promoción de una excesiva intervención estatal en la economía y en el sobredimensionamiento de las funciones del estado, que traen consecuencias como el alto costo social de la acción **10pts**

6- Ubicar las siguientes ideas según corresponda siguiendo como referencias las siguientes ideas:

Milton Friedman – (10pts) neoliberalismo **10pts**

- Las únicas sociedades que han sido capaces de crear una prosperidad relativa ampliamente extendida han sido aquéllas que han confiado principalmente en los mercados capitalistas.
- «Estoy a favor de reducir impuestos bajo cualquier circunstancia y por cualquier excusa, por cualquier razón, en cualquier momento en que sea posible»

Margaret Thatcher – “La Dama de Hierro” (10pts) **7pts**

- “No hay libertad, a menos que haya libertad económica”.
- “En un sistema de libre comercio y de libre mercado, los países pobres y la gente pobre no son pobres porque otros sean ricos. Si los otros fuesen menos ricos, los pobres serían, con toda probabilidad, todavía más pobres”. (+4)
- “Un mundo sin armas nucleares sería menos estable y más peligroso para todos nosotros”.
- “Si un conservador no cree que la propiedad privada es uno de los principales baluartes de la libertad individual, entonces se habrá convertido en un socialista”.

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Elaborar un esquema	Profundización
Relacionar	Adquisición
Identificar	Adquisición
Mencionar	Adquisición
Identificar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 80%
- Profundización del Conocimiento: 20%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 47



EVALUACIÓN PRIMER CUATRIMESTRE 2019

ALUMNO/A: Pitar Pignoneo	FECHA: 01/07
ESPACIO CURRICULAR: LEGISLACION Y PRACTICA IMPOSITIVA y LABORAL	CURSO: QUINTO "A"
PROFESOR: MARIO GRUPPUSO	CALIFICACIÓN: 10 (diez)

INDICADORES DE LOGRO:

1) Identificar y analizar conceptos teóricos de finanzas, Ingresos Brutos e IVA.

ACTIVIDADES

Lea detenidamente las consignas. Razone en función de los apuntes y explicaciones de clases. Cuando la consigna pida fundamento debe darlo, de lo contrario no se otorgará puntaje a la misma. Tómese el tiempo suficiente para responder las consignas. Trabaje con lapicera.

A. COMPLETAR (20 puntos)

1) De la Definición de Ingresos Brutos.

Sf Impuesto provincial que recae sobre la venta de bienes y prestaciones de servicios de forma habitual.

2) Mencione cuatro exenciones a los Ingresos Brutos.

Sf Impresión de libros, folletos y revistas.
 a. Transporte público.
 b. Planes de enseñanza oficial.
 c. Agua, luz, gas, ~~por~~ ~~servicios~~ ~~usados~~ servicios para uso doméstico.

4) Indique cual es la base imponible en Ingresos Brutos.

Sf La base imponible es el precio neto de ventas al que se le aplica la alícuota correspondiente.
 Precio neto = total de ventas.

5f

5) Cual es el objeto del impuesto a los Ingresos Brutos.

Objeto: venta de bienes, prestaciones de servicios o profesiones ejercidas.
a. título oneroso.

B) Completar lo siguiente: (80 puntos)

1) De el objeto del IVA.

10f

Venta de bienes muebles o inmuebles, prestación de servicios, obras, locaciones, compra o venta a nombre de terceros, comisionistas, etc.

2) Mencione 4 exenciones en el IVA.

10f

• Servicios funerarios
• Importaciones transitorias
• Alimentos para CF
• Transporte internacional de carga o pasajeros

3) ¿Quiénes son los sujetos del IVA?

10f

son sujetos quienes:

• Obtengan bienes de la naturaleza a nombre de terceros
• Compran o vendan a nombre de terceros
• Realicen habitualmente venta de bienes muebles e inmuebles
• Importen de forma habitual
• Presten servicios

4) ¿Cuándo se produce el hecho imponible en el IVA?

10f

en la venta cuando se entregue el bien, la factura o similar, o que

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Definir	Adquisición
Mencionar	Adquisición
Indicar	Adquisición
Completar	Adquisición
Mencionar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 48

Colegio San Luis Gonzaga
EXAMEN INTEGRADOR

Espacio Curricular: Matemática
Alumno:
Fecha de Examen :28/06/2019

Profesor: Marcelo Rousselle
Curso: 5°A

R. Coelho

Indicadores de Logro:

- 1-Resolver ecuaciones aplicando correctamente las propiedades
- 2-Realizar correctamente reducciones al primer cuadrante
- 3-Aplicar correctamente los métodos de resolución de sistemas de ecuaciones.

Criterios de Evaluación:

- 1-Resolución de ejercicios.
- 2-Aplicación correcta de los conceptos teóricos.

Actividades:

40%	<p>1) Resolver la siguiente identidad:</p> <p>a. $\cot^2 \varpi - \cos^2 \varpi = \frac{\cos^2 \varpi \cdot \operatorname{cosec}^2 \varpi}{\sec^2 \varpi}$</p> <p>b. $1 + \operatorname{sen} \alpha \cdot \operatorname{tg} \alpha = \frac{\operatorname{sen} \alpha + \cot \alpha}{\cot \alpha}$</p>	<i>300</i>
40%	<p>2) Resolver:</p> <p>a. $\frac{\operatorname{sen} 135}{\cot 315 + \sec 240} + \operatorname{sen} 405 - \cos 45 =$</p> <p>b. $\frac{\operatorname{sen}(180+x) \cdot \operatorname{tg}(90-x)}{\cot(360-x) \cdot \operatorname{sen}(360+x)}$</p>	<i>300</i>
20%	<p>3) Simplificar a la mínima expresión</p> <p>a. $\frac{\cos^4(90^\circ - \alpha) - \operatorname{sen}^4(90^\circ + \alpha)}{\cot^2(90^\circ - \alpha) - 1}$</p>	<i>200</i>

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Resolver	Adquisición
Aplicar conceptos	Profundización

- Adquisición del Conocimiento: 50%
- Profundización del Conocimiento: 50%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 49

8 (cero)

EXAMEN CUATRIMESTRAL DE MATEMÁTICA

NOMBRE Y APELLIDO: Florencia Guzmán - Julia Torres

INDICADORES DE LOGRO:

- Reconoce y simboliza proposiciones compuestas
- Realiza tablas de verdad y clasifica
- Realiza operaciones entre conjuntos e intervalos
- Resuelve situaciones que involucran nociones de conjuntos y operaciones entre los mismos.

39 1) Expresa en símbolos las siguientes frases. Indica su valor de verdad, justificando tu respuesta.

- 39
- La cuarta parte de todo número natural es menor o igual de 1
 - Existe un número real que elevado al cuadrado es igual al opuesto del anterior 26
 - La raíz cuadrada de todo número real positivo es positiva

40 2) Realiza la tabla de verdad y clasifica en Tautología, Contradicción o Contingencia

- 40
- $\neg (P \vee Q) \leftrightarrow (\neg P \wedge \neg Q)$
 - $\neg (P \wedge r) \Rightarrow (\neg Q \vee \neg r)$

12 3) Dados los conjuntos $A = \{x \in \mathbb{N} / 4 \leq x \leq 9\}$; $B = \{x \in \mathbb{N} / 1 \leq x \leq 4\}$ y $C = \{2; 4; 6; 8; 10\}$. Tomando como universo el conjunto de los números dígitos, calcula:

- 9,6
- $A \cup B$
 - $A - C$
 - A'
 - $(B \cap U)'$
 - $B \cap C$

12 4) En una escuela se realizó una encuesta a 150 estudiantes sobre la preferencia por tres idiomas, el Inglés, el Francés y el Chino. El resultado arrojó los resultados siguientes:

- 12
- a 10 estudiantes les gustan los tres idiomas.
 - a 28 estudiantes les gusta el Inglés y el Francés.
 - a 18 estudiantes les gusta el Chino y el Francés.
 - a 13 estudiantes les gusta el Inglés y el Chino.
 - a 52 les gusta el Inglés, a 38 les gusta el Francés, a 45 les gusta el Chino.

¿A cuántos de los encuestados no les gusta ninguno de esos tres idiomas?

14 5) Determina el número de alumnos de una clase, si se sabe que cada uno participa en al menos uno de los tres seminarios de ampliación de las asignaturas Matemáticas, Física o Química. 60 participan en el de Matemáticas, 55 en el de Física, 47 en el de Química 30 en el de Matemáticas y Física, 26 en el de Matemáticas y Química, 31 en el de Física y Química y 20 en los tres seminarios. ¿Cuántos alumnos participan en los seminarios de Física y Matemáticas, pero no en el de Química? ¿Cuántos participan sólo en el de Química?

14 6) Dados los intervalos: $A = [-4, 3]$, $B = [-3, 6]$, $C = [-4, 9]$ y $D = [-1, 7]$. Expresa cada intervalo por comprensión y calcula $A \cup B$; $A' \cap D$; $(B \cup C) \cap D$; $(A - C)'$ y $(D - A)'$

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Simbolizar	Profundización
Realizar tabla	Adquisición
Clasificar	Adquisición
Calcular	Adquisición
Resolver	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 80%
- Profundización del Conocimiento: 20%
- Creación del Conocimiento: 0%

Instrumento de evaluación n° 50

COLEGIO SAN LUIS GONZAGA

Sistemas de Información Contable – Integrador primer cuatrimestre

Fecha: 26/06..... Alumno/a: André Tarré.....

Indicadores de logro: Distinguiendo la mecánica del I.V.A. para los distintos sujetos pasibles del impuesto. Distinguiendo los distintos bienes de uso de una empresa depreciables, venta y retiro de servicio. Tipificación social, registrando apertura de sociedades comerciales.

ACTIVIDADES A REALIZAR POR EL ALUMNO/A:

I- Registrar el Libro Diario:

1-Se constituye una Sociedad de Responsabilidad Limitada "Universo S.R.L." con un capital dividido en 150.000 cuotas de \$100 c/u, comprometiéndose a aportar dicho monto en partes iguales entre los Socios AA, BB y CC.
 2-Los socios integran sus aportes de la siguiente forma: Socio AA: dinero en efectivo \$1.600.000 y cheques comunes a su favor \$1.450.000, pagaré su favor \$2.700.000 y una deuda documentada con un pagaré \$5.000. El socio BB: aires acondicionado \$1.778.000, computadoras \$3.472.000 y una deuda con cheque diferido de su propia firma \$250.000. El socio CC: mobiliario de oficina \$1.345.000, un local comercial \$2.787.000 y el resto en efectivo, integrando el mínimo que exige la ley.

II-Responder Verdadero (V) ó Falso (F) y Justificar

- 1-Valor de Rezago es la diferencia entre el valor de costo del bien menos la depreciación acumulada hasta el momento de la medición. (V) X
- 2-En la Sociedad Anónima Unipersonal existen dos momentos: suscripción e integración (V) X
- 3-La cuenta I.V.A Saldo a favor del contribuyente es patrimonial pasiva... F.....
- 4-La responsabilidad del socio de una sociedad colectiva es limitada. F.....
- 5-La cuenta Socio XX Cuenta Aporte es Patrimonial Pasiva F.....
- 6-El criterio de depreciación línea recta constante supone depreciar todo el año de alta o compra completo. (V) X

Instrumento de observación

Verbos	Nivel de Conocimiento
Calcular	Adquisición
Clasificar	Adquisición
Indicar verdadero o falso	Adquisición
Justificar	Adquisición

- Adquisición del Conocimiento: 100%
- Profundización del Conocimiento: 0%
- Creación del Conocimiento: 0%

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aguerro, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues*, N° 8. Recuperado de: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerro-conocimiento-complejo-y-competencias-educativas.pdf>
- Aledo, B. (2012, diciembre). La identidad personal en Gabriel Marcel y su proyección sociológica. *Pensamiento*, Vol. 68. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/982/832>
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Madrid, España: Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Anderson, L.W., y D. Krathwohl (Ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, EEUU: Longman.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Calvo Muñoz, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile: Nueva Miranda Ediciones.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Cardini A., Bergamaschi A., D'Alessandre V. y Ollivier A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo, con licencia Creative Commons IGO 3.0.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: Escuela Básica*. Madrid, España: Editorial Muralla.
- Chehaibar L. (2020). *Flexibilidad curricular: Tensiones en tiempos de pandemia*. En Casanova H. (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (páginas 83-91). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Churches, A. (2009, 1 de octubre). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Davini, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1° ed. 2° reimp.
- Delorenzi, O. (2009, 17 de enero). Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? *Voces de la educación superior*, Vol 2. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voce/s/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-García, N. y Nicolás, R. (Coord.) (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Cuauhtémoc, México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Revista Praxis*, n° 6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7437441>
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. L. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237028>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OCDE y USAID. (2006). *La definición y selección de competencias clave: Resumen Ejecutivo*. Disponible en <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Prensky, M. (2001, octubre). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. (s.f.). Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza. Mendoza, Argentina: Dirección de Educación Superior, Dirección General de Escuelas.
- Proyecto Curricular Ignaciano. (2016). Mendoza, Argentina: Colegio San Luis Gonzaga. Recuperado de: <https://www.colegiosanluisgonzaga.edu.ar>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2016). *Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Debate.
- Sacristán, J. G. (Comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Tezanos, A. (2012, 5 de enero). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/view/71>
- Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos Propedéuticos*. *Acción Pedagógica* 16: 14-28.
- Yáñez, J. (Coord.) (2007). *Paulo Freire: Praxis de la utopía y de la esperanza*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. Instituto Didaxis de Estudios Superiores. Disponible en <https://vdocuments.mx/planeacion-didactica-por-competencias-carlos-zarzar-56327d147eddb.html>