

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa

María Susana. Clavel Jameson;
José Ernesto Torres¹

¹ Universidad Nacional de San Juan (Argentina) – Colegio Nuestra Señora de Luján,
susanaclavel@hotmail.com; j.torres@ffha.unsj.edu.ar

1. PRESENTACIÓN

En esta primera década del siglo XXI aún se sienten en las aulas los efectos de la transformación educativa que inició la Argentina en los años 1990 (implementación de la Ley Federal de Educación, Ley de Transferencia de Establecimientos Educativos Nacionales a las Provincias, Ley de Educación Superior, Leyes de Emergencia Educativa). En estos tiempos se vive un nuevo “clima de reforma” con la implementación de la Ley de Educación Nacional. De tal manera, docentes, alumnos, padres y equipos de conducción, se encuentran inmersos en un nuevo proceso de cambio y reforma del sistema educativo.

En este marco legal, continúan detectándose una serie de problemáticas en la enseñanza, siendo algunos de los indicadores el elevado índice de repitencia, el alto porcentaje de alumnos que no aprueban las materias en el año escolar y su fracaso en los exámenes de ingreso a la educación superior universitaria. En torno a esta situación, los especialistas en educación han advertido que hay una falla en la comprensión que el alumno hace del saber.

Quienes están abocados a la tarea de enseñar observan que es muy común que los alumnos no sean capaces de relacionar los contenidos de unas ciencias con otras y lo que es más grave aún, no relacionan los contenidos de una misma ciencia. Ven a los distintos espacios curriculares como una sucesión de temas sin ninguna vinculación entre sí.

En algunos casos, el docente se encuentra aislado impartiendo su asignatura, no formando parte de un colectivo docente que sea el marco para la selección de contenidos, de estrategias metodológicas o de iniciativas áulicas lo que obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje al no favorecer la relación horizontal y vertical de los contenidos dentro de un ciclo y nivel. Por otra parte, ante esta situación, el equipo de conducción no puede realizar eficazmente la labor de supervisión y seguimiento.

La falta de articulación del conocimiento hace que se pierda el sentido de lo que se trata de aprender y de lo que se trata de enseñar y cómo se va a aplicar y por ende entonces lo que se va a evaluar.

A partir de esta problemática surgen algunos desafíos para los docentes ¿podemos lograr que el alumno por sí solo integre los contenidos en un todo? ¿cómo podemos los docentes lograr una visión de integración, condición básica del currículum? ¿cómo hacemos para propiciar una visión integrada de la ciencia?

Las respuestas a estos interrogantes pueden ser varias, pero es importante que las instituciones educativas concentren sus esfuerzos en buscar las herramientas más adecuadas para integrar los contenidos. Una de ellas es la estrategia de la enseñanza de cuerpos organizados de conocimientos.

En este contexto y como docentes² del Colegio Nuestra Señora de Luján se advirtió, en forma conjunta con el equipo de conducción, que los resultados

² Nota: los autores del proyecto se desempeñan como docentes en el nivel medio y como docentes e investigadores en la Universidad Nacional de San Juan en sus respectivas disciplinas: Licenciatura, Profesorado y Maestría en Historia y Licenciatura y Profesorado en Geografía.

alcanzados por los alumnos en su rendimiento académico no eran satisfactorios, situación que quedaba evidenciada en las calificaciones finales. Además, se observaba en los alumnos un cierto desinterés por el estudio y en los profesores un acomodamiento a esa situación que se traducía en prácticas pedagógicas rutinarias que no producían ningún tipo de cambio.

Atentos a la problemática descrita se elaboró un proyecto de carácter específico que se ubica en la dimensión académico - pedagógica de la institución educativa. Atraviesa todo el nivel institucional desde el básico hasta el orientado de la educación secundaria. El mismo, propone una alternativa que contribuya a favorecer la comprensión, que constituye uno de los pilares en los que se sustenta la calidad de la educación.

En tal sentido se han tomado las bases epistemológicas de la Enseñanza para la Comprensión que constituye una *“...visión de la enseñanza que se alinea con diversas concepciones pedagógicas contemporáneas. Incluye la construcción del aprendizaje cognitivo (Collins, Brown, Newman), la idea de comunidades de investigación (Brown, Campione) y una cultura del pensamiento en las aulas.”*³

La experiencia se realizó en el Colegio "Nuestra Señora de Luján" localizado hacia la periferia del departamento Capital, provincia de San Juan, República Argentina. Se trata de un colegio confesional, de gestión privada, que se organiza en los dos niveles de la educación secundaria, básico y orientado, según lo establece la Ley de Educación Nacional. Presenta cuatro divisiones en el nivel secundario básico y tres en el orientado con las siguientes modalidades: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales. Tiene una matrícula aproximada de unos 700 alumnos, quienes proceden de las inmediaciones del colegio y de otros departamentos de la provincia aledaños a la Capital.

A continuación presentamos los lineamientos generales del proyecto, la descripción de la experiencia didáctica y el impacto provocado en los actores involucrados.

2. LINEAMIENTOS GENERALES DEL PROYECTO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El marco de la Enseñanza para la Comprensión, desarrollado en un proyecto de investigación (Proyecto Cero de la Universidad de Harvard), con el propósito de mejorar la educación dentro y fuera de las escuelas, enlaza lo que David Perkins ha llamado los “cuatro pilares de la pedagogía” con cuatro elementos de planeación e instrucción, tal como puede verse en el Cuadro N° 1.

³ WISKE, M., *La Enseñanza para la Comprensión*. Paidós. Buenos Aires, 2005, pp. 86)

La Enseñanza para la Comprensión implica para los profesores la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente y su resignificación y para los alumnos la posibilidad de "...despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y... ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro."⁴

Blythe y Perkins sostienen que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera. De esta forma el aprendizaje puede estar al nivel de la comprensión y no al nivel de la memorización.

Cuadro Nº 1: Pilares de la Enseñanza para la Comprensión

| Cuatro preguntas acerca de la enseñanza | El elemento de la Enseñanza para la Comprensión que aborda cada una de las preguntas |
|---|---|
| ¿Qué debemos enseñar? | Tópicos Generativos: son cuerpos organizados de conocimientos (son temas que combinan hechos, conceptos, generalizaciones y relaciones entre ellos) |
| ¿Qué vale la pena comprender? | Metas de Comprensión: son enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los alumnos en una unidad (metas de comprensión por unidad que se ocupan de los aspectos centrales del tópico) o asignatura (meta de comprensión abarcadora que atraviesa los tópicos). |
| ¿Cómo debemos enseñar para comprender? | Desempeños de Comprensión: actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del alumno en lo referente a las metas de comprensión, al exigirles usar lo que saben de nuevas maneras. |
| ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? | Evaluación Diagnóstica Continua: proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos. |

⁴ BLYTE, T., *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. Buenos Aires, 1999. pp. 36

La Enseñanza para la Comprensión requiere del concepto de enseñanza activa. Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de hipótesis, el planteo de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación. En el Régimen de Calificación, Evaluación, Acreditación, Promoción y Asistencia para el Tercer Ciclo de la E.G.B y Formación Pre-profesional (Resolución 181 ME-03) se define a la evaluación como *"...un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas y sus resultados. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su función es la de proporcionar la comprensión de estos procesos para orientar la toma de decisiones que posibiliten su mejoramiento"*.

La evaluación tiene las siguientes características:

- ❖ Es un proceso continuo de valoración de las situaciones pedagógicas y sus resultados.
- ❖ Pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación.
- ❖ Es un ejercicio de comprensión, ya que permite al profesor comprender que tipos de procesos realiza el alumno, es decir que sabe lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Es integral, ya que valora todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos que suceden.
- ❖ Es cooperativa, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir que los alumnos también participan en el control y valoración de su propio aprendizaje.

Se considera que la evaluación tiene una doble función:

- ❖ Función **formativa**, ya que proporciona información durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite una comprobación permanente con el propósito de detectar carencias y progresos dificultades y logros e intervenir en consecuencia.
- ❖ Función **psicológica** para buscar la motivación e incrementar el conocimiento.

Ezequiel Ander-Egg considera que la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y propone algunas notas distintivas, a saber:

- ❖ Es **formativa** porque ayuda al proceso de aprendizaje y tiene un valor pedagógico.
- ❖ Es **continua** ya que no se limita al momento del examen.

- ❖ Es **integral** en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- ❖ Es **sistemática** porque se realiza de acuerdo con un plan y criterios preestablecidos.
- ❖ Es **orientadora** del alumno en su proceso de aprendizaje y del profesor en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.

Todas estas consideraciones llevan a afirmar que la evaluación involucra además del aprendizaje de los alumnos, a los docentes y al Proyecto Educativo Institucional.

Tal como se enunciara con anterioridad uno de los elementos del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión es la Evaluación Diagnóstica Continua. Responde a un proceso de evaluación que debe ser algo más que una simple estimación, ya que tiene que contribuir significativamente al aprendizaje. Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza.

La evaluación diagnóstica continua implica el abordaje de la enseñanza de manera integrada, no limitándose a una evaluación final. Las actividades de integración se desarrollan desde el inicio del ciclo lectivo, evaluando conocimientos y desempeños por un lado y el accionar de los actores (alumnos y docentes) por el otro.

Se ha elegido el modelo integrativo que es una estrategia inductiva diseñada para ayudar a que los alumnos desarrollen una comprensión profunda de cuerpos organizados de conocimientos (tópicos) al mismo tiempo que practican el pensamiento de nivel superior acerca de la información que están estudiando. Considera que el alumno construye activamente su propia comprensión de los temas que estudia. Los fundamentos del modelo integrativo están basados en las concepciones de Hilda Taba.

A partir de estas consideraciones se propone una evaluación integrada que posee como uno de los procedimientos el planteamiento interactivo de la acción docente-alumno. Es una actividad que requiere por parte del docente el conocimiento de los rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas sus alumnos, el nivel de sus realizaciones, dificultades que van encontrando, esfuerzos que ponen. Señala Gardinet que “...es en el mismo curso del aprendizaje donde la forma de operar y donde las realizaciones de los alumnos tienen que ser observadas y utilizadas inmediatamente para rectificar su forma de proceder.”⁵ La evaluación, entonces, es un recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar.

Harlen la define como “el proceso de obtener información sobre aspectos relevantes de la experiencia y de las cualidades de los alumnos para adoptar decisiones sobre el aprendizaje”.⁶

Una evaluación integrada está asociada a la enseñanza y al aprendizaje. Elliot

⁵ EGGEN, P., KAUCHAK, D., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999, pp. 97.

⁶ *Ibidem*

sostiene que la evaluación de la comprensión y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados de aprendizaje.

En torno a estas consideraciones los argumentos por los cuales se considera importante la evaluación integrativa son los siguientes:

- Cada espacio curricular constituye un todo integrado y no una sumatoria de temas que funcionan de modo autosuficiente. La noción de Evaluación Integrativa implica partir de esta premisa para abordar a la ciencia objeto de estudio en su totalidad y complejidad.
- Se debe favorecer el aprendizaje que permita la formación de un hombre y de una mujer capaces de concebir y enfrentar los problemas del mundo actual con un enfoque de complejidad e integralidad que facilite la propuesta de soluciones.
- La evaluación integrativa debe ser consecuente con los objetivos propuestos, debe extenderse a todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo a los alumnos. Será el resultado de un proceso que se ha venido desarrollando durante todo el año escolar consistente en el abordaje de los contenidos de manera integrada a través de diferentes estrategias didácticas, debe propiciar el trabajo en equipo de los docentes para diseñar estrategias colectivas que permitan un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes

Al presentar al alumno una evaluación integrativa final se ponen en juego todas las capacidades que el mismo ha adquirido durante el año escolar: juicio crítico, manejo de vocabulario, interés por la asignatura, originalidad, etc., teniendo en cuenta que el alumno responderá con facilidad a las consignas en la medida en que el profesor los haya motivado durante el año.

PROPÓSITO

Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a través de la enseñanza para la comprensión.

OBJETIVOS

- Contribuir a la reflexión de la práctica docente.
- Ofrecer una instancia de diálogo para los docentes y el equipo de conducción
- Favorecer la calidad del aprendizaje a través del desarrollo de la comprensión.

METODOLOGÍA

El presente proyecto corresponde a una modalidad de investigación pedagógica: la investigación acción. En la misma se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas priorizando las estrategias del estudio de casos.

EVALUACIÓN

Se considera que la evaluación es un proceso continuo de recuperación de información. En esta instancia creemos que es importante proceder a evaluar la planificación, la implementación y los resultados alcanzados favoreciendo un monitoreo permanente de las actividades llevadas a cabo. A continuación enunciamos un diseño de la evaluación realizada:

- a) *Objetivos y expectativas del proyecto:* análisis de los objetivos y de las expectativas
- b) *Contenidos:* adecuación de los contenidos a las expectativas y a los objetivos.
- c) *Organización:* este momento incluye la adecuación de la metodología, el empleo del tiempo y la creatividad puesta de manifiesto.
- d) *Actividades:* adecuación a lo planificado.
- e) *Evaluación de las diferentes instancias del proyecto:* análisis de los resultados alcanzados.
- f) *Instrumentos de evaluación:*
 - Entrevistas a Jefes de Departamentos, al Equipo de Conducción y al Representante Legal.
 - Encuesta a los alumnos y a los docentes.
 - Análisis de datos cuantitativos suministrados por la secretaría del colegio.
- g) *Observaciones:* elaboración de una matriz DAFO y de un cuadro que conteniendo los problemas detectados y las líneas de acción.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

DIAGNÓSTICO

En la elaboración del diagnóstico se tuvo en cuenta el punto de vista de alumnos, docentes, jefes de departamento y equipo de conducción, a través de la observación de pruebas integrativas, la realización de entrevistas, encuestas y el análisis de los resultados alcanzados.

La información obtenida fue procesada, teniendo en cuenta variables internas y externas, utilizándose como instrumento una matriz DAFO, que se muestra en el Anexo 1.

DISEÑO OPERATIVO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

| Objetivos | Metas | Líneas de acción | Responsables | Temporalización |
|--|---|---|--|---------------------------|
| <p>Contribuir a la reflexión de la práctica docente</p> <p>Ofrecer una instancia de diálogo para los docentes y el equipo de conducción,</p> | <p>Propiciar los momentos y espacios de encuentro entre los docentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de un diagnóstico de la realidad educativa. - Presentación del proyecto al equipo de conducción y a los jefes de departamento. - Presentación, discusión y aprobación del proyecto en reuniones de departamento. - Aprobación del proyecto en reunión de jefes de departamento. - Lectura de material bibliográfico y revisión de planificaciones. - Reuniones de profesores de los diversos departamentos con autores del proyecto | <p>Equipo de conducción</p> <p>Autores del proyecto</p> <p>Autores del proyecto</p> <p>Jefes de departamento</p> <p>Equipo de conducción</p> <p>Autores del proyecto</p> <p>Docentes</p> <p>Autores del proyecto</p> | <p>Ciclo lectivo 2005</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---------------------------------------|
| <p>Favorecer la calidad del aprendizaje a través de la comprensión .</p> | <p>Producir la mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza a través del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión .</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje: estrategias, modalidades, contenidos, rol docente, rol del alumno y sistema de evaluación. - Reflexión acerca de los contenidos a enseñar y a evaluar en función de la formulación de metas de comprensión y de una evaluación diagnóstica continua: propuesta de un sistema de evaluación integrador que se realice a través de todo el ciclo lectivo. - Elaboración de un nuevo formato de planificación. - Presentación de las planificaciones. - Revisión de las planificaciones - Evaluación de la planificación del proyecto, de su implementación y de los resultados alcanzados: elaboración de un plan de evaluación | <p>Autores del proyecto</p> <p>Docentes</p> <p>Autores del proyecto</p> <p>Profesores</p> <p>Autores del proyecto</p> <p>Docentes</p> | <p>Ciclo Lectivo 2006 en adelante</p> |
|--|--|---|--|---------------------------------------|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | Autores del proyecto Autores del proyecto Equipo de Conducción | |
|--|--|--|--|--|

3.3. PROPUESTAS INNOVADORAS

Tomando como punto de partida los lineamientos epistemológicos de la Enseñanza para la Comprensión, los aportes teóricos de distintos especialistas y el ejercicio de la propia práctica docente, se generó una construcción metodológica que contempló las siguientes dimensiones: el proceso de enseñanza y aprendizaje y la acción docente y su relación con el alumno. En este sentido se innovó en la planificación y en la construcción de instrumentos de evaluación.

3.3.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En esta dimensión se consideró importante apuntar hacia la comprensión y la integración. La hipótesis de partida es que si el alumno no sabe integrar contenidos significa que no ha comprendido. El alumno demuestra que ha comprendido a través de la integración. La comprensión queda puesta de manifiesto al establecer analogías, formular hipótesis, plantear interrogantes, explicar, establecer similitudes y diferencias, etc. En función de esta idea, la integración debe abarcar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea todo el ciclo lectivo y estar presente en la planificación.

Por su parte los contenidos deben ser motivadores, que incentiven a la problematización y que susciten interrogantes e inquietudes. A la vez, el docente tiene que ser un docente activo, protagonista del proceso y mediador entre el contenido y el alumno. El alumno también debe ser protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta idea de proceso se ve la importancia o peso de la integración.

En cuanto a la evaluación, es necesario aclarar que el proyecto se gesta en el 2005 y comienza a ejecutarse en el 2006. Hasta este momento el ciclo lectivo estaba dividido en dos cuatrimestres y sólo se tomaban, por exigencia del Ministerio de Educación de la Provincia, dos integrativas cuatrimestrales y en algunos espacios curriculares. Las integrativas se consideraban como una prueba más y no tenían un peso significativo en la calificación final del alumno. Por otra parte la segunda integrativa no contemplaba los temas desarrollados en el primer cuatrimestre.

Al respecto, uno de los aportes más importantes del proyecto, es que la idea de evaluación integrativa debe estar presente a lo largo de todo el ciclo lectivo. Se hacía necesario superar la toma de integrativas cuatrimestrales, que en la mayoría de los casos, se presentaban como algo nuevo, con consignas que no habían sido trabajadas en clase. A partir de la ejecución de este proyecto se considera que una prueba integrativa es el resultado de un año de trabajo frente a los alumnos y que debe partir de una buena planificación. Es así que se eliminan las integrativas cuatrimestrales y se toma una integrativa al finalizar el año, en la que los alumnos pongan de manifiesto los principales desempeños de comprensión trabajados en cada materia.⁷

⁷ Hasta el año 2008 el ciclo lectivo se desarrollaba en dos cuatrimestres y la aprobación en el tercer ciclo de la Educación General Básica era con 6 (seis) mientras que en el Polimodal era con 7 (siete). En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional que modifica la estructura

De tal manera, se propone un sistema de evaluación integrador que tiene como objetivos: abordar la evaluación de la enseñanza de una manera integrada, revalorizar las dimensiones educativas de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerándola más allá de un simple instrumento de medición y apreciar las potencialidades de la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje al permitir el conocimiento del modo de trabajar cotidiano de los alumnos. Los aspectos operativos del sistema fueron los siguientes:

- *Cronograma*: se trabajó en la instancia de la integrativa final durante el mes de noviembre. La primera semana se estipuló para orientación y consulta, mientras que de la segunda a la cuarta semana se desarrolló la toma de las evaluaciones.
- *Asistencia*: los alumnos asistieron a la semana de consulta en forma obligatoria y en el horario normal de clases. En el momento de rendir asistieron solamente en el horario del espacio curricular que corresponda a ese día.
- *Lineamientos generales para la ejecución de la instancia integrativa*:
 - Se evaluó un espacio por día.
 - Los docentes presentaron el modelo de evaluación en la primera quincena de octubre al Jefe de Departamento quien la derivaba al Equipo de Conducción.
 - El Jefe de Departamento tuvo la función de verificar los temarios.
 - Una vez tomada la evaluación los docentes presentaban al Jefe de Departamento un cuadro con los resultados obtenidos clasificados en Aprobados, Reprobados y Aplazados.
- *Promoción y acreditación en EGB 3*: al finalizar el año se calculaba el **Promedio Cuatrimestral** de cada alumno, teniendo en cuenta los promedios de los dos cuatrimestres. La nota obtenida en la **Evaluación Integrativa** era promediada con el Promedio Cuatrimestral dando como resultado el **Promedio Final**. Se presentaban los siguientes casos:
 - Si el Promedio Cuatrimestral y el Promedio Final eran iguales o mayores que 6 (seis) el espacio curricular estaba aprobado. La Calificación Definitiva era en este caso el mismo Promedio Final.
 - Si el Promedio Cuatrimestral era igual o mayor que 6 (seis) y el Promedio Final era menor que seis el espacio curricular era evaluado en diciembre y si era menor o igual que 3 (tres) se evaluaba en marzo. En ambas instancias la evaluación abarcaba el total de los contenidos planificados.
 - Si el Promedio Cuatrimestral era menor que 6 (seis) y el Promedio Final era mayor o igual que 6 (seis) el espacio curricular se consideraba aprobado, siendo la Calificación Definitiva el mismo Promedio Final.
 - Si el Promedio Cuatrimestral y el Promedio Final eran menores que 6 (seis) el espacio era evaluado en diciembre y en el caso de que el Promedio Final fuese menor o igual que 3 (tres) la evaluación se

del sistema educativo, derogando la Ley Federal de Educación. A nivel provincial en el año 2009 se homogeneiza la aprobación con 6 (seis) en los dos niveles y se establecen nuevas pautas: la diagramación en tres trimestres y la toma de evaluaciones integrativas se deja a criterio de los docentes. Por otra parte se establece un Período de Orientación y Evaluación (POE) al finalizar el segundo cuatrimestre, según el cual el alumno que no aprobó los trimestres, puede ser evaluado nuevamente, dándole la posibilidad de aprobar la asignatura, antes de la instancia de diciembre.

realizaba en el mes de marzo. En ambos casos se evaluaban todos los contenidos programados.

- *Promoción y acreditación en el Nivel Polimodal:* al finalizar el año se calculaba el **Promedio Cuatrimestral** de cada alumno, teniendo en cuenta los promedios de los dos cuatrimestres. La nota obtenida en la **Evaluación Integrativa** era promediada con el Promedio Cuatrimestral dando como resultado el **Promedio Final**. Se presentaban los siguientes casos:
 - Si el Promedio Cuatrimestral y el Promedio Final eran iguales o mayores que 7 (siete) el espacio curricular se consideraba aprobado. La Calificación Definitiva era en este caso el mismo Promedio Final.
 - Si el Promedio Cuatrimestral era igual o mayor que 7 (siete) y el Promedio Final era menor que 7 (siete) el espacio curricular era evaluado en diciembre y si era menor o igual que 3 (tres) se evaluaba en marzo. En ambas instancias la evaluación abarcaba el total de los contenidos planificados.
 - Si el Promedio Cuatrimestral era menor que 7 (siete) y el Promedio Final era mayor o igual que 7 (siete) el espacio curricular se consideraba aprobado, siendo la Calificación Definitiva el mismo Promedio Final.
 - Si el Promedio Cuatrimestral y el Promedio Final eran menores que 7 (siete) el espacio era evaluado en diciembre y en el caso de que el Promedio Final fuese menor o igual que 3 (tres) la evaluación se realizaba en el mes de marzo. En ambos casos se evaluaban todos los contenidos programados.

3.3.1. ACCIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL ALUMNO

Los instrumentos de planificación y evaluación debían ser el resultado del trabajo en equipo, es decir debían ser consensuados y acordados en cada departamento. Se consideró muy importante que los profesores den a conocer a sus alumnos las metas de comprensión abarcadora y por unidad, con el propósito de que el curso vislumbre claramente la dirección hacia la que se apuntaba.

Además, el docente no sólo evalúa al alumno, sino que evalúa también el ejercicio de su propia práctica. Por su parte, el alumno puede participar activamente en las clases, consultar y lograr producciones en la que ponga de manifiesto diferentes desempeños, existiendo la posibilidad de flexibilizar la planificación en función de temas de interés que surjan en el grupo.

3.3.2. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Como se expresó con anterioridad, el proyecto proponía la construcción de instrumentos para la enseñanza y la evaluación. En el caso de la enseñanza se propuso un nuevo formato de planificación que debía partir de una meta abarcadora a partir de la cual se desprendían las metas por unidad, los tópicos generativos, los contenidos conceptuales, los desempeños de comprensión, la forma de evaluación y

la temporalización. Por su parte la evaluación incluía los siguientes instrumentos: la Evaluación Diagnóstica, la Evaluaciones Parciales de carácter Integrador, la Evaluación Final: Integrativa, la autoevaluación del docente, la autoevaluación del alumno y la evaluación del alumno respecto al desempeño del docente. A continuación se presentan las características de la planificación y de la evaluación integrativa final.

3.3.3. FORMATO DE LA PLANIFICACIÓN

El nuevo formato de planificación incluyó las siguientes categorías:

- a) ITINERARIO INSTITUCIONAL: en este apartado se muestra el ideario que identifica a la institución.
- b) FUNDAMENTACIÓN: incluye los lineamientos teóricos-conceptuales de la disciplina, lineamientos didáctico-pedagógicos de su enseñanza.
- c) DIAGNÓSTICO: apunta a establecer el grado de conocimiento de tópicos y el ejercicio de desempeños.
- d) DISEÑO PROGRAMÁTICO : presenta el siguiente formato:

| Meta de Comprensión Abarcadora: | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------|
| UNIDAD | META DE COMPRESIÓN POR UNIDAD | TÓPICOS GENERATIVOS | CONTENIDOS CONCEPTUALES | DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN | TIPO DE EVALUACIÓN | TEMPORALIZACIÓN |
| I | | | | | | |
| II | | | | | | |
| III | | | | | | |
| IV | | | | | | |

Contenidos Actitudinales:

- e) OBSERVACIONES: en este apartado el profesor consigna modificaciones, adaptaciones, proyectos, tareas extraprogramáticas, etc., que surjan durante el desarrollo del año escolar.

- f) BIBLIOGRAFÍA: incluye la utilizada por el profesor, tanto la específica de la ciencia, como la didáctico-pedagógica y además la utilizada por el alumno.

3.3.4. FORMATO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La prueba integrativa presenta la siguiente estructura:

- a) ENCABEZADO: incluye el nombre de la institución, el nivel, la modalidad, el departamento, el espacio curricular, el nombre del profesor, la fecha y horario de la evaluación, el curso y el nombre del alumno.
- b) ASPECTOS DESCRIPTIVOS: contempla la meta abarcadora, los tópicos a evaluar, la modalidad (individual o grupal y escrita u oral), el ambiente (laboratorio de informática, biblioteca, etc.).
- c) TEMARIO: en este apartado figuran los desempeños a realizar por el alumno.
- d) PUNTAJE
- e) ACREDITACIÓN: incluye el aval de la dirección, de la jefatura del departamento, la firma del alumno y del docente y la calificación obtenida.

3.3.5. PERCEPCIÓN E IMPACTO DEL PROYECTO

Una vez puesto en marcha el proyecto y al haberlo vivenciado, se pensó en una estrategia que permitiera conocer la percepción y el impacto, que el mismo, había provocado en alumnos, docentes y equipo de conducción. Tal estrategia consistía en la aplicación de entrevistas a los Jefes de Departamentos, al equipo de Conducción y al Representante Legal, encuesta a los alumnos y a los docentes y análisis de datos cuantitativos suministrados por la secretaría del colegio.

3.3.6.1. ENTREVISTA A LOS JEFES DE DEPARTAMENTO

Los departamentos con los que cuenta el Colegio Nuestra Señora de Luján son doce. Con la finalidad de tener una visión de todas las respuestas y por razones de espacio se toman, a manera de muestra, las opiniones extremas, es decir aquellas más críticas por un lado y las más favorables por otro. La Matriz de Datos N° 1 (Ver Anexo N° 2) refleja las respuestas a algunos interrogantes. Puede observarse las posturas críticas, por parte de los Departamentos de Economía y Matemática y las posiciones favorables de los Departamentos de Inglés y de Filosofía y Ciencias Sociales.

En cuanto a la pertinencia y utilidad puede advertirse cierto grado de acuerdo en las opiniones. El segundo ítem sobre el que se interrogó se refiere a los problemas y/o dificultades detectadas. En este punto se habla de *“formalismos”* y de *“burocratización”* por un lado y de superación de las primeras dificultades por otro, sobre todo las vinculadas con la redacción de consignas y con el conocimiento de la didáctica de la comprensión. Al referirse a la captación del sentido del proyecto por parte de los profesores, la respuesta unánime es “sí”, pero se expresan visiones enfrentadas: unos *“no ven efectos positivos en los alumnos”* o se ven limitados en su capacidad al tener que abocarse a las *“exigencias estrictas del mismo”*; otros ven reflejada la captación del proyecto en sus planificaciones y en la elaboración de los instrumentos de evaluación, aunque reconocen que no está cerrado, sino que por el contrario queda *“camino por andar”*.

3.3.6.2. LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

Los resultados obtenidos en las encuestas hechas a los docentes son los siguientes:

- a) El 87,5 % de los docentes manifiesta haber comunicado la meta abarcadora a sus alumnos.

- b) El 65 % dice haber experimentado cambios favorables en su trabajo como docente.

- c) El 77,5 % manifiesta que hubo una movilización interior en su persona que lo llevó a reflexionar sobre su propia práctica docente.

- d) El 50 % expresa que es necesaria o posible la implementación de un taller de integración de las asignaturas.

En relación a estos tópicos se pidió a los docentes que fundamentaran las respuestas. Las principales opiniones se sintetizan en el siguiente cuadro:

| Aspectos | Respuesta afirmativa | Respuesta negativa |
|--|--|--|
| Planteo de la meta abarcadora | “He logrado trabajar con un curso que ha logrado un amplio juicio crítico en poco tiempo” | “Por la gripe A y otros avatares” “Por los emergentes contextuales” “Estuve de licencia” |
| Cambios favorables | “Aprendí a integrar contenidos” “Trabajo en equipo con más coherencia” “Fue un desafío que demandó mas creatividad y perfeccionamiento” “Mejoré la forma de elaborar los instrumentos de evaluación” | “Los alumnos no tienen hábitos de estudio” “No se deja crecer intelectualmente al alumno” “Perdimos el modelo de María Educadora” |
| Movilización Interior | “Pude profundizar, buscar información” “Valoré el papel de la planificación” “Me llevó a trabajar pensando en el alumno y ser guía de reflexión y comprensión” | “Siempre he tenido inquietudes” “Siempre tengo un hilo conductor” “La modificación en mi rol docente no cambió por un proyecto, el perfeccionamiento va por la responsabilidad de cada docente” |
| Taller de integración de las asignaturas | “Es importante que los alumnos tengan una visión global integrada” “Es fundamental que dominen técnicas de estudio” “Permitiría al alumno integrar temas, valorarlos y al docente aunar criterios con otras áreas y apuntar a un mismo objetivo” | “Estamos cansados” “Sería ideal, pero estamos todos cansados, docentes y alumnos” “Si no se termina de implementar, controlar y evaluar resultados de un proyecto integrador de cada asignatura, no se puede pensar en un taller integrador de todas” “La consigna no es clara” |

Además, se formularon otros interrogantes, cuyos resultados son los siguientes:

- a) El 25 % de los docentes expresa que desarrolló el proyecto movido por su propia convicción y entusiasmo con los objetivos del mismo, mientras que el 72,5 % lo hizo movido por su sentido de responsabilidad de dar cumplimiento a una solicitud de la institución.

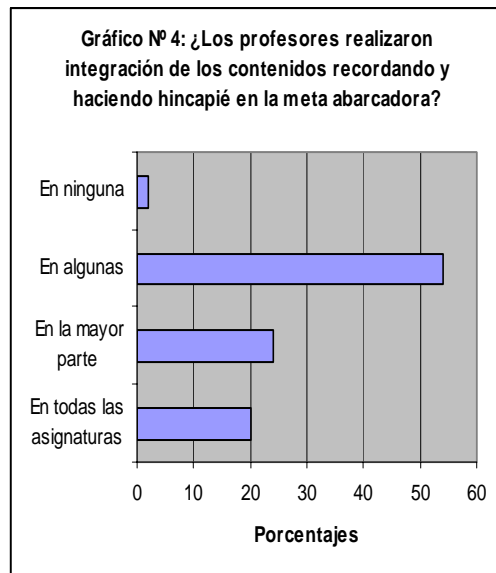
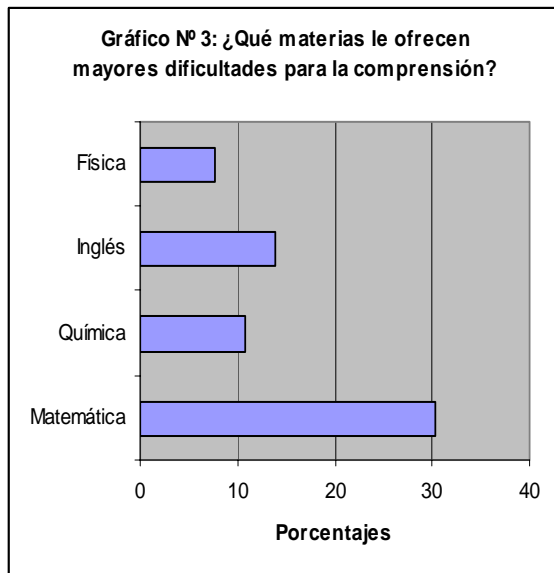
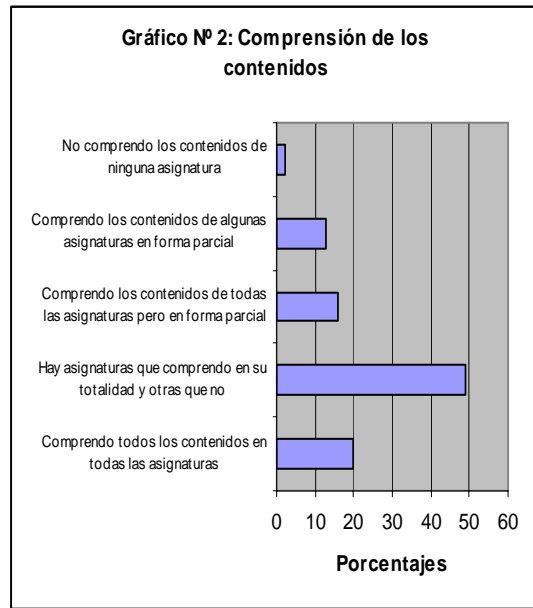
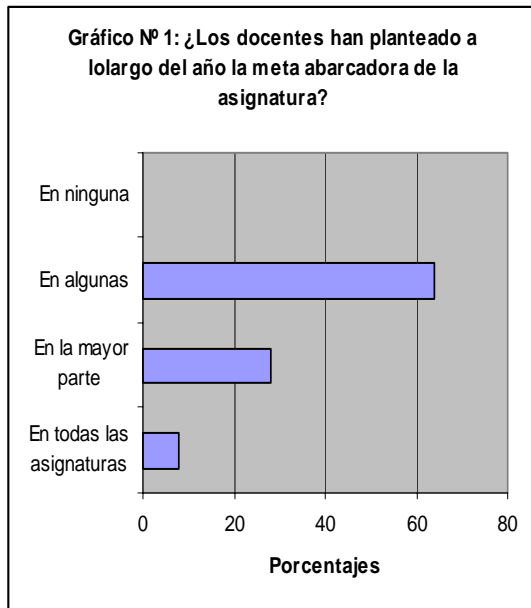
- b) El 44,4 % manifiesta que en primer año (séptimo de EGB 3) es más difícil el logro de la comprensión por parte de los alumnos, mientras que el 20,3 % y el 18,5 % dicen que es más difícil el logro de la comprensión en segundo y tercero respectivamente.

- c) Los desempeños de comprensión más utilizados por los docentes son: Analizar (14,1 %), Leer textos (12,3 %), Interpretar (6,60 %), Comparar (6,60 %), Relacionar (4,71 %), Explicar (3,77 %), Reflexionar (2,83 %), Diferenciar (2,83 %).

3.3.6.3. LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

La percepción de los alumnos se ve reflejada en los Gráficos 1, 2, 3 y 4. En el primer gráfico, puede advertirse una diferencia con lo expresado por los docentes, ya que el 87,5 % de los mismos manifiesta haber planteado la meta abarcadora, mientras que el 64 % de los alumnos indica que sólo se hizo en algunas asignaturas.

El Gráfico N° 2 señala que cerca del 50 % de los alumnos comprenden asignaturas en su totalidad y otras que no. Las materias que ofrecen mayores dificultades para la comprensión (Gráfico N° 3) son Matemática, las que corresponden al área de Ciencias Naturales (Física y Química) y Lengua Extranjera: Inglés. Las demás asignaturas presentan porcentajes inferiores al 5 %. El Gráfico N° 4 revela que se realizan actividades de integración, en algunas asignaturas, por más del 50%.

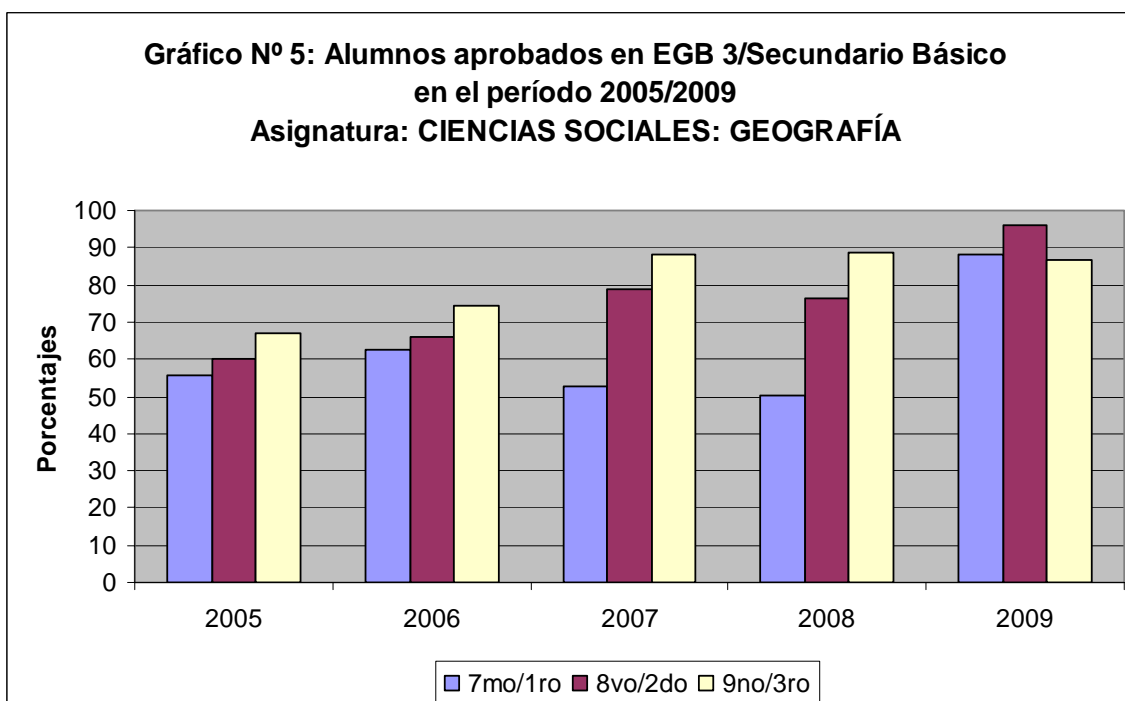
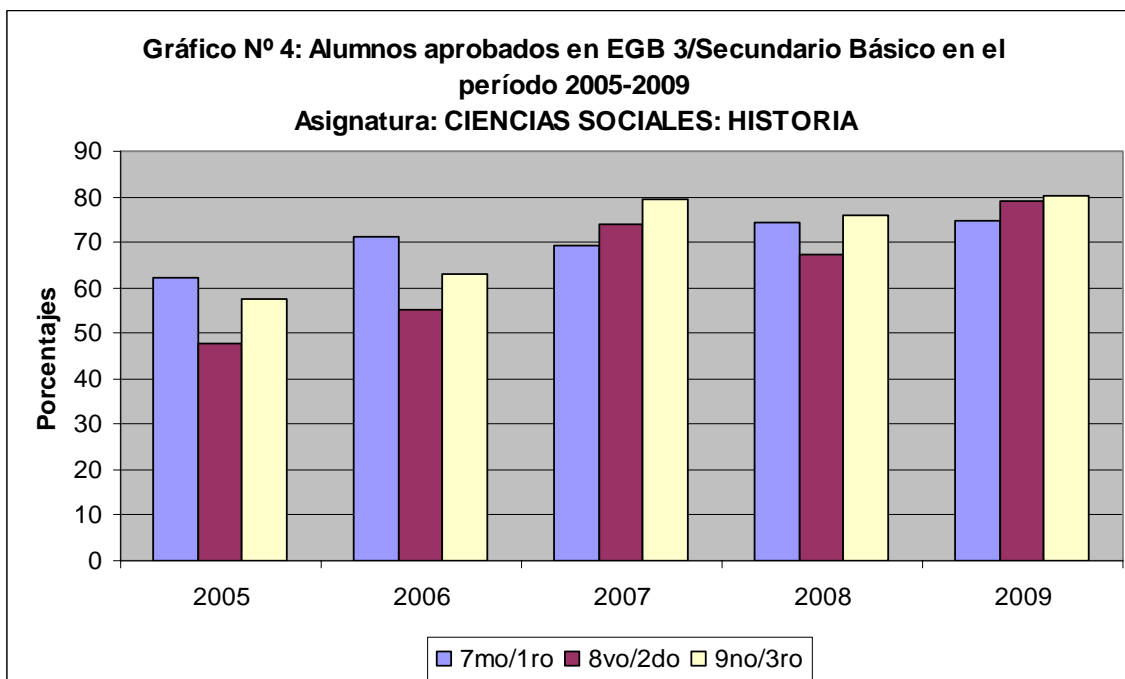


3.3.6.4. ¿QUE DICEN LOS NÚMEROS?

Con el propósito de mostrar los resultados, en cuanto a notas finales, alcanzadas por los alumnos, se toma una muestra de dos asignaturas correspondientes al ciclo básico del nivel secundario. Ellas son, tal como aparecen en el diseño curricular: Ciencias Sociales: Historia y Ciencias Sociales: Geografía. Se pretende mostrar los cambios y permanencias en la condición final de los alumnos al terminar el ciclo lectivo. Se toma como año de partida el 2005, que representa la situación previa a la implementación del proyecto. Seguidamente se refleja la situación para período 2006-2009.

Es importante aclarar que hasta el año 2007 se encuentra en vigencia la estructura de la Ley Federal de Educación, es decir que el período 2005-2007

corresponde a la EGB 3, mientras que a partir de año 2008 aparece el llamado Ciclo Básico según lo estipula la Ley de Educación Nacional.



El Gráfico N° 4 muestra la situación de partida en el año 2005 en el que el porcentaje de aprobados oscilaba entre el 58 y el 62 % aproximadamente, correspondiendo el mayor porcentaje de alumnos aprobados al séptimo año y

notándose un valor muy bajo, menor al 50 % en octavo año. A partir de la implementación del proyecto (año 2006) el número de alumnos aprobados registra un aumento para los tres años del ciclo, destacándose hacia el 2009 el mayor crecimiento en octavo y noveno años. En este caso, cabe destacar, la aparición del Período de Orientación y Evaluación mencionado con anterioridad.

El Gráfico N° 5 muestra la misma situación, pero para la asignatura Geografía. Puede advertirse, también, una tendencia al crecimiento de alumnos aprobados, aunque se observan algunas variantes sobre todo en el séptimo año. Éstas pueden ser atribuidas a ciertos factores, tales como el interés de los alumnos, las estrategias utilizadas por los docentes, el horario de la materia, entre otros.

Por último, se hace un análisis de la retención de la matrícula en las cohortes 2005, 2006 y 2007. La Tabla N° 1 muestra los resultados obtenidos. Puede apreciarse un aumento importante en la retención de la cohorte 2005, en su ingreso al noveno año (2007). De ahí en más la retención supera el 90 %, valor más que significativo, si se considera el valor inicial de 78,7%.

TABLA N° 1: Retención de matrícula en las cohortes 2005, 2006 y 2007 (en porcentaje)

| Cohorte \ Año | 2005 | 2006 | 2007 |
|---------------|-------|-------|-------|
| 2005 | ***** | ***** | ***** |
| 2006 | 78,7 | ***** | ***** |
| 2007 | 97,64 | 93,45 | ***** |
| 2008 | ***** | 96 | 90,74 |
| 2009 | ***** | ***** | 92,85 |

4. REFLEXIÓN EN CURSO

Los autores del proyecto son docentes e investigadores en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan. Cada uno de ellos, en su disciplina, desarrolla tareas relacionadas con la investigación científica. Pero, existe un sentimiento o una vocación muy fuerte hacia su labor como educadores, tanto en la universidad como en el nivel medio. En este marco, cobró sentido la búsqueda de alternativas ante la situación educativa detectada en el Colegio Nuestra Señora de Lujan, en el cual también desarrollan actividades como docentes.

Como se dijo con anterioridad, el proyecto fue aprobado por el equipo de conducción de la escuela, el representante legal y las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, implementándose a partir del año 2006 y estando en ejecución a la fecha.

La tarea no fue sencilla, ya que hubo que sortear una serie de obstáculos, tales como el tiempo necesario para desarrollar la investigación previa y la posterior

elaboración y ejecución. Aquí surge otro inconveniente, que es la reacción adversa, de algunos docentes ante los planteos del proyecto, generándose situaciones difíciles.

De todos modos estos obstáculos se fueron superando, básicamente por el fuerte apoyo y adhesión de las autoridades del colegio (representante legal y equipo de conducción) y por los logros que paulatinamente fueron apareciendo. Entre ellos se puede citar:

- ❖ La contribución a la reflexión de la práctica docente, ya que hay un porcentaje elevado de profesores que han sentido o percibido una movilización interior en su persona que los condujo a reevaluar su propia práctica. Esto se podría sintetizar a través de la siguiente frase expresada por un docente: *“Ahora veo mi práctica de otra manera”*, palabras que alienta a los autores a seguir por este camino.
- ❖ Establecimiento de instancias de diálogo, situación que se advierte en que las planificaciones fueron acordadas en reuniones de departamento y que año tras año se confeccionaran evaluaciones integrativas comunes para cursos paralelos, siempre atendiendo las particularidades de cada uno de ellos.
- ❖ Superación gradual de las debilidades planteadas en la Matriz de Diagnóstico (DAFO), logrando por ejemplo disminuir la ambigüedad y poca claridad de las consignas en las pruebas escritas, acordar hilos conductores por asignatura que permitieran la posterior integración, y la evaluación de contenidos que han sido efectivamente desarrollados.

El trabajo de los autores fue constante que se tradujo en las siguientes acciones:

- ❖ Desarrollo de jornadas de análisis y reflexión de los marcos teóricos de la Enseñanza para la Comprensión, tanto para docentes de la planta permanente, como para aquellos que se iban incorporando a la institución como reemplazantes o suplentes.
- ❖ Trabajo conjunto con los jefes de departamento y el equipo de conducción. En el primer tramo se realizó la lectura de cada una de las planificaciones y de los instrumentos de evaluación presentados, cotejando las diferentes propuestas (planificación y evaluación), con el fin de constatar la coherencia y la pertinencia, el grado de complejidad de los desempeños, la claridad y la representatividad de los tópicos.
- ❖ Lectura y análisis de los planes de clase a desarrollar durante la semana de apoyo, previa a la toma de integrativas.
- ❖ Comunicación a los docentes de los análisis realizados a los instrumentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trabajó especialmente en la redacción de los desempeños ¿Qué se le pedía al alumno que haga? Se insistió en que las consignas no fueran nuevas, sino que hubieran sido trabajadas plenamente en clase y que constituyeran un desafío cognitivo.

El próximo desafío es la integración por áreas. Sería muy interesante que se logre la enseñanza de los contenidos a través de este enfoque, con el propósito de disminuir el problema de los compartimentos estancos. Por ejemplo, que pueda lograrse la integración de contenidos entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, o que los contenidos de Educación Física sean integrados con los Educación Artística, etc.

Por otra parte, se ha comenzado a trabajar con las TICs, siendo ésta otra tarea a cumplir en los próximos años.

Si bien los logros alcanzados son muy significativos, el proyecto queda abierto a futuras modificaciones y adaptaciones, y si se piensa que la educación es un proceso habrá que seguirlo para ver el impacto en el alumno, ya que nuestra meta es mejorar la calidad educativa a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la comprensión y la integración.

ANEXO 1. MATRIZ DAFO

| Variables | Internas | | Externas | |
|-------------|---|---|--|---|
| | Debilidades | Fortalezas | Amenazas | Oportunidades |
| Dimensiones | | | | |
| Pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> - La integración de los contenidos se realizaba en formal parcial (en algunas asignaturas y en un número reducido) y restringida (se hacia integración en la prueba final de cada cuatrimestre) - Dentro de cada departamento y en espacios curriculares paralelos se trabajaba de forma diferente. En función de eso había una disparidad de modelos de pruebas integrativas. - No se pensaba en la integración como una estrategia metodológica que debía utilizarse a lo largo del año, sino que solamente estaba reservada para el momento de finalización del cuatrimestre. La integrativa era una prueba más cuyo resultado no tenía peso significativo. - Evaluación de contenidos no desarrollados o insuficiente-mente desarrollados. - En líneas generales no se identificaba un hilo conductor en torno al cual se nucleasen los | <ul style="list-style-type: none"> - Perfiles docentes acordes - Decisión del representante legal y del equipo de conducción de producir cambios que favorezcan la calidad educativa. - Los alumnos del colegio son una buena masa crítica que posibilitan la realización de cambios. - Jerarquización pedagógica de los jefes de departamento - Se dispone una buena infraestructura: sala de profesores, sala de multimedia, sala re reuniones, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Interferencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje por el viaje de egresados (tercer año de Polimodal). - El contexto de la postmodernidad: falta de valores, el desapego por la lectura, etc. atentan contra el perfil del estudiante y también impacta en el docente, quien no tiene motivación y entusiasmo por renovar sus prácticas - El Docente ha sido formado en un paradigma y ejerce su profesión en un paradigma en construcción, por lo que esta atravesando una etapa de transición. - El contexto socioeconómico de un proceso de crisis que impacta en los alumnos y en el reconocimiento de | <ul style="list-style-type: none"> - La institución cuenta con un buen reconocimiento en la provincia. - En líneas generales hay una constancia en el mantenimiento de la matrícula - La escuela ha ido creciendo en su población escolar. - Permanencia de cohortes generacionales en el establecimiento. - Los padres continúan mostrando confianza en la formación que brinda la institución. - Sistema de evaluación con examen final o promocional de las universidades y/o institutos terciarios. |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------|--|
| | contenidos. - Inexistencia de clases de apoyo, repaso y preparación para la prueba final. | | la labor docente. | |
|--|--|--|-------------------|--|

ANEXO 2. MATRIZ DE DATOS CUALITATIVOS Nº 1: ENTREVISTAS A JEFES DE DEPARTAMENTO

| Departamentos / Dimensiones | Economía | Matemática | Inglés | Filosofía y Ciencias Sociales |
|------------------------------------|--|---|--|--|
| Pertinencia y Utilidad | Hay que reforzar aspectos positivos y mejorar negativos | El proyecto fue pertinente mientras no había otro proyecto de integrativa como lo propone en el presente año (2009) el Ministerio de Educación. En cuanto a su utilidad, el hecho de que la integrativa única anual con peso en la aprobación de la materia era un incentivo al alumno para estudiar | En todos los espacios se debe tender a la integración de contenidos. Si los alumnos no logran integrar los mismos será muy difícil para ellos visualizar la meta de la asignatura y por lo tanto no alcanzarán su comprensión. | Es pertinente si pensamos en una actualización de los marcos epistemológicos de la enseñanza. Es útil ya que permite trabajar en pos de un hilo conductor (meta abarcadora) persiguiendo como fin el logro de la comprensión por parte del alumno. |
| Problemas y/o dificultades | Hemos detectado un exceso de "formalismos", especialmente en el diseño de evaluaciones. Creemos que tratamos de facilitarles demasiado las consignas y obligaciones a los alumnos a los alumnos y cuando se enfrenten a la vida real o a la universidad tendrán problemas, ya que no les darán todo al alcance de la mano. | Se burocratizó la aplicación impidiendo o limitando la libertad de acción de los profesores y alumnos. Los alumnos se han hecho dependientes de un cuestionario guiado paso a paso para resolver una ejercitación. No se le permite al alumno la libertad de crear respuestas a partir de una consigna general. El docente ocupa demasiado tiempo en la confección y corrección de integrativas atendiendo a imposiciones de profesionales ajenos a nuestro entender matemático. El tiempo que el docente debe disponer para preparar sus integrativas lo dispersa del verdadero objetivo que deber ser dar clases normalmente. | En nuestro departamento no hemos detectado grandes dificultades. Fundamentalmente los problemas que se debieron resolver estaban relacionados con la redacción de consignas y notas. | Opino que al presente se han subsanado la mayoría de las dificultades y las que persisten son motivadas por falta de conocimiento de algunos pilares de la didáctica de la comprensión o algunas pautas que a veces no son bien entendidas. |
| Captación del sentido del proyecto | Estimo que sí, pero no veo efecto positivo en los alumnos. | Sí, aunque no pueden desarrollarlo en el sentido más amplio, pues la mayoría está abocada en cumplir las exigencias estrictas del mismo, limitando sus | Sí. Se refleja en los desempeños que planifican para sus clases y en los instrumentos de evaluación | En buena medida, si. Falta mucho camino para andar. Es un proceso de maduración y de crecimiento intelectual. |

| | | | | |
|--|--|---|-------------------|--|
| | | capacidades y potencialidades académicas, en su afán de cumplir con la institución. | que confeccionan. | |
|--|--|---|-------------------|--|

5. BIBLIOGRAFIA

ALONSO, C., GALLEGO, D., HONEY, P., *Los estilos de aprendizaje*. Mensajero, Bilbao, 1995.

BLYTE, T., *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Buenos Aires, 1999.

CUBO DE SEVERINO, L., *Leo pero no comprendo*. Comunicarte, Buenos Aires, 2007.

EGGEN, P. y KAUCHAK, D., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J., PEREZ GOMEZ, P., *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.

GLASERSFELD, E., *La construcción del conocimiento* en "SCHNITMAN, D., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. *La evaluación una herramienta para mejorar la calidad de la institución*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SAN JUAN. *Formativa de EGB 3 y Polimodal*. Resolución 181 ME 03 y 1316 ME 03.

MORÍN, E., *Epistemología de la complejidad* en "SCHNITMAN, D., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires, 1998.

PICHARDO MUÑIZ, A., *Planificación y programación social*. Humanitas, Bs As, 1998.

SANTOS GUERRA, M., *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Consudec, Buenos Aires, 1996.

VILLAR ANGULO, L., *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Mensajero, Bilbao, 1995.

WISKE, M., *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Buenos Aires, 2005.

WOLOVELSKY, E., *El siglo ausente*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.