



La evaluación de los aprendizajes en el inicio de la escuela secundaria: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos en el área de prácticas del lenguaje

Bárbara Briscioli¹
Silvina Cimolai²
Carolina Scavino³

Resumen

En el marco del proyecto PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes (dirigido por Flavia Terigi, con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento) nos hemos propuesto trabajar hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación, buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente, abordaremos este

¹ Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: bbriscioli@gmail.com

² Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Nacional de Luján. Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: scimolai@campus.ungs.edu.ar

³ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: cscavino@campus.ungs.edu.ar

análisis en el estudio de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Para esto, expondremos la propuesta de evaluación del profesor, los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

Escuela secundaria - evaluación de aprendizajes - certificación - calificación trimestral - Prácticas del Lenguaje

Learning assessment in the first year of secondary school: reflections about the certification of learning and the definition of the quarterly grades in three cases of the area of language practices

Abstract

The research project PICT 2014-0898: Primary/secondary and secondary/higher educational transitions: students' trajectories and learning assessment (directed by Flavia Terigi at the National University of General Sarmiento) aims to analyze variations in criteria and practices of assessment, marking and grading, and promotion to the next academic year across the different educational levels. One of the principal objectives of the research project is to hypothesize about how these aspects can affect students' trajectories in transitions between educational levels.

This paper focuses on part of the field work carried out in the first year of secondary school with regards to the subject Language Practice. It addresses professors' views about assessment, certification, scoring and grading through the analysis of the pedagogical and evaluation proposal of each professor, their scoring strategies and correction criteria, and the way in which they build the quarterly grade of each student.

Secondary school - learning assessment - certification of learning - quarterly grades - Language Practices

Presentación

En el marco del proyecto *PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes*, nos hemos propuesto trabajar, bajo la dirección de la investigadora responsable Dra. Flavia Terigi, en torno a una serie de hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares. Durante el segundo semestre de 2016, se llevó a cabo la primera etapa del trabajo de campo en los primeros años de seis escuelas secundarias públicas de la región N° 9 del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, área de referencia de la

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se realizaron entrevistas a directivos de los establecimientos, jefes de departamentos y profesores de áreas centrales del currículo (Matemática, Práctica del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), se llevaron a cabo observaciones de instancias de evaluación, devolución de evaluaciones y/o cierre de calificaciones y se recolectaron instrumentos de evaluación de cada profesor entrevistado. Por último, se realizaron entrevistas y encuestas a estudiantes de los cursos de los profesores que participaron en la investigación.

En este marco, entendemos a la evaluación como la emisión de juicios de valor respecto de algo que conlleva una toma de decisiones en función a la marcha de un proceso y progreso de eso que se evalúa (Camilloni, 1998). La evaluación educativa otorga al docente la autoridad para definir si sus alumnos han logrado aprender lo que la escuela establece como saberes culturalmente sancionados que deben ser transmitidos (Ravela, 2009). El saber dentro de la escuela se despliega en un tiempo específico (tiempo didáctico), bajo un modo de control sobre su adquisición y sobre la validación de haber alcanzado dicho saber por parte del aprendiz (Castorina y Sadovsky, 2016; Chevallard, 2013). Evaluar en el campo de la educación implica no solo certificar los aprendizajes logrados, sino que también incide en el modo de llevar a cabo la actividad de enseñanza. Esto define una doble función de la evaluación en el campo educativo: **Evaluar para el aprendizaje** (lo que se conoce como evaluación formativa), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr; y **evaluar los aprendizajes** (lo que se conoce como evaluación para la certificación), cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante (Ravela, 2009).

Esta doble función se ejerce en simultáneo en la tarea de evaluar y muchas veces los procesos de **evaluación para el aprendizaje** pasan a segundo plano respecto de la necesidad de certificación que estructura al sistema educativo (Ravela, 2009; Anijovich y Cappelletti, 2017). Esta situación plantea varios interrogantes. Aquí recuperaremos uno de ellos: ¿Qué se certifica al momento de evaluar? Esta pregunta lleva a otro tema central del campo de la evaluación: la definición de la calificación. Camilloni (1998) señala que los sistemas de calificación y regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación, pero advierte sobre el efecto normativo que pueden ejercer sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la calificación pasa a constituirse en el determinante de las prácticas pedagógicas antes que la consecuencia de una serie de toma de decisiones sobre los objetivos del aprendizaje que se persiguen.

En este trabajo, nos interesa analizar con mayor detalle la función de la certificación en la evaluación, los modos de construcción de las calificaciones finales por parte del docente y los aspectos que tiene en cuenta para hacerlo. Nos interesa, además, analizar la certificación en relación a la calificación: describir de qué modo los docentes las vinculan, cómo se califica y qué se certifica, cómo relacionan la certificación con el reconocimiento de los aprendizajes

en los alumnos, qué comprenden de esto los alumnos, qué nos informan las calificaciones de las evaluaciones y específicamente qué le informan al alumno. Como es sabido, la evaluación se constituirá en una rica instancia para los alumnos en tanto sea clara y transparente (Remesal Ortiz, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017) y les permita ser un medio a través del cual reconocer lo que el docente valora respecto al saber a enseñar, así como dominar las reglas en el desempeño como estudiantes.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación, y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación, buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente, abordaremos tres casos de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Consideramos que se trata de una primera aproximación a un análisis mayor que nos proponemos en el proyecto de investigación en el cual estamos inscriptos, en tanto que, analizar lo que un docente sopesa en torno a lo que evalúa y cómo lo hace en primer año, nos permitirá posteriormente trabajar en diálogo con el estudio que estamos realizando en torno a la transición entre niveles educativos. Finalmente, y para cumplir con el propósito de este trabajo, buscaremos exponer la propuesta de evaluación del profesor, los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

La evaluación en primer año del nivel secundario, su función de certificación y acreditación: un análisis de casos en el área de Prácticas del Lenguaje

Primer caso: Escuela secundaria de zona urbana y gestión estatal, de la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires

En este primer caso, sobre la propuesta de evaluación, la profesora comenta que desde un comienzo tiene en claro los momentos en que va a evaluar:

A medida que vamos aprendiendo algún tema, ... evalúo a ver si se entendió... si no evalúo no tengo forma de darme cuenta...

También comenta que les informa a sus alumnos que no habrá “pruebas sorpresa” y que les avisará con anticipación. Sin embargo, la modalidad de la evaluación, el carácter de la actividad y el diseño del instrumento pareciera ir definiéndolo sobre la marcha, ya que ni en la conversación ni en documentos compartidos se ha registrado una planificación previa de estas instancias. Respecto a la modalidad de la evaluación (individual o grupal), al momento de tomar la decisión busca contar con diferentes registros de la producción de los alumnos para evitar que “algunos trabajen y otros no”. Sobre el carácter de la actividad

(ejercicio, trabajo práctico, evaluación sumativa, etcétera), tiene en cuenta la naturaleza de los contenidos implicados y las “dificultades”⁴ que pueden presentar los alumnos:

... [Tomé una] evaluación con algo muy general (sobre el tema visto) para incluirlos porque había chicos que no me habían entregado los trabajos.

Finalmente, respecto al diseño de instrumentos específicos para una evaluación dice:

... Trato de que sea lo más sencilla y puntual de lo que yo quiero saber si quedó...

Se observa en la propuesta de evaluación una preocupación en torno a la inclusión de sus alumnos y sus esfuerzos por desplegar estrategias que se adapten a las características del alumnado. Aunque esta preocupación no se plantea explícitamente en la entrevista ni forma parte de anticipaciones para planificar su propuesta de evaluación.

Respecto a las instancias de corrección la docente dice:

No es que tomo una sola prueba. En este trimestre [segundo trimestre] hubo 4 trabajos prácticos, más la nota por las clases. Yo al finalizar las clases paso y corrijo, pongo una tilde, aunque sea para ver quién lo hizo, quién trabajó y quién no. Aunque no hayan terminado. Entonces ellos ya saben. Entonces es como un seguimiento que tengo...

Esto indica un trabajo de corrección y calificación permanente de la producción de sus alumnos, que luego registra en una planilla. En éstas utiliza calificación numérica (del 1 al 10), conceptual (bien, muy bien, regular, reescribir) para calificar el logro en los aprendizajes y marcas (puntitos, cruces, tildes, signo más, etcétera) para registrar el cumplimiento de los alumnos de las tareas en clase (por ejemplo: copiar en la carpeta). De este modo, la planilla además de ser un registro administrativo de su trabajo de corrección y calificación, le sirve para recordar el desempeño general del alumno:

Si hay algún alumno que en diferentes clases no lo tengo anotado es porque no trabajó y eso influye.

Para el cierre de notas del trimestre la docente se ajusta al Régimen Académico vigente (Res 587-DGCE, La Plata 22/3/2011) y define:

Una [nota] conceptual, tiene que ver con el trabajo en clases, conducta y entrega de trabajos... Otra nota tiene que ver... saco un promedio de todos los trabajos prácticos y actividades que me llevo... Y la otra es la nota de la evaluación escrita. Entre esas 3 notas, saco un promedio para el trimestre generalmente. La nota conceptual puede subir o bajar las notas que tengan de trabajo y evaluación...

⁴ Por dificultad no solo se está haciendo referencia a algún problema en torno al contenido a ser evaluado, sino a las pautas de trabajo que establece el profesor en el marco de la materia, por ejemplo: entregas de trabajos.

Interesa advertir que la “nota conceptual” pone en evidencia una operación no del todo clara, que realiza la docente en base a su planilla y respecto de las marcas que le advierten sobre el desempeño del alumno.

Por parte de los estudiantes, hemos podido constatar que éstos consideran que para aprobar la materia hay que tener “la carpeta completa y entregar los trabajos”, y a veces la conducta. Por otro lado, a pesar de que coinciden en que por lo general no estudian para las pruebas, la diferencia en el rendimiento se debería a “atributos personales” ya que algunos se acuerdan lo visto en clase, mientras otros dicen que “se olvidan”. Ambos consideran también que para estudiar para una prueba es necesario “repasar de la carpeta” y esto implica leer varias veces la carpeta. También observamos que no tienen una noción clara de cuándo y con qué criterios son calificados.

Segundo Caso: Escuela secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de Moreno, provincia de Buenos Aires

En este caso, la docente recurre a la realización de pruebas escritas (individuales y grupales) y a trabajos prácticos en el aula o domiciliarios (grupales) como forma de evaluar los aprendizajes. Estas instancias son calificadas con nota numérica. Asimismo, lleva un seguimiento de la realización diaria por cada estudiante de las actividades en el aula y en el hogar, en tanto considera que llevarlas a cabo contribuye al proceso de aprendizaje. La docente tiene un “lema de 4 verbos” que conversa en repetidas ocasiones con los estudiantes: “Prestar atención para entender, aprender y aprobar”. Este lema ilustra la inherente asociación que hay entre trabajo en clase, comprensión, aprendizaje y evaluación para la docente, en el que cada uno es consecuencia de lo anterior. Para la docente, un buen resultado en la evaluación da cuenta de que el alumno ha aprendido, se aprende como consecuencia de entender y se comprende cuando se presta atención. La docente no tiene predefinidos los momentos en que evaluará. Considera para ello los tiempos y ritmos de cada grupo, aunque se encuentra traccionada por los requisitos de cierre de cada trimestre. La docente decide que “es momento de evaluar” cuando observa que la mayoría del grupo está respondiendo de manera satisfactoria a las actividades que propone en el aula. Las consignas de las actividades de evaluación son para la docente “similares” a lo trabajado en clase previamente:

No es que yo trabajo una cosa y después le traigo un martes 13, algo totalmente diferente.

Para la construcción de la calificación trimestral, la docente suele contar con las calificaciones de una prueba individual, otra de a dos estudiantes y un trabajo práctico grupal en el aula. Considera estas calificaciones y adicionalmente tiene en cuenta el seguimiento de la realización de tareas en el hogar y actividades en clase por cada alumno. A partir de esto define una nota que llama “global”:

Hago una nota global y después a la hora de cerrar los promedios también tengo en cuenta lo que hicieron o no durante el trimestre, siempre.

No obstante, influyen otros aspectos en la decisión de la nota trimestral. Por ejemplo, la docente evita en algunos casos calificar con menos de 6 en el primer trimestre porque sabe que con esa calificación “sella” el destino del estudiante para toda la materia, y lo está enviando directamente a las comisiones evaluadoras. Por tal motivo, señala que la construcción de las calificaciones de trimestre las realiza “mágicamente”. Y agrega:

La diferencia, como les digo a ellos, entre un 6 y un 7 es que con uno aprobás y con otro no aprobás. ¿De qué me vale ponerte un 4, un 5, si en definitiva es un número y el hecho es el mismo, no estás aprobando? Entonces digo, si en el primer trimestre le pongo un 5, ya le obligo a que tenga que sacarse dos 8. Y si en el primer trimestre empezó así, salvo que exista magia, no se va a sacar esas notas. Entonces le pongo un 6 para que tenga la posibilidad, si quiere, si tiene voluntad de prender el motor (...). Y bueno, aquel que no hizo nada, sí le pongo un 5. Y es una nota global.

Explica que cuando se refiere a “los que no hacen nada” o “que no prenden el motor”, se trata de los estudiantes que no participan en las clases, que no hacen las actividades o que entregan las pruebas en blanco, “que ni siquiera intentan hacer algo”. Esta diferenciación impactará en la forma de calificar la producción de cada uno.

Porque una cosa son las limitaciones y otra cosa es el empeño y las ganas de salir adelante que le ponga. Hay muchos chicos que no tienen dificultades, pero eh... no sé... no aprenden porque no tienen la voluntad. Entonces les digo que prendan el motor. Y ellos me cargan y hacen ‘rum rum’ [risas].

Los estudiantes entrevistados señalan conocer claramente la regulación que indica que se deben tener al menos tres notas por trimestre. Asimismo, tienen mucha claridad acerca de qué calificación deberían obtener en el siguiente semestre de acuerdo a la calificación que obtuvieron en el anterior. Los alumnos entrevistados reconocen que las calificaciones que toma en cuenta la profesora provienen de las pruebas que fue tomando y del seguimiento de las tareas realizadas. No obstante, no logran enunciar con seguridad qué notas o aspectos tendrá en cuenta la docente para el cierre del tercer trimestre. Uno de los estudiantes tampoco tiene claro por qué terminó el segundo trimestre con una calificación de 6, aunque ha construido una hipótesis al respecto:

Eh... no sé. En una prueba tuve 7 y en otra tuve un 6 pero creo que charlé mucho (risas).

Por otra parte, consultado acerca de cómo aconsejaría a un estudiante que está empezando primer año para que le vaya bien en la materia de Prácticas del Lenguaje con esta profesora, un estudiante responde:

Que haga siempre la tarea porque la profe mide eso, si hiciste o no la tarea. Y también que trate de sacarse 7, 7 o más en las evaluaciones. Y que no te portes mal.

Tercer caso: Escuela secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires

La docente de este caso brinda a principio de año una serie de pautas. En sus palabras:

Son criterios de evaluación, pero no está puesto el acento en el contenido, sino en lo que yo espero de ellos: tener una carpeta completa y prolija, entregar los trabajos en tiempo y forma, que las evaluaciones se van a avisar con anticipación, pero precisamente por eso no tienen recuperatorio. Es decir, yo les aviso: “Vos estudiá para tal fecha”; después no me vengas a decir: “Ah, para esa fecha no estudié” (...) Yo te avisé con tiempo. Todo eso está pautado de antemano (...) Si no vienen tienen que traer justificativo la clase siguiente.

Según comentó, se avisa por cuaderno la fecha y el detalle de los temas de cada evaluación. Además, toma dos pruebas por trimestre.

El que está atento a cómo va transcurriendo el trimestre, sabe que, más o menos, al promedio del trimestre, tiene una y cuando termina el trimestre, tienen otra.

Resulta interesante que considere que los estudiantes que están atentos podrían reconocer cuándo es el momento de la instancia de evaluación. Y agrega:

Me pasa, bastante seguido, que en esta semana, por ejemplo, que cierra el trimestre, tienen pruebas de todo. (...) La mía ya está anticipada, saben que van a tener una prueba... Que van poniendo los temas y que, en determinado momento, va a haber una evaluación. Y bueno, no, no se quejan por eso (risas).

Aquí se termina de comprender que la docente está bastante centrada en el desarrollo de su clase y que tiene poca conciencia de las condiciones de cursada y de la realidad y percepciones de los estudiantes. Con el solo hecho de avisar pareciera desligarse de toda responsabilidad por la “superposición” de pruebas, sin ofertar otras posibilidades para enfrentar la situación, cuando podría optar por evaluar en otro momento.

Por otra parte, las evaluaciones son presenciales, escritas e individuales, “con carpeta a la vista, es decir, ellos tienen la opción de consultar lo teórico”. Al mismo tiempo, la docente dice:

[Evalúo] clase por clase. Es decir, ellos tienen tres notas, dos de evaluaciones, y después todas las clases (...) les doy una ejercitación y ellos me la entregan (...) Se los corrijo clase a clase y se los devuelvo. Y todo eso representa una nota para ellos. Sería la tercera nota.

De este modo, lleva un registro minucioso del trabajo individual en una planilla de seguimiento, que inclusive habilita la posibilidad de que las/os alumnos/as vayan consultando por su situación a lo largo de la cursada.

Con respecto a la corrección de las dos instancias de evaluación utiliza una grilla:

Porque si no me olvido (...) porque, a veces, corrijo en dos días distintos y no me acuerdo cuánto valoricé cada punto. Entonces, para que después no vengan a quejarse “a él le puso 5 a mí 5.50”, cada cosa va con su puntaje digamos y me ajusto a eso... (...) por una cuestión... de no olvidarme yo por dónde iba. (...) Ya te digo, las quiero corregir todas, no estar toda la mañana corrigiendo, entonces... sigo el esquema, si le da 6.50, 6.50, listo.

Y lo justifica argumentando que:

Con el adolescente hay que ser muy justo en lo que se les dice, muy exacto, muy preciso en lo que se les dice y no cambiar sobre la marcha, porque enseguida lo hacen notar... Entonces, si yo me contradigo... enseguida lo notan. Entonces no me contradigo [risas].

De todos modos, si bien para calificar cada prueba sostiene la nota que “objetivamente” da por resultado y no “redondea” en ese momento, al final del trimestre reconoce cierta flexibilidad:

(...) para cerrar la calificación me pongo un poco más flexible. Porque, a veces, da pena un chico que es buen alumno, que trabaja en clase, le va mal en las pruebas... Y trato de favorecerlo, pero vuelvo a repetir, cuando tengo, ya, las herramientas de cómo, con qué lo voy a valorar... (...) cuando termina el trimestre, si ellos se sacaron 6.50 es 7.

Ahora bien, cuando se le consultó por los estudiantes que están en riesgo de desaprobación, asumió que “depende de cuánto le falte para el bendito 7”, les hace algún trabajo de recuperatorio o de compensación

como para cerrarles una buena nota y que no tengan que andar, a último momento, preocupándose por qué el promedio no les da. (...) Ellos son de fijarse mucho en el número y, a mí, me interesa, más que nada, esa evolución que ellos tienen.

En este caso, vuelve a insistir que les da la oportunidad a “los chicos que efectivamente, se portan bien”. Y agrega que:

...en realidad, es eso, recuperar ese cachito que le falta para aprobar. Pero, en ese caso, depende siempre de ellos. Es decir, yo te tomo recuperatorio, pero vos tenés que hacerlo. Estudiar. (...) Me ha pasado de chicos que le da, antes cuando era más exacto, 6.66 y de la dirección me marcaban, 6.66 está desaprobado, entonces yo, viendo eso, antes, no cuando le tengo que poner el promedio, un poquito antes, principio de noviembre, mediados... les digo: “Estás ahí y yo no puedo hacer magia, si el promedio no te da, no

te puedo ayudar. Entonces te doy un trabajo antes”. Les he dado esa opción y no hay respuesta... Es como que a ellos no les importa. Como que me ponen a prueba, también a mí, es decir, a ver si es cierto que me vas a poner 6.66.

Como se infiere de estos dichos, más allá del acompañamiento brindado y de la voluntad de aprobación de los docentes, hay una expectativa de involucramiento de parte de los estudiantes, que desde ya se vuelve difícil de ponderar. En esta línea, la profesora sostiene que “la realidad es que un alumno se lleva la materia cuando no hizo nada durante el año”. Sería interesante ver si este supuesto de los docentes funciona a la inversa, es decir, si hacer las actividades implica en todos los casos la aprobación.

Algunas reflexiones que emergen del análisis

A lo largo del trabajo hemos podido exponer una variedad de casos respecto a las propuestas de evaluación y los criterios para la corrección y calificación de las producciones de los estudiantes y cierre de notas, por parte de docentes del área de Práctica del Lenguaje en aulas de primer año del nivel secundario, así como las percepciones que los estudiantes tienen de este proceso. A partir del recorrido realizado hemos podido identificar algunos aspectos interesantes.

En la construcción de la calificación se juega no solo la evaluación de los aprendizajes en torno a los contenidos, sino también el cumplimiento del alumno de las actividades y propuestas del docente en clase, como las formas de convivencia y comportamiento social. La calificación reúne una serie de criterios de evaluación que exceden la construcción y dominio de los objetos de conocimiento y, en algunos casos, resulta complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición. Los cierres de nota de trimestre son instancias donde la función de certificación de la evaluación se vuelve central en la organización de los criterios y decisiones que toman los profesores. En los casos analizados en esta investigación se evidencia cómo el establecimiento en el Régimen Académico de, al menos, tres calificaciones para el cierre de trimestre tracciona de manera clara la planificación y organización de la evaluación en cada asignatura. Los docentes entrevistados toman decisiones desde el inicio del año acerca de qué actividades considerarán como instrumentos que cumplirán la función de certificación al cierre del trimestre, y establecen criterios propios acerca de cómo construir las tres calificaciones solicitadas. Así, por un lado, en todos los casos, consideran las calificaciones que han ido otorgando a las pruebas y trabajos prácticos que realizan los estudiantes, aunque en algunos casos ciertas evaluaciones son jerarquizadas por sobre otras en la construcción del promedio (algunas veces de manera explícita y otras no). Por otro lado, todos los docentes consideran el seguimiento de las actividades diarias y/o conductas esperadas del alumno para definir la calificación, resultando a veces en una nota individual que se promedia con las otras y en otras ocasiones siendo una variable que “subirá” o “bajará” la calificación construida de los resultados de las evaluaciones. Resulta, además, significativo

señalar los múltiples ejemplos mostrados, en los que la calificación trimestral resultante no siempre es un promedio de las calificaciones que el docente ha decidido considerar.

Se observa entonces cómo la calificación trimestral está compuesta por lo que consideran evidencias acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes (los resultados en las pruebas), las consideraciones acerca de cómo esa calificación afectará la posibilidad de acreditar la materia, y las valoraciones acerca del desempeño de ciertos aspectos del oficio de alumno. Con respecto a esto último, en tanto se aprendería “haciendo” las actividades que el docente propone (y por ello tanto preocupa a los docentes aquellos que “no hacen nada”), la construcción de la nota trimestral juega entre lo que se “ha aprendido” y lo que los estudiantes “han hecho” para aprender o para facilitar el trabajo en el aula. Los estudiantes parecen comprender esta dualidad, y desarrollan estrategias para identificar los aspectos del oficio de alumno que cada profesor considerará para certificar sus aprendizajes. Así, por ejemplo, hemos visto que los estudiantes construyen hipótesis (a partir de enunciados más o menos explícitos por parte de los docentes) acerca de lo que el docente tomará en cuenta para la calificación trimestral y el grado de influencia que cada aspecto tendrá en la conformación de dicha calificación. En el caso de los estudiantes considerados en esta ponencia, reconocen que se certificarán acciones como el entregar los trabajos prácticos, tener la carpeta completa, o “no portarse mal o no hablar mucho”. Resultará aquí con potencial la comparación de la perspectiva de estos estudiantes comenzando el primer año de la escuela secundaria con las estrategias e interpretaciones que ponen en acto estudiantes de los últimos años del nivel secundario.

Por otro lado, el análisis de la propuesta de evaluación de los docentes y las decisiones que toman respecto de la calificación del trimestre, permite desplegar en algunos casos la preocupación por las “diferencias y pluralidad que hay en el aula”. Es decir, el docente busca de algún modo con sus propuestas adaptarse y generar condiciones para dar lugar a la inclusión en las aulas. Lo que llama la atención es que estas propuestas no parecen estar planificadas ni previstas, sino que las van enfrentando en el quehacer cotidiano y lo resuelven con actividades, en algunos casos improvisadas, que en cierto modo van desdibujando el sentido de la evaluación y con ello lo que consideramos una sistemática dilución de los contenidos al momento de la certificación (Scavino, Briscioli & Terigi, 2017). En relación con lo anterior, la calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que, al no estar planificados e inscriptos en un proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan convirtiéndose en transacciones de cumplimiento. En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (1era. ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni; S. Celman; E. Litwin & M.C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133–176). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Castorina, J. A. & Sadovsky, P. (2016). *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares*. Documento interno UNIPE. Buenos Aires, Argentina.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1).
- Remesal Ortiz, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona.
- Scavino, C.; Briscioli, B. & Terigi, F. (2017). *Análisis de la evaluación de aprendizajes en el inicio de la educación secundaria: condiciones institucionales y criterios pedagógicos y didácticos*. Ponencia presentada en la II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia, Gral. Pico, La Pampa. Argentina.