

Título: “Nuevo Diseño Curricular: lo que se espera de la evaluación de aprendizajes”.

Autor(es): Fabietti María Graciela y Rivarola María José.

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Mesa de trabajo: 7 . Experiencia escolar, enseñanza y evaluación.

Correo electrónico: [gfabietti@hotmail.com](mailto:gfabietti@hotmail.com), [majolafalda@gmail.com](mailto:majolafalda@gmail.com)

### **Resumen**

“Encuadre General. Educación Secundaria. 2011-2015” es el documento marco del nuevo diseño curricular elaborado por el Ministerio de Educación de Córdoba. En él se enfatiza la necesidad de cambio de las prácticas pedagógicas y las concepciones docentes. Siguiendo investigaciones anteriores, este trabajo aborda la concepción de evaluación de los aprendizajes que subyace y el tipo de prácticas deseables que propone dicho documento. El mismo contiene los lineamientos político- administrativos y pedagógicos que orientan la propuesta y que conforman *el discurso pedagógico oficial* (Bernstein, 1998). Caracterizamos las prácticas evaluativas a partir de cómo es definida y cómo se espera que sea; además, describimos el contexto en que estas prácticas deberían tener lugar. Se plantean algunas reflexiones finales en torno a las reales posibilidades de la prescripción de orientar las prácticas evaluativas en las escuelas secundarias, la ambigüedad presente al momento de su caracterización; la escasa diferenciación que plantea en relación a los subprocesos que acontecen en el aula (enseñanza-aprendizaje-evaluación); y la desatención a la necesaria modificación de la distribución del poder y de las condiciones estructurales para que el cambio sea posible.

Palabras claves: Cambio Curricular. Discurso Pedagógico. Evaluación de Aprendizajes.

## **New curricular proposal: whatever is expected in relation with learning evaluation**

### **Abstract**

“Encuadre General. Educación Secundaria. 2011-2015” is a document that frames the new curriculum proposed by the Provincial Educational Office. This text stresses the need of change pedagogical practices and teacher`s conceptions. We analyze the learning evaluation conception inserted in it and we also analyze the desirable practices suggested in the text. Its content refers to ideals of pedagogical, administrative and policy dimensions that constitute the *official pedagogical discourse* (Bernstein, 1998). We characterize the evaluation practices from its definition and the way it is expected to be; moreover we describe the context of the practices included in the document. Finally, we think on the real possibilities this proposal has in order to guide the evaluation practices in secondary schools due to its ambiguous characteristics, the weak differentiation between the class sub processes (teaching - learning - evaluation) and its lack of attention to the necessary modification of power distribution and of the structural conditions so the changes can be.

Key words: Curricular Change. Pedagogical discourse. Learning Evaluation.

### **Introducción**

Nuestro equipo de investigación viene analizando, desde hace algunos años, las prácticas escolares en el Ciclo Básico<sup>1</sup> de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. El objetivo es identificar aspectos internos que podrían estar acompañando las diferencias que dichas instituciones tienen en sus capacidades para gestionar los aprendizajes de los alumnos (Brigido, 2011).

En esta ocasión, analizamos algunos aspectos de los cambios curriculares planteados para la educación secundaria en la jurisdicción, encuadrados por la Ley de

---

<sup>1</sup> Conforme a la actual designación, ya que en la Provincia de Córdoba hasta la sanción de la Ley nº 9870, se denominaba Ciclo Básico Unificado (CBU)

Educación Nacional (n°26206/06) y la Ley Provincial de Educación (n° 9870/10); ambas, condicionan la propuesta político-administrativa y pedagógica que regula la vida de las escuelas de nivel medio de la provincia en el período 2011-2015. Focalizamos en las disposiciones presentes en el documento “Educación Secundaria-Encuadre General. 2011-2015” elaborado por el Ministerio de Educación provincial, que orientarían las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación para el quinquenio.

Dando continuidad a investigaciones previas, analizamos la evaluación de aprendizajes; específicamente, abordamos la concepción de evaluación que está presente en el documento oficial, las prácticas evaluativas que se espera lleven a cabo los docentes a partir de la prescripción y las posibilidades de dicha regulación de orientar el cambio que se pretende. Nuestros **objetivos** son:

- Reconocer en el texto analizado el tratamiento conceptual de las prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- Identificar el tipo de práctica evaluativa deseable/esperable.
- Establecer algunas hipótesis acerca de la capacidad del documento para sustentar cambios en las prácticas evaluativas.

Señalamos que los **análisis** propuestos tienen un carácter **exploratorio** y constituyen una primera etapa en la comprensión de la implementación del diseño curricular. Para dar cumplimiento a los objetivos, buscamos identificar en el documento categorías subyacentes que nos permitan reconstruir la línea argumental del ministerio provincial.

Exponemos a continuación, algunos conceptos necesarios para comprender nuestra perspectiva sobre la evaluación de aprendizajes. Seguidamente, mostramos el contexto que queda conformado a partir del documento y la forma en que el Estado provincial concibe la evaluación en las escuelas, tal como queda reflejado en el “Encuadre General”. Por último, esbozamos algunas reflexiones en torno a las posibilidades reales de implementar las prácticas evaluativas que se prescriben bajo las actuales condiciones laborales, organizativas e institucionales.

### **La evaluación de aprendizajes en las escuelas**

Al igual que en investigaciones anteriores, nuestro **marco teórico** es la teoría de Basil Bernstein. Consideramos que el documento analizado expresa en parte lo que el

sociólogo denomina *discurso pedagógico oficial (DPO)*. Para Bernstein, el *DPO* forma parte del aparato discursivo que legaliza y regula el universo escolar, y manifiesta la posición oficial en materia educativa que deviene en legítima. El *DPO* está asociado al carácter normativo del Estado al institucionalizar agentes, discursos, prácticas escolares y contextos, y además selecciona los discursos que regulan la *transmisión, adquisición y evaluación*.

El *DPO* tiene inscripto un *código de conocimiento educativo o código pedagógico (CP)* que se expresa en tres sistemas de mensajes: *curriculum* (conocimiento válido a ser transmitido), pedagogía (forma de transmisión legítima) y evaluación (verificación válida del conocimiento). Éstos se pueden analizar desde la *clasificación y enmarcamiento*, que designan el poder para definir y establecer límites entre categorías (profesores, alumnos, espacios, contenidos de aprendizaje) y el principio que regula las prácticas comunicativas entre transmisor y adquiriente, respectivamente. Según el valor que adquieran (fuerte o débil), conforman un tipo de modalidad de *CP*. Bernstein argumenta que cualquier organización del conocimiento educativo que implique una *clasificación y enmarcamiento* fuertes da lugar a un *código colección* y aquella que implique reducir su fuerza se aproxima a un *código integrado*. Como ambas categorías pueden variar independientemente, lo que se observa son diferentes combinaciones de modalidades del código, no formas puras. La viabilidad del *CP* está mediada por la propia organización institucional.

Según Bernstein, la evaluación, condensa al *curriculum* y la pedagogía, ya que no es independiente del contenido de la transmisión y del modo en que es transmitido. Como toda práctica pedagógica, la evaluación puede variar según cómo interactúen: a) las *reglas jerárquicas* (que determinan qué implica ser un transmisor y qué un adquiriente); b) las *reglas de secuencia y ritmo* (que determinan el orden en que ha de aprenderse un contenido y el tiempo concedido para su adquisición) y c) las *reglas de criterio* (que permiten diferenciar la comunicación legítima de la que no lo es). Estas reglas se expresan en un *discurso regulativo* que tiene carácter expresivo o moral y en un *discurso instruccional* de carácter instrumental. Siguiendo a Bernstein, Brigido (2006) sostiene que no hay instrucción sin orden, ya que el discurso regulativo, que define las reglas del orden social en la escuela y crea los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar y las posturas del sujeto, también regulan la selección de conocimientos y habilidades que se consideran imprescindibles para el desempeño del

individuo en diferentes campos de actividad y define la secuencia, el ritmo y los criterios con que éstos serán transmitidos.

En investigaciones anteriores realizadas en escuelas oficiales primarias y secundarias de la ciudad de Córdoba, hallamos que, cuando evalúan, los docentes dan mayor importancia a la dimensión regulativa que a la instrumental, priorizando la adquisición de actitudes, comportamientos y normas sociales/escolares antes que el aprendizaje de contenidos disciplinares y habilidades (Rivarola, M.J., Rezzónico, S. y Grandi, M. 2011 y Viola, F. 2011, Fabietti, M.G, 2011). Además, para la acreditación, los profesores de secundaria recurren a promediar las notas obtenidas por cada alumno, dando con mucha frecuencia mayor importancia a su comportamiento en el aula, el que se refleja en la “nota de concepto”. Así, en el promedio adquieren peso contenidos que conforman el discurso regulativo.

Asumimos que cualquier proceso de evaluación está constituido por tres tipos de realizaciones que ocurren secuencialmente: la descripción del estado del objeto a evaluar, la formulación de un juicio atendiendo a algún criterio valorativo, y la comunicación del juicio que nos merece el estado en que se encuentra el objeto evaluado; estas distinciones permiten analizar procesos evaluativos. En la práctica, observamos que los profesores, generalmente, suelen percibir como un mismo comportamiento la descripción y la asignación de criterios, lo que se hace visible cuando confunden el contenido de la evaluación con los parámetros de valoración con que juzgan su adquisición.

Descubrimos además, que las prácticas de evaluación de aprendizajes en escuelas secundarias generan paradojas: la posibilidad de avance en el nivel se piensa asociada al aprendizaje de contenidos disciplinares aunque termine dirimiéndose por la formación en valores. A nuestro juicio, esta situación paradójica se encuentra en el corazón de los problemas de inequidad y calidad educativas.

### **Documento analizado: Educación Secundaria. Encuadre General. 2011-2015**

En este apartado presentamos sintéticamente el contenido del “Encuadre General”. Recordamos que en este apartado nuestra intención es reconstruir planteos presentes en el texto retomando de manera literal o parafraseada las propias palabras del

documento. El mismo aborda cuestiones genéricas del nuevo diseño curricular aunque también está pensado como plataforma política para el quinquenio. En él aparece una imagen marcada por la *necesidad de producir cambios profundos* en las escuelas secundarias, a fin de lograr una educación de mejor calidad. También contiene una descripción de las prácticas pedagógicas deseables/esperables y huellas de supuestos sobre cómo han estado ocurriendo en las escuelas; nosotras focalizamos en la evaluación de los aprendizajes, cuyo tratamiento y conceptualización está inserto en un contexto más general conformado por las concepciones de escuela, profesor, alumno, enseñanza, aprendizaje, etc. A continuación mostramos el contexto delineado por el Ministerio y seguidamente su propuesta para la evaluación, para lo cual tomamos elementos presentes en el documento, parafraseándolos o replicándolos textualmente.

### ***El contexto de la evaluación de aprendizajes***

En el “Encuadre General”, se consignan los fines y objetivos del nivel y algunos lineamientos organizativos y pedagógico-curriculares que se espera enmarquen la actividad escolar. El documento enfatiza en la necesidad de redefinición tanto de la función de la escuela secundaria como de las funciones y responsabilidades de directivos y docentes, para poder enfrentar el desafío que implica la extensión de la obligatoriedad y la consecuente masificación. Para garantizar el derecho a la educación de los educandos, se insta a que estos actores revean sus criterios de inclusión, “erradicando toda lógica exclusiva que pudiera persistir”<sup>2</sup>; se acentúa que es imprescindible lograr no sólo el acceso de los alumnos al nivel, sino que permanezcan, obtengan aprendizajes de calidad y egresen con un cúmulo de conocimientos que los habilite para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de los estudios.

También se remite a la necesaria redefinición de la concepción de estudiante considerando su condición de adolescente. Se promueve la idea de que los alumnos poseen necesidades e intereses diversos y formas privativas de aprender. Para la atención a la diversidad de características de los educandos, se proponen “nuevos formatos pedagógicos y curriculares” que posibilitarían poner a disposición del alumno problemas y planteamientos acordes a dichas necesidades e intereses, además de implicarlo en su abordaje y/o resolución, generando su compromiso y responsabilidad

---

<sup>2</sup> Educación Secundaria. Encuadre General. 2011-2015. Pág. 7

por su propio proceso de aprendizaje y los resultados que obtenga. Se espera que estos espacios, por las características que adquieren y el tipo de abordaje que viabilizan, “instalen la confianza en que todos pueden aprender”.<sup>3</sup> Los formatos propuestos (asignatura, ateneo, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, trabajo de campo y módulo) responderían a distintas intencionalidades, de acuerdo al tipo de saberes y contenidos que promueven (aprendizaje de conceptos y procedimientos, adquisición de habilidades y capacidades, desarrollo de actitudes, etc.) y en su conjunto apuntarían al desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Implican formas particulares de organizar la tarea pedagógica, de agrupar los alumnos y distribuirlos en el espacio; muchos involucran otros espacios institucionales e inclusive extra institucionales y los sujetos que en ellos se desenvuelven.

También se explicita la concepción de curriculum en que se sustenta el nuevo diseño. Se señala que es una prescripción que determina los contenidos de la transmisión pedagógica, sustentados en saberes legitimados y valorados socialmente. Además, se espera que cada centro educativo genere su propio proyecto educativo que atienda a la realidad que le es privativa, en pos de enriquecer las trayectorias educativas de los alumnos.

La gestión directiva adquiere suma importancia por ser la que conduce los destinos de la institución educativa, pero quien cobra centralidad como actor clave para el cambio es el docente, por considerar que posee el conocimiento académico y puede identificar las inquietudes y potencialidades de los educandos. Se pretende que los profesores seleccionen los dispositivos pedagógicos más adecuados para la enseñanza en función de las diversidades individuales y socioculturales que caracteriza a su alumnado.

El “Documento de Apoyo para la Evaluación de los Aprendizajes de la Escuela Secundaria” (s/f), complementa la propuesta curricular. Éste avanza en especificaciones y ejemplos en relación a la enseñanza, en los que se resalta la importancia de que los docentes puedan desencadenar procesos cognitivos en los alumnos y trascender la “enseñanza tradicional”, centrada en la mera transmisión y adquisición de contenidos conceptuales.

---

<sup>3</sup> Educación Secundaria. Encuadre General. 2011-2015. Pág. 17

Para finalizar, destacamos que el propio Ministerio provincial expresa que es una *decisión curricular* de este Diseño que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean *situados*<sup>4</sup>, es decir tengan sentido para el contexto particular en el que ocurran. Consecuentemente, las escuelas tienen la responsabilidad de plasmar propuestas curriculares que permitan cumplir con el objetivo de *calidad*, que sugieren se deriva de la declaración de obligatoriedad del nivel secundario. Las prácticas de evaluación, desde el posicionamiento gubernamental, también deberían ser *situadas*.

### ***La evaluación de los aprendizajes***

En el documento “Encadre General”, se aborda explícitamente el tema de la evaluación de los aprendizajes, poniendo énfasis en el sentido que ella debería tener<sup>5</sup>. Se comienza indicando una definición que atendería, según reconocen, planteos de distintos autores. Antes que una definición, lo que se consigna es un listado de ocho elementos que caracterizarían genéricamente a “prácticas de evaluación”. Ellos son<sup>6</sup>: objeto de evaluación (elemento o recorte de la realidad); conjunto de *evidencias* de la que *se obtiene información evaluable sobre el objeto*; alguna *práctica indagatoria* (por ejemplo observación, análisis de documentos, etc.); una *comparación* o un *análisis comprensivo*; un *marco de referencia o referente* (*criterios* con los cuales compara la evidencia) o un *marco teórico* (cuando la evaluación es *comprensiva*); *valoración* y *conclusiones* elaboradas por un evaluador idóneo; *decisiones* que se toman con respecto al objeto evaluado (de alto o bajo impacto); *comunicación* de la valoración y conclusiones a los distintos actores. Este listado plantea, a nuestro juicio, una serie de interrogantes por la cuota de ambigüedad y contradicciones que implica, que analizaremos al esbozar algunas reflexiones finales sobre la propuesta para la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta una imagen de la evaluación delineada a partir de características “deseables”, según la cual la evaluación es un proceso que debería:

- formar parte de un “*continuum*” más que presentarse como una práctica aislada; debería poder articular las instancias diagnóstica, formativa, sumativa e integradora.

---

<sup>4</sup> Educación Secundaria. Encadre General. 2011-2015. Pág. 14

<sup>5</sup> Educación Secundaria. Encadre General. 2011-2015. Pág. 20

<sup>6</sup> Educación Secundaria. Encadre General. 2011-2015. Pág. 20

- ser “*motivadora*” en tanto provoque en los educandos interés por aprender. El conocimiento explícito, por parte de los estudiantes, de los objetivos de cualquier instancia evaluativa y su participación en la determinación de lo que se espera de ellos, podría dotar de sentido a las tareas que éstos llevan a cabo y, consecuentemente, redundar en su beneficio por el hecho de que supone su involucramiento.
- constituir una “*verdadera situación de aprendizaje*” al brindar a los estudiantes la posibilidad de advertir sus logros y dificultades y promover en ellos genuinos deseos de superación. Las tareas o actividades propuestas deberían realizarse de tal manera que “no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidades de exploraciones, admitan múltiples vías de solución”.<sup>7</sup>
- estimular la “*metacognición*” al permitir a los educandos el reconocimiento de sus particulares maneras de aprender y afrontar nuevas situaciones. El hecho de que el aprendizaje sea siempre contextualizado y adquiera características privativas según los sujetos, conlleva a que la evaluación se pretenda “*no homogénea*”.
- orientarse a la comprensión y no al examen, y al seguimiento de los logros de los estudiantes y no a la comprobación de sus limitaciones y/o dificultades. Se insta a que los docentes focalicen la evaluación en el seguimiento de los avances de cada alumno en el proceso de adquisición y desarrollo de capacidades y se insiste en que debe existir coherencia entre enseñanza y evaluación: “*sólo se debe evaluar lo que se ha enseñado*”.
- ser “*auténtica*” en la medida que docentes y directivos puedan comprender que el aprendizaje es una empresa social, una tarea compartida y cooperativa, que involucra a todos los actores institucionales.
- transformarse en “*insumo para la mejora de la enseñanza*”. La evaluación se torna fundamental para la toma de decisiones de los docentes en la medida que les permite realizar ajustes en su tarea, rectificar y /o modificar cursos de acción, en virtud de los avances y obstáculos que manifiestan sus alumnos.
- de “*carácter integrador*”. Por un lado, debería poder dar cuenta de los procesos de apropiación de contenidos provenientes de distintos ámbitos (intelectual, afectivo, social), lo cual la transformaría en una evaluación “*holística*”.

---

<sup>7</sup> Educación Secundaria. Encuadre General. 2011-2015. Pág. 21

Además, el texto hace hincapié en la necesidad de que, al interior de cada escuela, los docentes alineen sus “*criterios de evaluación*” con las decisiones que se toman y se expresan en el Proyecto Curricular institucional. Por otro lado, se pretende que los docentes puedan integrar el sentido ético y político que adquiere la evaluación con su sentido instrumental; el componente ético se concretizaría en poder reconocer las potencialidades de los jóvenes, colocar todas las expectativas en ellos y mantener el nivel de exigencia otorgándoles el tiempo necesario para que puedan demostrar lo aprendido.

El “Documento de Apoyo Curricular para la Evaluación de los Aprendizajes” no agrega información medular a la vertida en el “Encuadre General” en relación a la temática. La mayor parte de su contenido refiere a lo que constituirían rasgos de las prácticas evaluativas actuales que se suponen conflictivos, como estrategia para enfatizar características deseables que permitirían resolver y superar problemas. Sí avanza en algunas especificaciones sobre distintos instrumentos de evaluación que clasifica en relación a las operaciones cognitivas que posibilitan. También proporciona ejemplos de rúbricas y listas de cotejo.

### **Algunas reflexiones sobre la propuesta para la evaluación de los aprendizajes**

El análisis de este documento genera dudas sobre el valor heurístico de la propuesta gubernamental para acompañar el cambio que se pide a las escuelas, justificadas en el tratamiento conceptual contradictorio de las prácticas de evaluación, en cómo se definen y cómo se espera que sean. Los elementos que definen la práctica evaluativa remiten a tareas que hacen de la evaluación una práctica totalmente diferenciada de otras; en cambio, en la imagen ideal se estaría destacando la idea de que en el aula se da un único proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación; la definición puede ser asociada a un código de *colección* y la imagen ideal a uno de carácter más *integrado*, estableciéndose entre ambas una marcada diferencia en la concepción de práctica evaluativa.

Podemos preguntar sobre cuál es la justificación que puede argumentarse para dedicar tanto espacio a la definición de un aspecto de la práctica docente en este documento, cuyo objetivo es, dado el título, una propuesta político-administrativa. La

respuesta es muy probablemente que la evaluación constituye un aspecto pedagógico que no es bien conocido por los profesores o sobre el que no existen acuerdos generales. Si desde el ministerio se supone poco conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes, estos elementos (que son una recopilación de distintos autores) en lugar de hacer más claros o visibles aspectos desconocidos u ocultos, lo que generan es una cuota de confusión sustentada en expresiones ambiguas o inespecíficas. Nos surgen una serie de preguntas, como por ejemplo:

-¿Qué diferencia existe entre *evidencia* e *información*? ¿Qué es la *información* atendida en una evaluación sino está inscripta en un conjunto de datos (*evidencia*) que a su vez son resultados de observaciones del objeto evaluado?

-¿Un *elemento* de la *práctica* de evaluación es algún tipo de *práctica* indagatoria *problematizadora* de la realidad<sup>8</sup>? ¿Práctica dentro de otra práctica? ¿Son los instrumentos de recolección de datos los que problematizan la realidad o es la forma en que se concibe la realidad lo que permite problematizarla?

-Si toda evaluación implica comparar información recogida con alguna representación del estado en que podemos observar al objeto evaluado ¿cómo es posible pensar y realizar evaluación por *análisis comprensivo* que no implique comparación?

-¿La *teoría* está presente únicamente cuando se realizan *análisis comprensivos*? ¿El *referente* no tiene carga teórica, o no es definido teóricamente?

-¿Qué es valorado en la evaluación? ¿Qué diferencias existen entre *valoración* y *conclusiones*? ¿Qué significa que un evaluador sea *idóneo*?

-¿Cuál es el *elemento* de la *práctica* evaluativa: la comunicación o el *modo* de comunicar?

La ambigüedad al caracterizar las prácticas de evaluación se ve reforzada por el hecho de que se parte desde una perspectiva teórica diferente al mostrar la imagen de como deberían ser ellas. Como dijéramos anteriormente, en este proceso, las diferenciaciones que tradicionalmente se hacían entre los tres subprocesos implicados van perdiendo fuerza, generándose zonas “grises” en las que es difícil distinguir enseñanza o aprendizaje de evaluación por ejemplo, cuando se pide que la evaluación *motive* o que *contribuya con el desarrollo de disposiciones socio-afectivas*. O no es fácil

---

<sup>8</sup> Cita como prácticas indagatorias a la observación, la situación experimental y el análisis de documentos.

discernir aprendizaje de enseñanza, cuando se dice que la evaluación, que es responsabilidad del profesor, será *auténtica* sólo si se entiende que el “aprendizaje” no es una acción individual sino social.

Otra contradicción que suponemos merece un tratamiento especial es la referencia reiterada a la necesidad de *contextualización* de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación como razón que justifica un reclamo de evaluaciones no-homogéneas, cuando en el sistema educativo la base curricular es homogénea. Si la idea de contextualización es aplicada de tal manera que contexto equivale a sector o grupo social del alumno, como hemos observado en investigaciones anteriores (Fabiatti, 2009) ¿qué consecuencias tendría para la “equidad” de la distribución social de la certificación escolar?

Para finalizar, una contradicción que suponemos obstaculiza la implementación de los cambios propuestos, es la que puede apreciarse entre las prácticas pedagógicas presentes en el *DPO* y la estructura organizativa actual del sistema educativo. Si bien el documento enfatiza la necesidad de lograr coherencia entre contexto, proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, esta solicitud planteada a los docentes y a la escuela toda, no es acompañada de cambios en la propia gestión del sistema. Sería necesario modificar la distribución del poder y que los organismos centrales de la administración del sistema habilitaran a profesores y directivos para decidir sobre algunas cuestiones básicas tales como por ejemplo, la carga horaria que tendría un espacio curricular para el que se piensa el formato Seminario más apropiado que el de Asignatura, en un contexto (escuela) dado. De igual manera, serían necesarios cambios básicos sobre la concepción del trabajo docente ya que los profesores son nombrados y reciben retribuciones por “horas frente a alumnos”, desconociéndose así el tiempo que debe dedicar al estudio, preparación de clases y cursos y seguimiento de los alumnos. Tal es la omisión o negación de ese aspecto de la profesión docente, que en una gran cantidad de escuelas tampoco existen espacios aptos para que el profesor trabaje de manera individual o cooperativamente con sus colegas.

Si el estado provincial decidiese modificar los dos aspectos señalados, libertad<sup>9</sup> para decidir carga horaria de espacios curriculares y adecuación de las “reglas de juego” con respecto a la profesión docente, debería realizar una inversión económica que quizás no esté en condiciones de hacer; pero, si no lo hace y prosigue reclamando clara

---

<sup>9</sup> Que puede ser pensada como relativa, evidentemente.

y reiteradamente a las escuelas secundarias que “cambien”, para lograr una mayor calidad y equidad educativas, lo que producirá es una sobre responsabilización y culpabilización del personal docente.

### **Bibliografía**

Alves, M.P. y E.A. Machado (Org.) 2008. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Portugal: de Facto. 201 páginas.

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid.

Brigido, A.M. 2011. *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar: Un estudio sobre el primer ciclo de la escuela secundaria*. Córdoba: Hispania Editorial. 296 páginas.

*Diversidad de Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa*. 2011. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. (Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario. Serie Informes de Investigación / N° 5) 52 páginas

Fabiatti, M.G. (Coord.). (2009) *El paradójal mundo de la acreditación. Una mirada sobre la evaluación en escuelas primarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 112 páginas.

Muñoz Stuardo, G. 2008. “Rol de Estado en la Eficacia Escolar y en la Mejora de la Escuela 1”. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. : 1-4. ISSN: 1696-4713

Rivarola, M.J., S. Rezzónico y M. Grandi. 2011. “Percepción de docentes y alumnos sobre el proceso de evaluación”. En: Brigido, A.M. 2011. *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar: Un estudio sobre el primer ciclo de la escuela secundaria*. Córdoba: Hispania Editorial. 296 p. Capítulo IX páginas 213-244.

Roldão, M C. 2010. *Estrategias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Portugal: Fundação Manuel Leão. 129 pág.

van Schalkwyk, S. 2010. "Early assessment: using a university-wide student support initiative to effect real change". En: *Teaching in Higher Education* Vol. 15, No. 3, June, 299:310

Viola, F. 2011. "La acreditación del aprendizaje: cómo resuelven los profesores un problema complejo". En: Brigido, A.M. 2011. *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar: Un estudio sobre el primer ciclo de la escuela secundaria*. Córdoba: Hispania Editorial. 296 p. Capítulo X páginas 245-256

Tashlik, P. (s/f) *Changing the National Conversation on Assessment*. En: Kappan, V.91 N.6 (55:59)