



UAI

**Universidad
Abierta
Interamericana**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGÍA**

Sede Ituzaingo

Trabajo Final

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación
Secundaria y Superior.

Título del Trabajo: “La evaluación en la escuela
secundaria”

Título a obtener: Profesor Universitario para la Educación
Secundaria y Superior.

Alumna: Ojeda, Araceli Lujan

Agosto 2021

Dedicatoria

A mi abuelos Juan, Rosario y Ramona; a mis padres, Araceli y Francisco.

Agradecimientos:

A mi docente de Taller de trabajo final, Jorge Alberto Sánchez, quien con su experiencia y sabiduría, me guio y orientó en la realización del presente trabajo.

A mis padres, quienes me enseñaron valores, la ayuda y el respeto por el prójimo y a mi querido abuelo, el que me inculcó que con esfuerzo y voluntad cumpliría mis objetivos.

“En la escuela no se aprenden solo contenidos, sino costumbres y valores”

Papa Francisco

Resumen

El presente trabajo es una propuesta de intervención en el campo profesional educativo, con respecto a la evaluación y a los factores que influyen en el aprendizaje y los factores de enseñanza que toman en cuenta los docentes de la materia Derecho.

A partir de la evaluación surgen propuestas que analizan las políticas en torno al régimen de evaluación, calificación y promoción, y en las situaciones de enseñanza de alumnos de una institución educativa, de nivel secundario. En efecto, y con el fin de recoger antecedentes precisos se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos, a saber, encuestas a los profesores que enseñan la materia derecho.

Reflexionar sobre las dinámicas escolares y sobre los efectos que las distintas regulaciones tienen en la experiencia escolar y en las trayectorias escolares y la inclusión en la escuela.

La necesaria retroalimentación del proceso de aprendizaje, se da mediante el procedimiento de Evaluación.

Palabras clave: Evaluación – enseñanza – estrategias- docentes-alumnos.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	Pág.1
PLANTEO DEL PROBLEMA.....	Pág.3
PROBLEMA.....	Pág.3
OBJETIVOS.....	Pág.3
MARCO TEÓRICO.....	Pág.4
CAPÍTULO 1 CONTEXTO DE ESTUDIO.....	Pág.4
CAPÍTULO 2 RÉGIMEN ACADÉMICO.....	Pág.10
Aspecto Normativo.....	Pág.10
Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina.....	Pág.12
La evaluación como oportunidad.....	Pág.14
Programar la evaluación.....	Pág.15
Criterios de Evaluación.....	Pág.16
CAPÍTULO 3 TIPOS DE EVALUACIÓN.....	Pág.20
La evaluación formativa. Como sabemos que nuestros estudiantes Están aprendiendo en pandemia.....	Pág.20
CAPÍTULO 4: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	Pág.24
MARCO METODOLÓGICO.....	Pág.24
CAPÍTULO 5 DERECHO Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	Pág.30
TRABAJO DE CAMPO.....	Pág.30

La investigación del campo.....	Pág.30
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	Pág. 31
ENCUESTAS Y GRÁFICOS.....	Pág.32
Conclusiones.....	Pág. 37
CONCLUSIÓN.....	Pág. 38
BIBLIOGRAFÍA.....	Pág.39

INTRODUCCIÓN.

En la esfera educativa es necesario prepararse constantemente, por ello tanto docentes como estudiantes, deben contar con estrategias que les permitan fortalecer su aprendizaje y rendimiento académico. En Argentina durante la primera década del 2000, se produjeron cambios en el sistema educativo argentino. Dentro de los cambios normativos, la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26206 del año 2006 reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24195/93. Entre las definiciones más importantes de esta nueva ley encontramos que la educación se concibe como un derecho, el conocimiento como un bien público y el Estado se vuelve su principal garante. También establece que el nivel secundario pasa a ser obligatorio, es decir que las personas que hubieran finalizado el nivel primario tienen el derecho a continuar sus estudios para lo cual el Estado está llamado a garantizarlo.

Con la ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006 alcanza un nivel entero en todo el territorio Argentino. Es esta última esta ley y todo su avance normativo que se propuso trabajar en las instituciones de la obligatoriedad no sólo como desafío, sino también como una herramienta concreta de justicia social.

La participación en las aulas y en las instituciones, además de ser una práctica de ciudadanía, posibilita llegar a concretar la inclusión con aprendizaje en las escuelas secundarias, ya que las relaciones de la escuela con los jóvenes serían más intensas.

Por lo tanto aprender es un proceso complejo, el aprendizaje se da de acuerdo con determinados procesos y procedimientos tales como las operaciones del pensamiento, el funcionamiento de los hemisferios cerebrales, la capacidad de concentración y memoria y las técnicas y estrategias adecuadas. También influyen y son muy importantes la actitud, la motivación, la voluntad, las relaciones personales y la organización.

Por lo tanto, son tres grandes factores que influyen en el aprendizaje: El factor cognitivo, el afectivo-social y el ambiental y de organización de estudio.

La Evaluación puede resultar interesante y aún importante para promover reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo. Una inquietud consiste en reducir el foco de atención solamente al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías e instrumentos. Un escrito de estas características se realiza, generalmente, con la pretensión de haber elaborado una propuesta innovadora y carente de dificultades interpretativas, para que pueda ser utilizado por los profesores de distintas asignaturas y niveles. Ubicarnos en esta opción, significaría adoptar, aún sin quererlo, una concepción tecnicista donde el profesor es el proveedor de la información y el estudiante reproductor de la información dentro del campo pedagógico. Se reduce así el trabajo docente, al seguimiento y aplicación de técnicas prescritas por los “especialistas”. No se desarrollan los principios teóricos que las sustentan, a partir de los cuales los profesores podrían estar en condiciones, no solo de elegir, sino generar nuevas alternativas dentro del enfoque más amplio de educación y de Evaluación en particular por el que hayan optado.

También hay una inclinación, bastante frecuente que es intentar responder a las preguntas qué, cómo y cuándo evaluar, de manera directa y específica. Hay un cierto número de cuestiones, que se presentan bajo el formato de aparentes respuestas a preguntas. Dentro de esta inclinación, suelen encontrarse textos que aíslan la problemática evaluativa, enfocándola como un sencillo acto, para cuya solución, solo hace falta precisar algunas cuestiones que facilitarán, actuar con precisión y efectividad.

Se abordan ejemplos correspondientes al campo de la Evaluación Educativa en alumnos con problemas de aprendizaje, que pueden ser posibles de ser relacionados con situaciones en el aula. (Celman, La Evaluación de los aprendizajes, 2017).

PLANTEO DEL PROBLEMA

PROBLEMA

¿Cuáles son los factores de enseñanza que toman en cuenta los docentes de la materia Derecho?

En el presente trabajo me ocupare de investigar la evaluación en la escuela secundaria.

OBJETIVOS

Objetivo General

Desarrollar instancias de enseñanza y fortalecer la capacidad de desarrollar preguntas acerca de los problemas jurídicos.

Objetivos Específicos:

- Fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual.
- Incorporar fuentes bibliográficas, textos legales, datos estadísticos e información de actualidad proveniente de la prensa y otros medios de comunicación.
- Identificar los factores involucrados en el proceso aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE ESTUDIO

MARCO INSTITUCIONAL DONDE SE DESARROLLARÁ LA PROPUESTA

Dentro de este Capítulo nos encontramos con aquellas propuestas que analizan las políticas en torno al régimen de evaluación, calificación y promoción, en las situaciones de enseñanza.

Existe un amplio consenso en el saber acerca de la importancia de considerar la evaluación como un momento central dentro del ciclo de vida de un programa o proyecto social. El carácter integral de una política pública se expresa en el desarrollo y la relación continúa de los tres momentos claves de su ciclo: la planificación, la ejecución y la evaluación de sus acciones.

En el marco del desarrollo de las políticas como complejidad, y la comprensión de la diversidad de actores, instituciones e intereses que las constituyen, también los estudios sobre la evaluación adquieren ciertas características distintivas. Se destaca la relevancia estratégica de la evaluación asociada a la toma de decisiones y mejora de las intervenciones públicas.

Un grupo de estudios analiza los lineamientos y las orientaciones que desde la política educativa se proponen para la evaluación, calificación y promoción de los aprendizajes y los modos en que las instituciones y docentes se apropian de ellos. Señalan que en los últimos años hubo cambios en las concepciones de evaluación que se plasma en la normativa, que sostiene que debe ser parte del proceso de enseñanza, y no una herramienta de selección y expulsión, que el fracaso escolar no debe ser considerado como un problema individual y que la evaluación debe ser un asunto institucional.

Sin embargo, sostienen que las escuelas y profesores no parecen haberse apropiado de estos cambios ya que otorgan centralidad a tareas vinculadas con la dimensión burocrática-administrativa, y la evaluación continua restringiéndose a la calificación de resultados distanciándose de la enseñanza y, en algunos casos, poniendo la responsabilidad en los estudiantes.

Con respecto a esto varias investigaciones muestran que el régimen de evaluación, pero sobre todo el de calificación termina regulando aquello que se enseña o en ocasiones se disocia la enseñanza con los consecuentes efectos en las trayectorias.

Algunas investigaciones señalan cómo los modos de evaluar y calificar siguen correspondiendo al dispositivo tradicional de enseñanza, aunque haya sido modificada su función. Asimismo, concluyen que hay una estrecha relación entre la evaluación y las concepciones de conocimiento puestas en juego en la enseñanza, apelando al conocimiento argumentado en los textos escolares, de modo que contribuye a una relación de exterioridad con el conocimiento.

Otro aspecto destacado es que en el marco de la obligatoriedad escolar y bajo la presión por calificar, los docentes construyen otros modos de evaluar lo producido en clase que se distancia de la evaluación clásica diferida. Esto, que podría dar cuenta de una evaluación que por momentos se convierte en una formalidad que no permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunas investigaciones advierten que la flexibilización de la evaluación con el fin de lograr la permanencia de los estudiantes supone el riesgo de producir nuevas exclusiones al generar desigualdades en el aprendizaje.

Las Distintas investigaciones señalan que la calificación es utilizada como herramienta para regular el orden disciplinario, advirtiendo el uso de la nota de concepto como regulador de las conductas. Otras investigaciones muestran que la centralidad de la evaluación y la calificación en nuestro sistema, es parte de la cultura escolar, hace que aquellos espacios que no se rigen por estos criterios sean subordinados, tal como es el caso de la propuesta de la materia Construcción de la Ciudadanía de Buenos Aires. Todo esto nos invita a pensar el modo en que la cultura evaluativa condiciona la posibilidad de construir otras experiencias y vinculaciones con el saber.

Con respecto al régimen de promoción, encontramos que las investigaciones que abordan políticas que lo modificaron, partiendo del supuesto de que la promoción

en bloque –producto de la gradualización y anualización combinadas en el marco de un modelo organizacional basado en la clasificación del currículo y los docentes designados por especialidad– es uno de los mayores obstáculos en las trayectorias y no tiene un sentido pedagógico sino selectivo y organizador de las instituciones. Algunas de las políticas analizadas desarticulan este criterio organizando la promoción por niveles en cada disciplina. Tal como se señaló anteriormente, esto parece tener efectos subjetivos positivos en los estudiantes. Otros trabajos describen flexibilizaciones, dispositivos de apoyo u otras opciones que no modifican radicalmente la organización institucional pero que intentan evitar las situaciones de reincidencia. Entre ellos se encuentra el Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires que plantea distintas opciones para que los estudiantes puedan avanzar como el cursado en contra turno de las materias pendientes, la Unidad Pedagógica de los dos primeros años o del Ciclo Básico, la posibilidad de recusar materias previas, los periodos de orientación y evaluación para las materias pendientes, etc. Muchos de estos dispositivos son recientes y las investigaciones no cuentan con resultados, aunque advierten algunos posibles problemas como la extensión del tiempo de cursada de los estudiantes.

En relación con las discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Se destaca que tienen efectos positivos en la presentación de los estudiantes a rendir las materias y en los resultados. Algunas investigaciones exploran el desarrollo del Régimen Académico a través de la puesta en marcha del sistema de convivencia revisando su impacto en el clima escolar y en la pertenencia institucional, cuestiones sustantivas que inciden en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Este componente es abordado desde distintas aproximaciones, algunos trabajos analizan la normativa que rige la puesta en funcionamiento de este nuevo sistema y aquello que propone.

Desde esta línea se analiza la intención de democratización del espacio escolar y la búsqueda de inclusión de los nuevos sectores sociales que ingresan a la secundaria a partir de su masificación. Se entiende que la convivencia busca

promover un espacio más democrático con mayor participación de los distintos actores escolares tanto en la definición de los Acuerdos de Convivencia, como en la resolución de los conflictos. Analizan la desigualdad en la trayectoria educativa de los jóvenes debido a que prácticas más restrictivas y menos democráticas pueden generar exclusión y desiguales modos de vincularse con la institución y sus actores y a la inversa la posibilidad de promover climas de diálogo en la resolución de los conflictos y una participación activa de la comunidad escolar parece posibilitar una inclusión más genuina. Al mismo tiempo es analizada como un eje en la formación de la cultura política en los jóvenes, en la formación ciudadana y una noción que permite pensar acerca de la autoridad en la escuela. (ARROYO M. , 2019)

Inés Dussel habla y revisa el desplazamiento de formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación. Pese a los cambios producidos en las formas de regulación, las investigaciones detectan la permanencia de normas tradicionales y la superposición (o reapropiación) con la lógica disciplinaria de nuevos modos de regular las relaciones entre los actores institucionales, tanto en las normas de convivencia como en las prácticas cotidianas. Así, se combinan las normas sobre apariencia, asistencia, respeto a los símbolos patrios con estilos de sanción vinculados a la deliberación y la reflexión conjunta. También como una permanencia, muestran que suelen estar orientados a la regulación de la vida de los estudiantes más que a la de todos los actores que conforman la escuela. El análisis de esta dimensión permite ver cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas. A la vez, las investigaciones permiten observar los mecanismos implícitos de selección de estudiantes en base a aspectos vinculados a la convivencia pero que subsume otros criterios relacionados con los modos de apropiación y adaptación al sistema que la escuela propone.

Otro aspecto destacado es que la perspectiva de trabajo en torno a la convivencia se vincula con la búsqueda de inclusión, requerimiento presente en la normativa, donde la mirada está puesta en la resolución de los conflictos al interior de las

escuelas. Se intentan suprimir las medidas disciplinarias excluyentes como la expulsión y se fomentan otras tendientes a la prevención y reparación de los problemas.

En algunos estudios se destaca que la participación de los espacios habilitados por el sistema de convivencia instaló experiencias escolares donde el ejercicio de los derechos de los jóvenes tiene lugar (el derecho a réplica, a ser escuchados, a participar, etc.). Sin embargo, otros señalan que, aunque en algunos espacios la participación es efectiva en otros es simbólica ya que los estudiantes tienen presencia, pero su voz no es parte de las tomas de decisiones. De este modo, estas prácticas no contribuyen, por sí mismas, a la construcción de una democracia participativa, fundamental en el corto plazo para el desarrollo del sentimiento de pertenencia institucional y de forma sostenida para la formación de un ciudadano crítico y participativo. Los estudios señalan que mayor pertenencia se relaciona estrechamente con mayor retención y dan cuenta que un trabajo institucional en torno a la convivencia habilita nuevas formas de vinculación entre los actores lo que repercute en el clima y en la experiencia escolar que se establecen y en el tránsito que los jóvenes desarrollan. (Litichever, 2015) .

Una serie de estudios analizan la gestión de la vida institucional a partir de la revisión de la participación de los estudiantes, algunos se concentran en el análisis de la normativa que la regula, otros analizan las formas que esta asume, y otros revisan las diferentes concepciones de participación. Estos estudios dan cuenta de su importancia en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Las posibilidades de incidir en la toma de ciertas decisiones en la vida escolar, así como de dar su opinión o emitir su voz redundan en los posicionamientos que se van delineando. A la vez, distinguen entre la participación promovida desde la propia institución a la auto gestionada por los jóvenes y revisan el impacto de cada una de estas modalidades, entendiendo que una genuina participación incide en el involucramiento de los jóvenes y por lo tanto en la pertenencia y en las posibilidades de afianzar sus trayectorias escolares. (PEDRO, 2010).

Otros trabajos destacan que en los últimos años predomina la formación de organizaciones estudiantiles centradas en lo participativo-cooperativo, más que en la representación de intereses estudiantiles. Afirman que, a partir de la gramática de la escolaridad, se produce la escolarización de la política. Analizan los sentidos de la participación en la escuela, pudiendo estar o no vinculada a la emergencia de lo político en tanto espacio de construcción de intereses, colectivos y disputas. En este sentido, cabe preguntarse si cualquier modo de participación tiene incidencia en el gobierno de la institución y en la formación ciudadana para participar en el espacio público.

CAPÍTULO 2: RÉGIMEN ACADÉMICO

Aspecto Normativo:

En Argentina durante la primera década del 2000, se produjeron cambios en el sistema educativo argentino. Dentro de los cambios normativos, la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26206 del año 2006 reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24195/93.

Entre las definiciones más importantes de esta nueva ley encontramos que la educación se concibe como un derecho, el conocimiento como un bien público y el Estado se vuelve su principal garante.

También establece que el nivel secundario pasa a ser obligatorio, es decir que las personas que hubieran finalizado el nivel primario tienen el derecho a continuar sus estudios para lo cual el Estado está llamado a garantizarlo.

La obligatoriedad genera tensiones, ya que podría pensarse que prevalecen las matrices históricas de exclusión y selectividad propias de la educación secundaria, vigentes desde su creación. Frente a esta situación, consideramos que la implementación de propuestas de enseñanza y proyectos institucionales de carácter participativo, podrían favorecer a la permanencia con aprendizaje de los estudiantes y su posterior egreso.

Con la ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006 alcanza un nivel entero en todo el territorio Argentino. Es esta última esta ley y todo su avance normativo que se propuso trabajar en las instituciones de la obligatoriedad no sólo como desafío, sino también como una herramienta concreta de justicia social.

La participación en las aulas y en las instituciones, además de ser una práctica de ciudadanía, posibilita llegar a concretar la inclusión con aprendizaje en las escuelas secundarias, ya que las relaciones de la escuela con los jóvenes serían más intensas.

Por lo tanto aprender es un proceso complejo, el aprendizaje se da de acuerdo con determinados procesos y procedimientos tales como las operaciones del

pensamiento, el funcionamiento de los hemisferios cerebrales, la capacidad de concentración y memoria y las técnicas y estrategias adecuadas. También influyen y son muy importantes la actitud, la motivación, la voluntad, las relaciones personales y la organización. (LEON, 2018)

La Republica Argentina puso en marcha la evaluación de su sistema educativo, a partir de la sanción de la Ley Federal de educación ocurrida en 1993.

La evaluación nacional de aprendizajes cumple tres propósitos claros: devolver a las instituciones sus resultados en reportes que se usan para mejorar sus prácticas, obtener evidencia para la formulación de políticas al más alto nivel de autoridades nacionales y jurisdiccionales y transparentar a la sociedad la información educativa a modo de rendición de cuentas. Estos tres propósitos se cumplen claramente con la política de evaluación que el Ministerio viene implementando.

La búsqueda de mejora educativa y de disminución de brechas de desigualdad exige evidencia. Aprender aporta no sólo información sobre desempeños en saberes básicos, sino que además contribuye a visibilizar problemáticas que atraviesan las trayectorias educativas.

Los desempeños de estudiantes indígenas, migrantes, estudiantes en situación de maternidad, de trabajo, percepciones sobre dificultades y sobre prácticas de enseñanza, uso de tics (Tecnologías de la información y la comunicación), vacancias en los saberes, desafíos de la escuela secundaria, han sido puestos en escena por este dispositivo por primera vez y han sido insumos para cambios en las políticas de formación docente, en el formato de la escuela secundaria, de enseñanza digital y en la redefinición de las capacidades de aprendizaje en distintas disciplinas, como en matemática.

Se propusieron evaluar todos los años para promover una cultura de toma de decisiones basada en evidencia, algo de sentido común que fue ajeno muchos años al momento de la definición de políticas y prácticas en la educación. En relación a la periodicidad de las evaluaciones censales estandarizadas,

contundentes estudios y voces de expertos (Unesco; OCDE; y órganos de evaluación de los países de la región), señalan que la frecuencia anual va en detrimento del verdadero sentido de la evaluación y puede inducir a riesgos metodológicos. Instalar la evaluación nacional garantizando el sentido, utilizar la evidencia para la toma de decisiones, promover unidades de evaluación en cada jurisdicción que fortalezca masa crítica, posibilitar la apropiación en la comunidad educativa sobre un saber que había sido devaluado, alejar temores iniciales sobre su finalidad, promover cuerpos colegiados federales que participan en la elaboración de los dispositivos de evaluación nacional, dotar de nueva información al sistema, transparentar y difundir la información con desagregación a nivel departamental, fueron los primeros objetivos planteados y cumplidos. Esto requería de una primera etapa que exigía censos anuales.

La evaluación como en la mayoría de los países, sigue dando tiempos de reflexión en escuelas, de elaboración de instrumentos, tiempos para la implementación de los cambios derivados de la evaluación para que el monitoreo que significa un censo de evaluación nacional no se transforme en una carrera sin sentido para rendir a ante un examen.

Aprender ya integra el hacer educativo y se constituye en una política de estado. La masiva participación de los docentes, estudiantes y autoridades de todo el país corroboran que Argentina seguirá en el camino de la mejora continua basada en evidencia. Tal como lo señala la *Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación*. (Duro, 2018).

Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina:

El Régimen Académico Argentino resulta sustancial para reflexionar sobre las dinámicas escolares y sobre los efectos que las distintas regulaciones tienen en la experiencia escolar y en las trayectorias escolares y la inclusión en la escuela. Teniendo en cuenta la relación con las trayectorias escolares, pero también entendiendo que estas se vinculan con qué escuela queremos para formar a nuestros estudiantes: qué tipo de sujetos, de ciudadanos, de relación con el saber, con los otros, se quiere promover. Se trata de entender los efectos formativos de cada una de estas regulaciones y sus relaciones con los objetivos de la escuela secundaria. Por este motivo, tal como se menciona en la introducción, se tomaron definiciones amplias de Régimen Académico que permiten abordar las regulaciones (tanto explícitas como implícitas) que configuran la totalidad de la experiencia escolar. Esta decisión, que parte de entender que tiene efectos en las trayectorias y subjetividades de los estudiantes, se vio confirmada a lo largo del análisis por los aportes de las investigaciones. Por ejemplo, algunos autores destacan la importancia que asumen los distintos modos de pensar la convivencia y la participación en la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Asimismo, otros encuentran relaciones entre el régimen de evaluación, calificación y promoción y la regulación del orden disciplinario escolar que nos invitan a ampliar la mirada sobre estas cuestiones. El análisis de este corpus de investigaciones permite detectar que más allá de los cambios propuestos en muchas de las regulaciones, es necesario producir saberes pedagógicos y didácticos que permitan su desarrollo.

En este sentido, el conjunto de saberes construidos en estas investigaciones podría servir como punto de apoyo para comenzar a sistematizar estos conocimientos. Por esta razón, las modificaciones en el puesto de trabajo docente parecen delinearse como una condición de posibilidad (aunque no suficiente) para modificar muchas de las condiciones de escolaridad que resultan excluyentes para los estudiantes. Por otra parte, se destaca la necesidad de trabajar con los distintos actores institucionales de modo que las propuestas puedan ser apropiadas y llevadas adelante. En relación con este punto, resalta la importancia del acompañamiento y los recursos provistos por el nivel central para posibilitar la

construcción de proyectos alternativos, así como la importancia del compromiso por parte de los equipos docentes. En relación con este punto, se plantea, también, el problema de la escalabilidad de las propuestas intensivas en un sistema fuertemente extendido bajo dicho modelo organizacional.

Toda evaluación supone un juicio crítico y valorativo. A él se llega después de un proceso de relevamiento de información utilizando diversos procedimientos e instrumentos; análisis de los datos relevados a través de marcos de referencia; producción de conclusiones, juicios de valor; comunicación a los involucrados de los resultados; utilización de información recabada, tomando decisiones.

La evaluación como oportunidad

Ofrecer por parte del docente una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más compleja que tiene hoy un educador. Se reconoce que cada vez con más claridad, nuestros estudiantes son diversos y que necesitamos utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al referirnos a la diversidad de nuestros estudiantes, reconocemos la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y cultura les que nos llevan a encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo. Desde la perspectiva del campo de la evaluación que abonamos en este trabajo, no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Consideramos que un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido. El término "retroalimentación" ha sido definido desde el campo de la psicología, en la década del setenta, como una serie de procedimientos que se utilizan para informar al alumno lo que está bien y lo que está mal, dentro del paradigma conductista. Según Allal y Mottier López, en los países anglosajones la retroalimentación está más relacionada con la idea de corrección y, en los países francófonos, se refiere a la adaptación y remite al

concepto de regulación de los aprendizajes. En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación. De este modo se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. A modo de ejemplo, indicamos algunas de las maneras en que se ofrece retroalimentación: El docente señala el error, lo corrige y otorga un puntaje a la producción. El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le otorga un puntaje a la producción. El profesor identifica los errores e informa al estudiante en qué se equivocó, a veces brindando ayudas para que lo resuelva en forma apropiada, a veces simplemente explicita la opción correcta. En ocasiones encontramos otras prácticas que se acercan más a la evaluación formativa. A modo de ejemplo: El profesor brinda explicaciones en forma general al estudiante o al grupo, señalando errores comunes y fortalezas encontradas. El docente pone una cruz o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le pide que lo corrija. El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le formula una pregunta que lo ayuda a pensar sobre su producción. En estos casos observamos que no se trata solo de corregir sino que hay una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes. Pero en una versión aún más en sintonía con la evaluación formativa en este enfoque, nos encontramos con ejemplos como los siguientes: El docente escribe abundantes comentarios y sugerencias y le solicita al estudiante que revise su producción. El docente escribe comentarios, formula preguntas acerca de la producción del estudiante y se genera un diálogo entre ellos. El docente escribe comentarios acerca de la producción del estudiante y le pide que explique lo que entendió de ellos y qué estrategias va a utilizar para futuros trabajos. Sin embargo, pensamos que las acciones anteriores son insuficientes para la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Es necesario utilizar una variedad de estrategias cuyas prácticas se enseñen en todos los niveles de escolaridad. Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de "retroalimentación" ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores como, Perrenoud y Camilloni. (Camillioni, 2004)

Programar la evaluación:

La evaluación en cuanto a los aprendizajes, en cuanto a la actividad, que se empalma con la enseñanza, requiere ser diseñada reflexivamente.

Esto implica un ejercicio en el marco de la planificación de la enseñanza que permita acompañar los aprendizajes de los alumnos y tomar decisiones acerca de su calificación. La idea es ayudar a los alumnos a aprender y conocerse como aprendices.

Acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes implica una variedad de tareas y ponerlas en práctica. Proponer tareas que sean relevantes para los alumnos, realizar conversaciones en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión, la crítica y la autoevaluación.

El análisis nos permite revisar la planificación de la evaluación, con miras a la secuencia de abordaje que queremos abordar.

Reflexionar sobre la enseñanza implica revisar nuestro propio desempeño docente. Esto implica formar contenidos valiosos, pero centralmente en habilidades del pensamiento, que permitan diferenciar argumentos, perspectivas de un nuevo saber y de una evaluación crítica.

Por lo tanto la evaluación es una oportunidad para contribuir a procesos formativos. Evaluar para favorecer aprendizajes y para aprender es crear condiciones para recorrer ese camino. (CAPELLETTI GABRIELA, 2018)

Criterios de Evaluación:

Los criterios de evaluación en la provincia de Córdoba, se describen entre las construcciones metodológicas y las prácticas, instrumentos y criterios de evaluación y calificación de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal.

El *esfuerzo* y el *gasto de energía* que representan *las condiciones del trabajo de enseñar* por las prácticas socioculturales de los alumnos en las aulas conducen, por lo general, a privilegiar dispositivos didáctico-pedagógicos para promover otros *modos en el trabajo de enseñar*, centrados en el “hacer”, que en algunos casos, amalgaman en un mismo tiempo y en una misma realización cotidiana las actividades para aprender, su evaluación y calificación.

En un intento para evitar el fracaso escolar, los docentes desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación que tienen por referentes para la valoración del desempeño de los alumnos, entramados complejamente con la adquisición de los contenidos escolares, el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar,. A partir de estos criterios, los cuales parecieran ser utilizados inadvertidamente por los docentes, se puede suponer que subyacen principios inherentes a una concepción liberal de la igualdad, el cual se establece en el contrato pedagógico social de trabajo escolar con los alumnos. (Falconi, CRITERIOS DE EVALUACION DE PROFESORES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA ESTATAL, Noviembre 2014)

La complejidad laboral que representa y exige el trabajo de enseñar efecto en parte de la organización y funcionamiento de la escuela secundaria que estaría cristalizando a su vez ciertos comportamientos de los alumnos en las aulas, enfrenta a los profesores a un proceso de conversión de las tradicionales prácticas de enseñanza en el nivel medio, las cuales han estado generalmente centradas en el desarrollo de clases expositivas, referenciadas en la abstracción conceptual del conocimiento científico y sostenidas por un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de los estudiantes. Ante estos cambios, los docentes han comenzado a diseñar tareas para un “hacer práctico” durante el tiempo de clase, buscando adecuarse a los breves y fluctuantes tiempos de “concentración” de los alumnos que, a su vez, se vinculan con sus exiguas disposiciones para realizar las tareas extraescolares o de estudio en el hogar (entre los que se incluyen concurrir con diversos materiales o recursos para las actividades). De manera articulada, los docentes asumen y reconocen la baja eficacia de las sanciones formales

previstas para este nivel escolar como recurso para restablecer la tradicional escena escolar silenciosa y aquietada. Por más que les expresen a sus alumnos la existencia de dichas sanciones, o incluso, cuando llegan a aplicarlas, no modifican sustantivamente sus conductas en clase. El cambio didáctico que parece sugerirse consiste en un intento por restablecer un trastocado “orden regulativo” a través de construir un “orden instruccional” que se adecue a las nuevas condiciones de trabajo en las aulas. Los profesores deciden circunscribir el tiempo de sus clases a “hacer” a los estudiantes las tareas académicas, ofrecerles en ese mismo momento orientaciones y ayudas para su realización y, finalmente, utilizar esas producciones como el “referente” para evaluar y calificar desempeños. La opción didáctica adoptada proviene de comprobar una y otra vez que al indicar la realización de una actividad o solicitar que “estudien” para alguna situación de evaluación para un encuentro posterior, la mayoría de los alumnos, por lo general, concurre sin haber efectuado la tarea ni “estudiado” los contenidos. Los docentes aceptan o reconocen la situación de sus estudiantes en razón de que suponen que el fenómeno se debe a que muchos de ellos no cuentan con ayudas de adultos o familiares en el hogar o de algún tipo de apoyo extraescolar.

El proceso de adecuación y ajuste que los profesores imprimen a sus prácticas de enseñanza tiene su correlato en la evaluación situada intraclase que consiste en una estrategia de supervisiones y/o entregas de la producción de las consignas en las hojas de las carpetas individuales que, a su vez, habilita y se articula con la construcción de las calificaciones. No obstante, la calificación no se circunscribe sólo a la valoración de lo producido por escrito o ilustrado por el alumno sino también a la disposición y comportamiento que demuestra durante el “hacer” en clase. Dinámica didáctica que se produce, como se señaló, en circunstancias donde las evaluaciones tradicionales (la “prueba” con preguntas a resolver de manera individual recurriendo al recuerdo de los contenidos y produciendo respuestas esperadas por el profesor) han declinado por efecto del fenómeno escolar de ausencia de prácticas de estudio autónomo extraescolar. Las prácticas de enseñanza y evaluación puestas en marcha son resultado de un significativo esfuerzo de invención didáctico-pedagógico y equivalen a un avance adaptativo de

la escuela secundaria obligatoria frente a los desafíos que enfrenta el proceso de universalización de este trayecto escolar. No obstante, como analiza Anne-Marie Chartier, prácticas de enseñanza y evaluación como las descriptas, “tienen más que ver con un bricolaje funcional que con una estrategia intelectual calculada”. Así, el empleo didáctico de la carpeta en las construcciones metodológicas de Natalia y Carmen responde a una economía del trabajo docente que tiene por función atender a una multiplicidad de tareas vinculadas con diversos alumnos, cursos e instituciones. La evaluación situada intra clase es una expresión de las transformaciones de las prácticas de enseñanza y efecto de un proceso de mutación del trabajo de enseñar en las restricciones estructurales que ofrece la organización de la escuela secundaria. Es también una muestra de cómo los docentes ensayan modos de enseñar, evaluar y calificar para intentar promover la continuidad de las trayectorias educativas de sus alumnos y evitar el abandono escolar. Sin embargo, las estrategias implementadas no alcanzan a modificar o conmover la cristalización de un distorsionado y desproporcionado dispositivo evaluador sostenido en una cultura escolar que fragmenta y propicia prácticas y sentidos centrados en la producción, obtención y cálculo sumativo de calificaciones. Por el contrario, dichas estrategias son, en parte, efecto del accionar del dispositivo. En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica superadora sería necesario repensar el régimen de evaluación de la escuela secundaria, junto con la organización curricular de los contenidos y las propuestas de enseñanza, para fomentar y fortalecer en los colectivos docentes ponderaciones globales e integradas acerca de los desempeños y las trayectorias de los alumnos a partir de prácticas de “evaluación formativa” o de “evaluación auténtica” (Davini, 2008, p.219; Anijovich y González, 2011, p.13) que promuevan una relación compleja y relevante con el saber escolar. (Falconi, La evaluación situada intraclasses: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria, 2014).

La evaluación siempre está ligada a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

CAPÍTULO 3: TIPOS DE EVALUACIÓN

La evaluación formativa. Como sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo en pandemia:

Lo que sabemos hasta ahora es que no podemos trasladar la escuela presencial, que no se puede enseñar lo mismo que estaba planificado, que no podemos ofrecer actividades sueltas. Sostener el vínculo con el estudiante es un desafío.

Con la evaluación formativa no se va a calificar, hay más diversidad, la conectividad, tenemos que tener un espacio, mirar hacia el futuro, incorporar tecnología, sin tiempo de planificar, está claro que la escuela no va a ser la misma de antes.

Hay que pensar, que un estudiante aprende mejor, cuando es protagonista, cuando desarrolla habilidades meta cognitivas, cuando desarrolla habilidades meta cognitivas, cuando recibe una propuesta, cuando establece un vínculo con docente y pares.

Nos damos cuenta si aprende cuando puede, explicar con sus propias palabras, si puede dar ejemplos, puede formular preguntas, puede establecer relaciones y conexiones, cuando puede analizar críticamente.

Con la Meta cognición, se supone que tienen que hacer actividades autónomas. Capacidad para autorregular el propio aprendizaje, planificar, monitorear sus avances, las estrategias y obstáculos.

La evaluación formativa como dice Rebeca Anijovich tiene que empoderar a los estudiantes para autorregular su proceso de enseñanza aprendizaje. Tenemos herramientas, se trabaja con algunas preguntas, ¿Cómo puedo mejorar?, ¿para qué me ha servido? Y ¿Qué he aprendido? Tenemos aportes, planear, monitorear, reorientar, evaluar los aprendizajes. Buscar el sentido, pensamiento crítico, pensamiento creativo, resolver problemas, tomo decisiones. Todo esto es una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalecer, además de la función clásica de aprobar promover, certificar. En estos momentos está en suspenso calificar pero se evalúa.

Una buena práctica de evaluación, es coherente con objetivos, contenidos y estrategias. Es diversa porque recoge información sobre saberes y capacidades y porque utiliza instrumentos diversos. Incluye la autoevaluación y la evaluación entre pares y que da lugar a la autoevaluación y la evaluación entre pares y que da lugar a la autorregulación de aprendizajes. Proponer que los estudiantes respondan a situaciones contextualizadas, resuelvan problemas, tomen decisiones, realicen proyectos y reflexionen sobre sus recorridos.

Con la retroalimentación nos damos cuenta que tipo de tarea proponemos, con ella tenemos Retroalimentación formativa que conlleva a la transmisión de información, al dialogo, que ayuda al desarrollo de las habilidades de los estudiantes para monitorear, evaluar, regular su aprendizaje y ayudar al estudiante. También tenemos la retroalimentación entre pares, aquí los estudiantes tienen que reconstruir su propio significado del mensaje recibido, hacer algo con él, analizarlo, formular preguntas, discutir con los otros y conectarlo con el conocimiento previo.

Con las estrategias, ofrecemos preguntas a los alumnos como por ejemplo como pensó o como se dio cuenta, toda esta información de cómo el estudiante está aprendiendo. Describir el trabajo del estudiante. Valorar y celebrar los avances y los logros. Ofrecer sugerencias y por ultimo ofrecer andamiaje (implicando que yo docente pongo más el cuerpo, pongo como yo lo hago). (ANIJOVICH, 2020).

La evaluación de procesos evalúa la implementación de un programa o política, analizando si se llevan a cabo y de qué manera, los procesos operativos previstos, mediante un uso eficaz y eficiente de los recursos. Nos permite pensar en formas de optimizar los procedimientos y la ejecución de las acciones asociados a la política. Sintéticamente, una evaluación de procesos permite: Generar una descripción detallada de las intervenciones involucradas, mecanismos de ejecución y entrega/acceso a prestaciones. Brinda información, por ejemplo, acerca de los procesos de inscripción y accesibilidad, la difusión y comunicación del programa, la modalidad de acceso a los bienes y/o servicios entregados; los tiempos de acceso a las prestaciones; los organismos y actores intervinientes y el desempeño de cada uno de éstos. A su vez permite identificar diferencias en los mecanismos de ejecución entre jurisdicciones, grupos de población, etc. y también permite explicar posibles desvíos como brechas de cobertura o acceso. Identificar los factores que facilitan o dificultan la implementación, así como también las variaciones en los diversos contextos: el análisis conjunto de los procesos con los resultados del programa permite identificar y explicar barreras y brechas, así como aprovechar los elementos facilitadores de su ejecución. Identificar si el desempeño del programa se orienta en la dirección deseada y en caso de ser necesario, realizar los ajustes requeridos. Detectar tempranamente problemas en el desarrollo de las operaciones del programa, de forma que se puedan identificar formas de mejorar el funcionamiento del programa en general. Este tipo de evaluaciones no sólo son posibles, sino también deseables de ser implementadas en coyunturas críticas. Principalmente, por el valor intrínseco de los resultados que

podieran arrojar y la consecuente mejora de los procesos, circuitos y mecanismos de ejecución de las políticas que permiten identificar, cuestiones que, como se mencionó anteriormente, resultan cruciales en contextos de escasez de recursos. Podemos mencionar otros tipos de evaluación, como **la autoevaluación** que se realiza el propio estudiante de sus producciones y sus procesos de aprendizaje; de esta forma conoce y valora sus actuaciones y cuenta con más estrategias para para mejorar su desempeño. **La coevaluación**, es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinado, de esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con responsabilidad que esto conlleva, como así también una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. **La Hetero evaluación**, es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o de un grupo de alumnos, esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la identificación de respuestas que obtienen con dichos aprendizajes y en consecuencia permite la creación de oportunidades para mejorar su desempeño. Estos tipos de evaluaciones son factibles de desarrollar sin grandes inversiones, ya que su fuente principal de información la constituyen los registros, la documentación de los programas y la percepción de los actores clave, posible de ser abordada mediante técnicas de indagación cualitativa. (Amaya, 2020).

CAPÍTULO 4: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Los contenidos de la materia se proponen abordar el marco jurídico de temas, problemas e instituciones que forman parte de la propuesta curricular de la formación general. Con la materia Derecho se dan a los jóvenes estudiantes herramientas para dar respuesta a tres necesidades concretas:

1. La formación para el trabajo
2. La formación para la continuidad de estudios superiores o universitarios
3. La formación para ejercer la ciudadanía.

Se brindan varios instrumentos para el desenvolvimiento en el campo del trabajo, el empleo, el comercio, las relaciones derivadas del consumo y las relaciones con el Estado. La enseñanza del derecho en las escuelas es vital para formar ciudadanos críticos, el abogado y mediador, Bruno Baltazar Bustos, fue consultado por Abogados Tucumán sobre la enseñanza de derecho en las escuelas públicas y privadas de la provincia y dijo que:

Pensar la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria implica a partir de considerar que, al igual de cualquier otro conocimiento, va a variar según el trayecto formativo en el que es impartido.

En los currículos vigentes en nuestro sistema educativo, tanto en la secundaria común, como en la técnica e incluso en algunos trayectos de formación no formal, encontramos espacios curriculares tales como: Derecho, Derecho Económico, Marco Jurídico de los Procesos Productivos, Legislación Ambiental, Legislación Turística, Cooperativismo y Mutualismo, Ciencias Políticas, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de la Ciudadanía, etc. Todas ellas relacionadas directa o indirectamente con el derecho y las cuales, nosotros, los abogados, estamos habilitados a enseñar. Todas ellas tienen idéntica finalidades, siendo el objetivo general o principal “Formar ciudadanos críticos, conocedores no solo de sus derechos y obligaciones, sino también los de los demás sujetos que los rodean.”

Los factores de enseñanza que toman en cuenta los docentes que enseñan la materia Derecho, es necesario definir qué es ser abogado, qué habilidades debe

adquirir, con respecto al perfil que establecen en los planes de estudio, para luego reflexionar qué contenidos y cómo enseñarlos para que el alumno logre el perfil querido. DE LA SERNA GARZA diseña que:

Se requiere entonces de una enseñanza del Derecho que busque como objetivos:

- 1) Que el Alumno conozca y maneje la terminología legal, de reglas, principios y hechos de relevancia jurídica.
- 2) Que propicie en el Alumno el desarrollo de habilidades como la de parafrasear, contrastar, comparar conceptos legales, argumentos y principios.
- 3) Que le permita desarrollar la habilidad de identificar cuestiones de Derecho y de definir problemas legales.
- 4) Que le proporcione la habilidad de resolver problemas legales.
- 5) Que haga posible el desarrollo de la habilidad de juzgar críticamente el Derecho, analizar críticamente la utilidad, la eficacia, las implicaciones sociales de la doctrina legal y del procedimiento y de integrar perspectivas no-legales en el proceso de resolución de problemas legales.
- 6) Que desarrolle la habilidad de sintetizar y crear marcos y sistemas conceptuales originales de carácter jurídico.

La necesaria retroalimentación del proceso de aprendizaje, se da mediante el procedimiento de Evaluación. La práctica constante, adicionada por intuición pedagógica, mejor predisposición o natural reflexión sobre la propia práctica, generan que muchos docentes de Derecho, no obstante no contar con los basamentos técnicos formativos necesarios en la construcción pedagógica, puedan avanzar con menor o mayor positividad en la práctica docente profesional. Cuando se concreta el desarrollo de la evaluación, allí se desatan todas las debilidades y se desnaturaliza el proceso educativo.

La evaluación por un lado sintetiza el resultado de la práctica docente y de los aprendizajes.

La Evaluación es una práctica que hace a todo el proceso de aprendizaje:

Para el Dr. Palacios “Los Docentes de Derecho tienden a concebir la Evaluación en uno solo de los múltiples propósitos: el aspecto promocional y lo identifican con el examen. Desde este punto de vista la Evaluación es el procedimiento por el que el Docente decide si un Alumno aprobó o no. Les cuesta entender que la Evaluación sirva para otros propósitos. Ello se exacerba con el sistema de exámenes libres de algunas Facultades de Derecho donde el único contacto entre el Docente y el Alumno se sintetiza en el examen que se le toma. Todo el proceso y contacto se resume en examinar en una instancia única, los conocimientos del Alumno. No hay nada más alejado de una construcción pedagógica. Pero en las cursadas, no obstante las múltiples instancias con las que se cuenta, esa concepción suele subsistir. La Evaluación en los parciales o finales se circunscribe a ese efecto: promocionar al modo de una foto que destaca los conocimientos adquiridos por el Alumno. Lo más notable es que a veces, cuando los centros de estudiantes reclaman discusión sobre el régimen de evaluación, también se circunscriben a la misma concepción. No discuten criterios de evaluación, sino que suelen reducir los planteos a más cantidad de parciales o más notas cuyo promedio mitigue el endeble resultado de alguna. Desde una pedagogía jurídica la evaluación constituye un procedimiento al servicio del aprendizaje del Derecho y no un instrumento de medición de los saberes jurídicos. La evaluación, los criterios y cada una de ellas deben servir para orientar el aprendizaje en el marco del proceso de aprendizaje. Las evaluaciones como mediciones, al terminar las cursadas no sirven de nada porque el proceso de aprendizaje se ha agotado”.

Verdaderamente coincido con el Dr. Palacios cuando menciona que la evaluación debe ser reconocida como un procedimiento que oriente continuamente el aprendizaje del Derecho y que los Docentes deben entender que luego de cada evaluación debe haber una retroalimentación que sirva para adecuar el proceso de aprendizaje. Como así también los resultados de las evaluaciones se ponen en juego no solo la situación del alumno sino la calidad del proceso de aprendizaje dirigido por el. Menciona en su libro que debe ser comprendida como un proceso dinámico, continuo y sistemático, que produce y permite contar con información

respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. Contar con información de la calidad de la enseñanza permite la mejora de lo que el Docente realiza.

Para Sergio Palacios en su libro Pedagogía Jurídica refiere que: “Evaluar consiste en reunir información sobre el Alumno y del proceso de aprendizaje para poder tomar decisiones sobre el mismo. En un sentido más estricto la evaluación es un ejercicio sistemático, integrado dentro de la actividad educativa, a efectos de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el acceso al conocimiento directo del alumno en todos sus aspectos; ejercicio que proporciona información relevante al Docente para fundamentar sus decisiones en pos de lograr la mejora de dicho proceso. La relevancia de la información radica en comprender todos los factores personales y ambientales que en la evaluación inciden. Permite confrontar los objetivos fijados con los realmente alcanzados, lo que permite comprender si el proceso de enseñanza aprendizaje logra o no sus objetivos”.

La evaluación advierte ciertas cuestiones que hacen a todo el proceso y que el Docente requiere secuenciar por ello el Dr. Palacios nos menciona que se debe:

Determinar qué es lo que va a evaluar: conocimientos, habilidades o actitudes: en las prácticas expositivas y memorísticas imperantes en las Facultades de Derecho, ello no se determina con claridad. Fundamentalmente las cuestiones que guardan relación con las actitudes. En realidad se centran en la evaluación de conocimientos, exacerbando, a partir de las concepciones de la dogmática jurídica, la determinación del grado alcanzado de los mismos. Cómo se van a utilizar dichos conocimientos o con qué valores, no se encuentra en la agenda de discusión del Docente con frecuencia.

Con ello se debe tratar de arbitrar una correspondencia entre la modalidad que utiliza para la enseñanza y los criterios de evaluación: Si bien en las Facultades de Derecho se suele enseñar mucha lógica, y la lógica del razonamiento jurídico, en las prácticas pedagógicas y fundamentalmente en la evaluación, parece ser una herramienta que se utiliza cuando se han agotado todos los sistemas. En efecto, la única lógica que suele imperar consiste en la

correspondencia entre clases expositivas y criterios de evaluación que no apuntan al razonamiento del Alumno sino exclusivamente a su memoria, lo cual es desechable.

Establecer cómo evaluar lo que quiere evaluar, seleccionando los instrumentos congruentes: a veces se logra claridad sobre lo que se quiere evaluar, por caso la capacidad de razonamiento, pero no se utilizan los instrumentos adecuados. Un caso típico es la de los Docentes que dicen enseñar con el método de casos, y luego en la oportunidad de evaluar confeccionan pruebas de evocación memorística simple, generalmente consistentes en contestar una cantidad determinada de preguntas. Para ello hay que conocer las ventajas y desventajas de los instrumentos más comunes de evaluación.

Instituir el objetivo de la evaluación, es decir, para qué va a evaluar: esto parece una obviedad. ¿Para qué va el Docente a evaluar si no sabe para qué va a evaluar?. Pero evaluar puede tener otros objetivos: puede evaluarse para realizar un diagnóstico del estado inicial de los Alumnos o para mejorar o corregir el proceso de aprendizaje. En este sentido el resultado de la evaluación no tiene efectos promocionales, sino que proporciona información al Docente para modificar el proceso de aprendizaje.

Detallar los criterios de evaluación, las reglas que guían la evaluación de la tarea de los estudiantes: esto guarda correspondencia con el qué evaluar. Los criterios de evaluación determinan los objetivos de la evaluación, y se traducen en normas que detallan qué es lo que se va a tomar de base para evaluar los logros de los Alumnos. Algunos Docentes de Derecho lo realizan intuitivamente y pocos expresamente. El Alumno debe saber con qué criterios se lo evaluará para ajustar su conducta de aprendizaje o estudio a los mismos. Este es el chiste: si el Alumno no sabe los criterios no puede adecuar su esfuerzo a los mismos por lo cual tampoco guarda sentido formularlos y mantenerlos en secreto; no contribuye al proceso de aprendizaje.

Resulta aconsejable que los criterios generales se expliciten en el Programa de la Asignatura pues puede ayudar como guía del Docente y obligarlo a cumplirlos. Por

ejemplo en la asignatura que dictamos hemos incorporado en el programa los siguientes criterios a efectos que los Alumnos conozcan previamente las dimensiones del aprendizaje que se considera importante tener en cuenta, en relación a lo que se espera de ellos y de los objetivos de la Asignatura, el tipo y el grado de complejidad de las relaciones conceptuales que establezca, la inclusión de juicios críticos fundados acerca de los planteamientos conceptuales y de las situaciones a ser analizadas la vinculación explícita entre los aportes teóricos y conceptuales y los elementos concretos que surjan de la práctica.

Se debe tener en cuenta el uso de los recursos de información básica:

- a) La diversidad y grado de integración de los materiales bibliográficos;
- b) La incorporación de información periodística, datos estadísticos, entrevistas, libros, etc. En el caso de evaluaciones específicas planteamos criterios derivados de los generales. Por ejemplo se especifica evaluar que el Alumno: focalice su atención en los aspectos fundamentales de la asignatura que plantean para su análisis, examine críticamente las cuestiones de la Filosofía del Derecho planteadas para su análisis. Participe en los pensamientos de la comunidad de filósofos del Derecho, ejercite el pensamiento reflexivo y crítico, aplique los conocimientos adquiridos a la problemática profesional.

Por ello se habla con bastante facilidad de lograr el razonamiento del Alumno pero luego se evalúa con instrumentos que recurren a las simples pruebas de memoria. Algunas universidades han avanzado en el sentido de detallar criterios generales para toda la carrera. Por ejemplo la determinación de categorías que representan criterios transversales en las Evaluaciones de las Asignaturas. (Palacio, 2010)

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5: DERECHO Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

TRABAJO DE CAMPO

La investigación del campo.

Se extiende a los docentes, atento a ello se busca, estudiar la normativa vigente de la ley Nacional de educación, la observación de los objetivos de aprendizaje, para los estudiantes, vinculados con los objetivos antes expuestos.

El programa de derecho se organiza alrededor, del Estado, los trabajadores y las organizaciones, son los tres actores a partir de los que se trabaja por su relevancia económica, todo ello genera diversos modos de abordaje jurídico que ponen en marcha diferentes ramas del derecho.

El campo de estudio y la producción jurídica a los efectos de determinar el concepto escolar de derecho a enseñar, se ha optado por partir de fenómenos con contenido económico como eje para la determinación de bloques. Las ramas del derecho aportan respuesta a interrogantes acerca del mundo del trabajo, de las relaciones económicas del Estado como comunidad, así como de la estructura y de los vínculos de las organizaciones.

La evaluación debe guardar coherencia con los objetivos y enfoques propuestos. Esto implica que si se trabajaron textos de manera reflexiva y crítica, debe evaluarse el resultado de ese trabajo, como por ejemplo si se ha optado por el trabajo con casos y situaciones reales o simuladas, estas deberán formar parte de la evaluación.

Es importante como criterio de evaluación, que los alumnos puedan identificar las consecuencias jurídicas que devienen del marco legal.

Siguiendo este lineamiento se realizaron cuatro (4) encuestas a una población que está conformada por docentes de Nivel secundario estudiantes del nivel Secundario. Se tuvieron en cuenta una población de 4 profesores de Nivel Secundario de la materia Derecho. Esto con el fin de obtener información de

diferentes fuentes y lograr contrastar dicha información al momento del análisis de la misma.

Es un estudio de tipo cualitativo porque describe la forma de evaluar el conocimiento de los estudiantes. Tiene un abordaje cuantitativo por que los datos obtenidos son de cantidades numéricas y es prospectivo por que la información se registró en un periodo de tiempo determinado, en tiempo presente, de junio 2021.

El Muestreo es probabilístico, aleatorio simple ya que las muestras son seleccionadas es más rápido y económico.

Para esta investigación se utilizó como único instrumento de datos un cuestionario en forma de encuesta con cinco (5) preguntas abiertas y cerradas a las cuales respondieron los 4 profesores, en el mes de Junio del año 2021, Individualmente de forma virtual en el momento de la entrega.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

ENCUESTA A DOCENTES DE QUINTO AÑO, DE LA MATERIA DERECHO

1. **¿Informan sobre lo que van a enseñar en cada clase o al inicio del bimestre?**
SIEMPRE
CASI SIEMPRE
POCAS VECES NUNCA
2. **¿Qué factores utilizan para plantear estrategias de aprendizaje?**
Motivación
Aptitudes Intelectuales
Conocimientos previos
Aplicación de Técnicas de Estudio
3. **¿Cómo es el trabajo en la clase?**
Grupal
Individual
4. **¿Trabaja los textos de forma reflexiva y crítica? Promueve tareas académicas que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes.**

SI

NO

5. **¿Cuál es su manera de Evaluar los conocimientos de los alumnos, que tipo de evaluación utiliza?**

Evaluación Diagnostica

Evaluación Formativa o de Proceso

Evaluación de Producto

Evaluación de Criterios

Siguiendo este lineamiento se realiza una encuesta a cuatro (4) docentes del área de Derecho, haciendo foco en las estrategias de aprendizaje y evaluación.

ENCUESTAS Y GRÁFICOS:

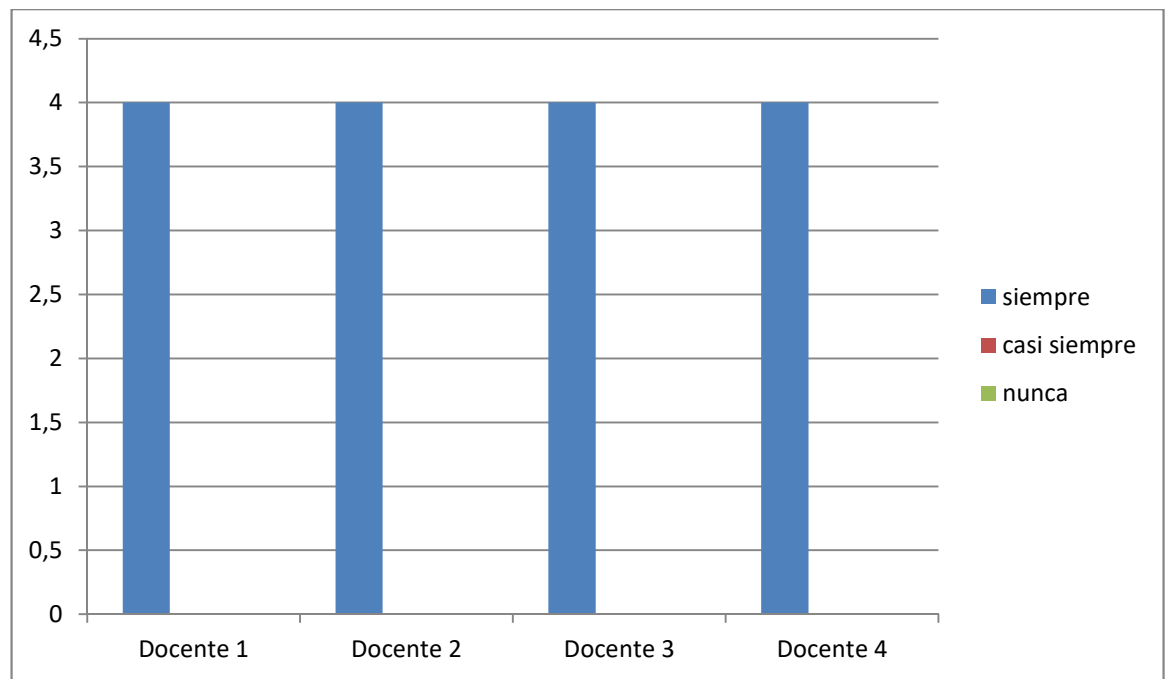
ENCUESTA A DOCENTES DE QUINTO AÑO, DE LA MATERIA DERECHO

1. **¿Informan sobre lo que van a enseñar en cada clase o al inicio del bimestre?**

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

POCAS VECES NUNCA



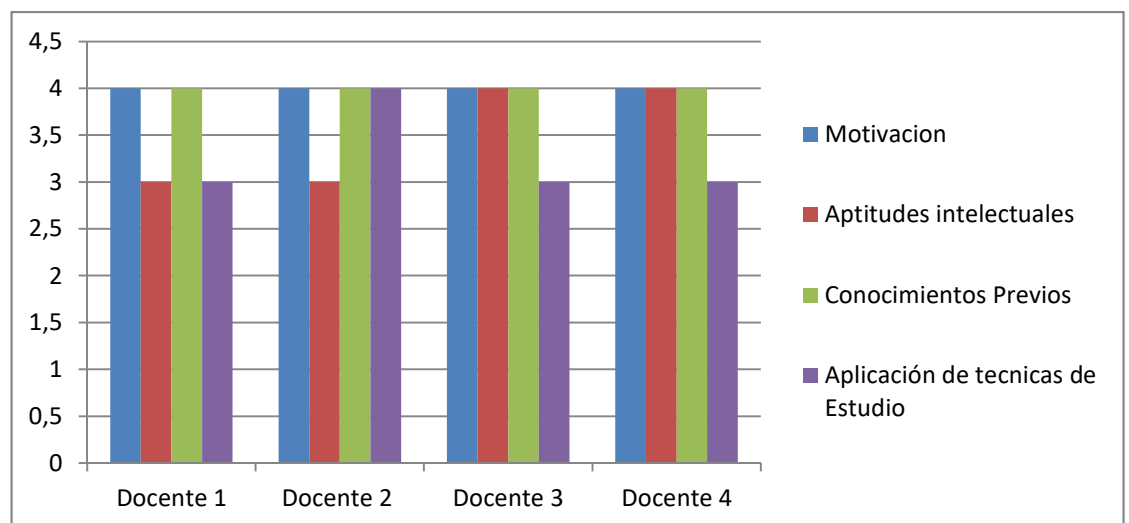
2. ¿Qué factores utilizan para plantear estrategias de aprendizaje?

Motivación

Aptitudes Intelectuales

Conocimientos previos

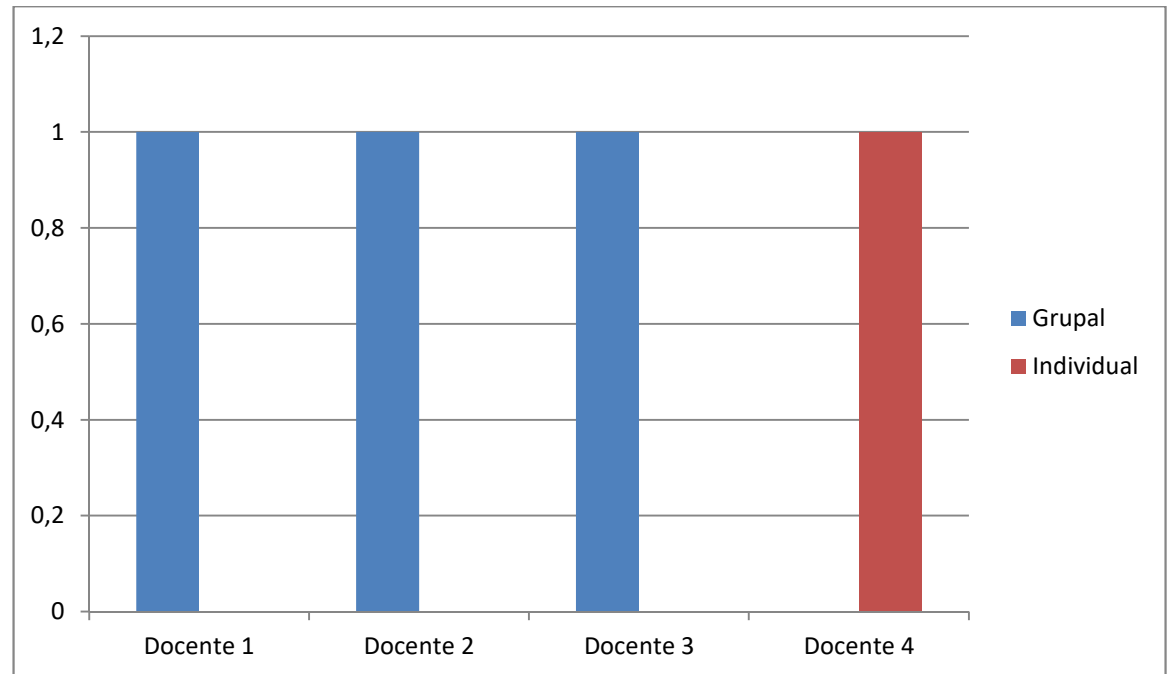
Aplicación de Técnicas de Estudio



3. ¿Cómo es el trabajo en la clase?

Grupal

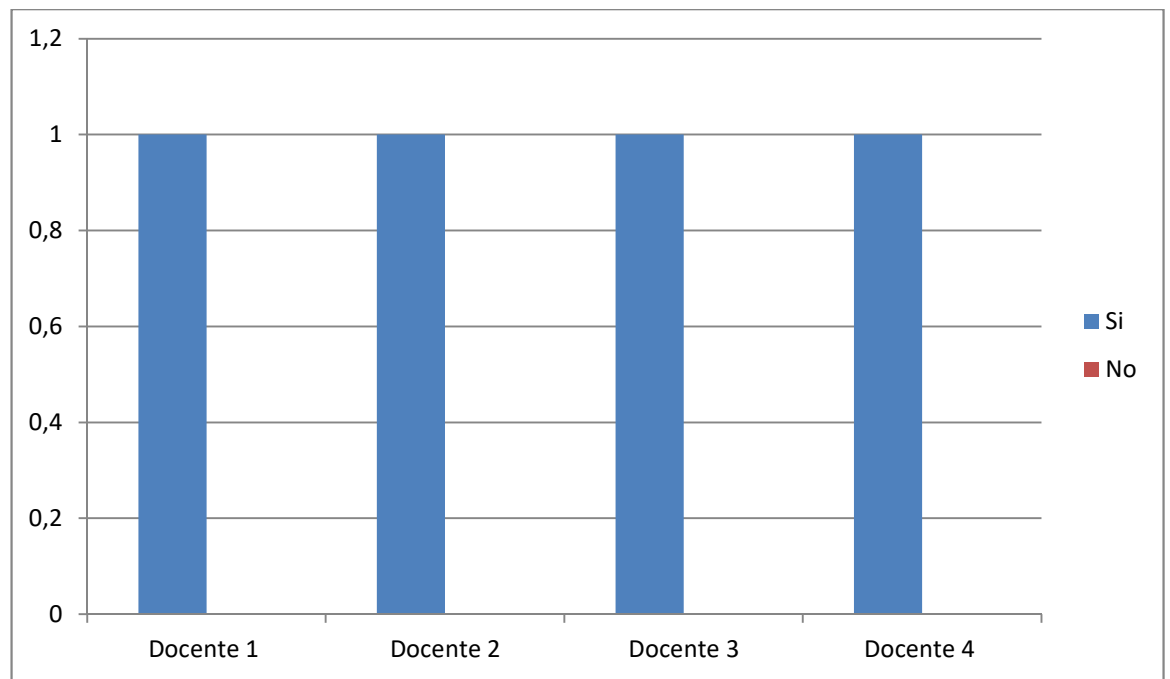
Individual



4. **¿Trabaja los textos de forma reflexiva y crítica? Promueve tareas académicas que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes.**

SI

NO



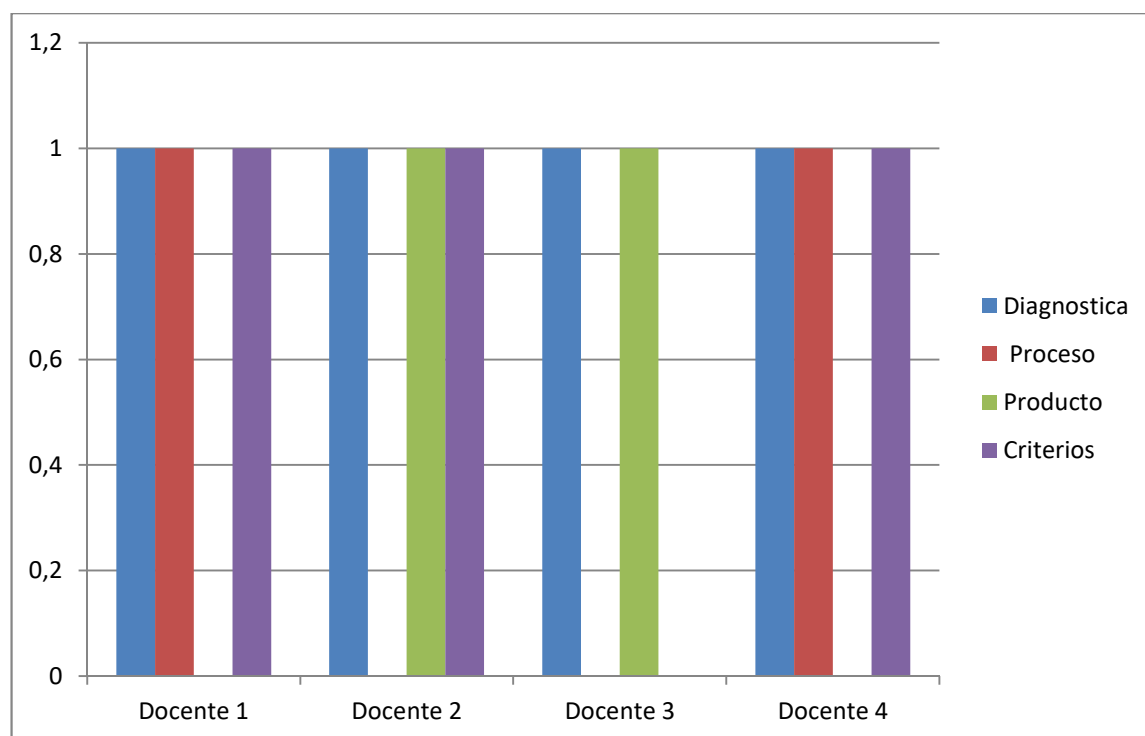
5. **¿Cuál es su manera de Evaluar los conocimientos de los alumnos, que tipo de evaluación utiliza?**

Evaluación Diagnostica

Evaluación Formativa o de Proceso

Evaluación de Producto

Evaluación de Criterios



La encuesta, que fue respondida por 4 docentes, quienes dan la materia Derecho en quinto año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires.

PREGUNTA 1: El cien por ciento (% 100) de la población que enseñan derecho en una institución educativa de nivel secundario, respondió que siempre Informan sobre lo que van a enseñar en cada clase o al inicio del bimestre.

PREGUNTA 2: de la población de profesores que enseñan en una institución educativa de nivel secundario, los factores que utilizan para plantear estrategias de aprendizaje, El noventa por ciento (%90) respondió Motivación; El noventa por ciento (%90) respondió Aptitudes Intelectuales; el cien por ciento (%100) respondió Conocimientos previos y El noventa por ciento (%90) respondió Aplicación de Técnicas de Estudio.

PREGUNTA 3: El noventa por ciento (%90) de la población de profesores de una institución educativa de nivel secundario, respondió que el trabajo en la clase es grupal y un diez por ciento (%10) individual.

PREGUNTA 4: El cien por ciento (% 100) de la población de profesores de una institución educativa de nivel secundario, respondió que Trabaja los textos de forma reflexiva y crítica y que Promueve tareas académicas que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes.

PREGUNTA 5: la población de profesores que enseña en una institución educativa de nivel secundario, respondió que la manera de Evaluar los conocimientos de los alumnos es la siguiente, el cien por ciento (%100) utiliza la evaluación Diagnostica, el cincuenta por ciento (%50) utiliza la Evaluación Formativa o de Proceso, el cincuenta por ciento (%50) utiliza la evaluación de Producto y el noventa por ciento (%90) utiliza la Evaluación de Criterios.

Conclusión:

A raíz de las respuestas obtenidas a estos interrogantes, por los docentes de escuelas secundarias se pudo investigar acerca de las distintas cuestiones de estrategias de aprendizaje y formas de evaluar, es por ello que se puede decir que la enseñanza de la materia derecho, fue diseñada para quinto año de la escuela secundaria y de que todos los docentes encuestados coinciden con la evaluación diagnostica y las técnicas de estudio, son esenciales para mejorar los procesos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El trabajo representa gran importancia y constituye un aspecto relevante para los factores de enseñanza que toman en cuenta los docentes de la materia derecho a la hora de evaluar, por ello se llega a la conclusión de que se debe fomentar el trabajo en clase, las técnicas de estudio, se debe reunir toda la información sobre el alumno y sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, para poder tomar decisiones sobre aquel adolescente que es capaz de fundamentar sus respuestas para dar cuenta de la comprensión del tema interrogado, como también si puede analizar una situación, si el problema, lo puede comprender integrando los contenidos de la asignatura, mediante su traslado a la resolución de problemas o propuestos. Con la Evaluación inicial o diagnóstica como dije anteriormente en las encuestas, los docentes encuestados dicen que se puede recoger información de los conocimientos previos de los alumnos cuando comienzan el proceso de aprendizaje. La evaluación inicial permite al Docente tomar diferentes tipos de decisiones. Luego con la Evaluación en proceso o formativa que se va realizando a lo largo del proceso de aprendizaje o de la cursada y que permite al Docente mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la enseñanza. Consistiendo en todo momento proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada situación. Es por ello que resulta conveniente iniciar la Evaluación diagnóstica desde el primer día de clases, para disponer de información continua y relevante que le permita al Docente arbitrar las decisiones adecuadas para mejorar el proceso de aprendizaje.

La enseñanza del Derecho, consiste en estimular a los Alumnos a que realicen varios trabajos escritos de reflexión y evaluar asimismo la participación en clase. Palacios nos dice que las evaluaciones orales sirven para que el Alumno demuestre conocimientos y cierta capacidad de resolver situaciones problemáticas.

Por ultimo concluyo en decir que la evaluación siempre está ligada a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Bibliografía

- Amaya, P. N. (2020). *LA EVALUACIÓN EN LOS TIEMPOS DEL CORONAVIRUS*. BS AS: Una guía para la evaluación de las políticas públicas en situaciones de aislamiento social.
- ANIOVICH, R. (10 de MAYO de 2020). *YOUTUBE*. Obtenido de ¿COMO SABEMOS QUE NUESTROS ESTUDIANTES ESTAN APRENDIENDO? (Formación docente, didáctica, pedagogía y educación): youtube.com
- ARROYO, M. (2019). DISCUSIONES SOBRE EL REGIMEN ACADÉMICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA. En M. Arroyo, *PROPUESTA EDUCATIVA* (págs. 165-179). BUENOS AIRES: FLASCO ARGENTINA .
- ARROYO, M. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la Escuela Secundaria Argentina. *Propuesta Educativa*.
- Camillioni, A. (2004). LA EVALUACION FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES. *Que hacer educativo*, 1.
- CAPELLETTI GABRIELA, R. A. (2018). *LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós Argentina Voces de la educación.
- Celman, S. (2017). *La Evaluación de los aprendizajes*. La Pampa: Praxis Educativa.
- Falconi, O. (12 de Noviembre de 2014). *La evaluación situada intracase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria*. Obtenido de baseries.flasco.org.ar: baseries.flasco.org.ar
- Falconi, O. (Noviembre 2014). CRITERIOS DE EVALUACION DE PROFESORES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA ESTATAL. *CUADERNOS DE EDUCACION*, 12.
- LEON, D. E. (4 de Abril de 2018). *FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE*. Obtenido de doctoraponcedeleonsicoedu.blogspot.com: doctoraponcedeleonsicoedu.blogspot.com
- Litichever, N. (2015). *Radiografías de experiencia Escolar*. Buenos Aires: biblioteca virtual.
- Ministerio de Educación, c. c. (2019). *EDUCACION INCLUSIVA FUNDAMENTOS Y PRACTICAS PARA LA INCLUSION*.

Palacio, S. (2010). *PEDAGOGIA JURIDICA ELEMENTOS PARA LA FORMACION DE ABOGADOS*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: FEDERACION ARGENTINA DE COLEGIO DE ABOGADOS.

PEDRO, N. (2010). *Radiografia de la experiencia escolar. Ser Joven*. Buenos Aires: FLASCO.