

II. Evaluación y acreditación de alumnos

Marcos generales desde los que se abordan las problemáticas de la evaluación y la desaprobación

Los análisis existentes sobre educación media centran su atención en distintos factores según el grupo de investigación o académico de pertenencia. A grandes rasgos se pueden identificar tres grupos que históricamente han investigado y/o analizado el fenómeno educativo en este nivel: el grupo del Ministerio de Educación de la Nación con representantes como Filmus y Tedesco; el grupo Flacso del que forman parte Tiramonti y Duschansky entre otros; y algunos reconocidos profesores o autoridades universitarias que no hay constituido un grupo organizado de investigación pero que han intervenido desde instituciones de nivel superior opinando y evaluando los resultados de la educación secundaria, tales como Etcheverry y Obiols.

Los investigadores del Ministerio de Educación tienden a centrar sus análisis en factores materiales (fundamentalmente económicos) y explican, desde esa perspectiva, gran parte del fenómeno del fracaso escolar. Este tipo de análisis que ya se encontraba presente en la publicación La Reproducción de Bourdieu y Passeron tiene su principal manifestación en el cruce de variables socio-económicas con variables de rendimiento escolar, mostrando la correlación entre ambas.

El grupo FLACSO suele dar mucha importancia al formato escolar. Desde esa perspectiva la escuela propondría un formato escolar moderno en un mundo postmoderno, las nuevas generaciones demandarían algunas características que la escuela y, fundamentalmente los docentes, no estarían preparados para brindar. Así, aboga por un cambio general en los programas, las formas de enseñanza y las relaciones institucionales que permitan flexibilizar la oferta educativa y adecuarla a los nuevos tiempos y exigencias inclusivas. En este sentido cobra importancia la categoría de “aburrimiento” que los alumnos manifiestan respecto de la escuela en general y que en esta investigación se toma como índice para evaluar esa inadecuación, inadecuación que podría ser uno de los factores que incide en el fracaso de alumnos (no sólo de sectores populares sino también de chicos pertenecientes a familias de buena o muy buena posición económica).

El tercer grupo mencionado se ha manifestado públicamente por medios de comunicación centrandose su preocupación en la calidad educativa (fundamentalmente de los egresados del secundario). Una publicación que quizá represente bastante bien a este grupo es La tragedia Educativa de Jaime Etcheverry, libro que menciona una falta de valoración de la

educación por parte de la sociedad argentina en general y su correlativa falta de valoración del esfuerzo, del estudio y del conocimiento, factores sociales que podrían explicar la baja calidad de la educación. En los últimos años este último grupo y las Universidades en general se han retirado del debate político sobre la educación secundaria (paralelamente a la devaluación que ha sufrido en este ámbito el concepto de “calidad educativa”)¹.

DE modo simplificado se incluyen, en la presente investigación, algunos indicadores que podrían dar cuenta de cada uno de esos enfoques (concretamente: condición socio-económica familiar, aburrimiento y dedicación al estudio) y se analizan sus interrelaciones con el fin de generar información pertinente para una posible intervención que apunte a una inclusión con calidad.

¹ Los aspectos fundamentales en los que centran sus análisis los grupos mencionados (las condiciones materiales -en especial de grupos familiares de pertenencia de los alumnos-; el formato educativo actual y la desvalorización social del saber y el conocimiento) no implica, para cada uno de ellos, la exclusión de los otros aspectos (centrales para los otros grupos), aunque sí su desplazamiento y ubicación como aspectos secundarios

Introducción

En el proceso evaluativo que da como resultado una aprobación o desaprobación de alumnos intervienen varios factores.

En términos concretos la aprobación/desaprobación de un espacio curricular tiene como principal protagonista al profesor, docente a cargo del espacio curricular correspondiente, a quien el sistema le otorga la función de decidir cuál es la calificación numérica que corresponde a cada alumno al finalizar un trimestre y un ciclo lectivo.

A tal efecto cada docente planifica su espacio y presenta su proyecto anual que debe contener los criterios de evaluación y promoción, criterios que deben ser comunicados a los alumnos (y, en el mejor de los casos acordados con ellos). En este punto, y de acuerdo a este marco fijado por el docente, se presenta un segundo actor fundamental: el alumno que cumple o no con los requisitos fijados para aprobar.

Pero la acción de calificar está más o menos prescripta por pautas reglamentarias e influida por costumbres sociales, expectativas de los actores involucrados (en particular los alumnos, los padres, los directivos; y, en la práctica, por medio de estos últimos, los supervisores y las autoridades del ministerio). Éstas enmarcan las acciones de evaluación fijando los procedimientos e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar, calificar y promover a los alumnos.

A su vez los sistemas y actores educativos están inmersos en contextos políticos, sociales y económicos y el accionar concreto responde a ciertas pautas culturales algunas compartidas otras no tanto en las que inciden, por ejemplo, la educación recibida y los medios de comunicación

En lo que sigue se aborda la temática de la evaluación en la Provincia de Chubut teniendo en cuenta los mencionados factores internos y externos al sistema educativo. Comenzaremos por el abordaje de las prescripciones legales y reglamentarias para luego pasar a analizar, ese marco, la práctica evaluativa de los docentes y los resultados obtenidos por los alumnos. Se incluyen las perspectivas de los principales actores involucrados y algunos elementos que aportan informaciones más objetivas como contenidos concretos de las evaluaciones y mediciones y asociaciones entre factores involucrados en la aprobación, desaprobación y repitencia.

II.1. La incidencia de las reglamentaciones en la evaluación y la calificación de los alumnos

A fines de los 90 se comenzó a aplicar la reglamentación que acompañó a la Ley federal de Educación (LFE) en la Provincia de Chubut. La misma propuso cambios muy profundos en la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos. En lo que sigue se registran algunas de esas propuestas que incidieron en las prácticas evaluativas de los docentes.

II.1.1 Prescripciones sobre evaluación durante la aplicación de la Ley Federal

LA reglamentación que acompañó a la LFE adoptó una concepción “política”, procesual e interpretativa oponiéndose a las prácticas evaluativas anteriores que fueron consideradas como pretendidamente neutras u objetivas, centradas en el producto y tecnicistas. Así se adhirió a un paradigma cualitativo-interpretativo que se proponía evaluar competencias. Este nuevo modo de evaluación prescribió fundamentalmente: a) una mayor intervención y compromiso del docente en la calificación, b) una mayor atención al proceso de aprendizaje de los alumnos y, consecuentemente, c) la adopción de un modelo cualitativo de evaluación

II.1.1. a. La intervención del docente en la evaluación.

En líneas generales el modo de evaluación prescripto por la reglamentación de LFE se tradujo, en la práctica, en la consideración de aspectos subjetivos (del alumno) por parte del docente y de difícil comprobación y control intersubjetivo (tanto para alumnos como para padres, directivos, autoridades).

En el planteo tradicional anterior a la reglamentación de la Ley Federal, el criterio de evaluación que tenía que aplicar el docente para controlar que hubiera habido aprendizaje, estaba básicamente enmarcado en la obtención de resultados académicos verificables por medio de un instrumento de evaluación. Por ejemplo, en el área de historia, el profesor explicaba en clase la revolución francesa, se daba un material bibliográfico que contenía los temas fundamentales del programa (según DC) y a una pregunta como “¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de la revolución francesa?” el alumno debía responder acorde con lo visto en clase y con el material bibliográfico. A grandes rasgos: si esa era una pregunta que valía 4 puntos, y se consideraban fundamentales 4 causas y 4 consecuencias de igual importancia, cada causa y cada consecuencia correctamente registrada valía 0,50; el puntaje total de la respuesta surgía de sumar la cantidad de causas y consecuencias correctamente registradas; y la calificación de la evaluación se calculaba sumando los puntajes parciales de cada respuesta. De igual forma la calificación del trimestre o bimestre surgía del promedio de las evaluaciones y la calificación final del promedio de los trimestres o bimestres.

DE forma tal que ante cualquier dificultad y/o reclamo se podía verificar efectivamente, en cada instancia de evaluación, si se había seguido o no al criterio matemático para la obtención de la calificación numérica correspondiente. Este criterio se centraba en la transmisión de conocimientos y en la reproducción de los mismos por parte de los alumnos y contaba con la aprobación de todos los sectores involucrados, y permitía limitar cualquier intento de intervención arbitraria. ²

Estos aspectos centrales de la evaluación se vincularon a prácticas conductistas ya desde la publicación de los DC del 1986. En esos años se había prescrito incluso una forma de calificación que apuntaba al logro de objetivos, descartando la centrada en la reproducción de contenidos. Así, en la década del '80, surgieron calificaciones conceptuales y no numéricas tales como "alcanzó", "no alcanzó" y "superó" por medio de las cuales se enfatizó la intervención del docente en desmedro de la "objetividad" matemática (igualmente, en la práctica la determinación de la calificación "según objetivos" seguía el parámetro de la reproducción de contenidos).

La reglamentación de la Ley Federal acentúa este cambio y profundiza mucho más la distancia entre la "fría" calificación matemática y la subjetividad del docente en la ponderación del rendimiento del alumno, aunque se siguió manteniendo la representación numérica.

En líneas generales se consideró que el aprendizaje no se reducía a aspectos meramente conceptuales sino que, tanto la práctica educativa como la evaluación correspondiente, debían considerar también los aspectos procedimentales y los actitudinales. La calificación dejó de ser el resultado de un algoritmo matemático aplicado a lo que demostraba el alumnos y compartido para convertirse en una "ponderación en la intervienen interpretaciones subjetivas" del docente quien debía considerar ciertos parámetros prescritos no necesariamente vinculados de forma directa a los resultados obtenidos. En algunos casos, esos parámetros eran de índole tan general y "subjetiva" que se encontraban, en el proceso de su progresiva aplicación, cada vez más lejos de aquel algoritmo intersubjetivamente aceptado.

Los lineamientos nacionales establecían claramente tres tipos de contenidos a enseñar y evaluar: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Los dos primeros eran susceptibles de evaluación más o menos basada en "pruebas" intersubjetivamente controlables de acuerdo a los parámetros anteriores; pero los actitudinales no. Estos últimos incluyen elementos tales como: respeto (antes evaluado como "conducta"),

² NOTA: la mención de esta forma de adquisición de conocimientos y forma de evaluación dista mucho de ser meramente anecdótica, fundamentalmente por las siguientes razones: 1) es la forma de educación recibida por muchos de los actuales directivos y profesores en ejercicio, no sólo en su educación secundaria sino también en su formación docente; 2) lo mismo puede decirse respecto de muchos de los padres de los alumnos; 3) la educación universitaria y, en menor medida, la terciaria no universitaria, nivel de educación superior para el que se supone que debe preparar el nivel medio, continúa en varios aspectos ligada a esta forma de evaluación y aprendizaje (aunque en este punto habría que rever las vinculaciones con el llamado conductismo).

gusto, aprecio, responsabilidad, compromiso, valoración crítica, sensibilidad, apertura, confianza... que son difícilmente evaluables de forma “objetiva” o con pruebas concretas intersubjetivamente controlables; mucho menos evaluables numéricamente aunque tengan que traducirse en valores numéricos. La reglamentación dice explícitamente que los mismos forman parte de las opciones valorativas que realiza cada docente y que la adquisición puede apreciarse a largo plazo:

*“Con respecto a los (contenidos) **actitudinales**, pensamos que forman parte de las **opciones valorativas que realiza cada docente** cuando enseña, y entendemos que su adquisición sólo puede ser estimada globalmente a través de procesos educativos de largo plazo”*

Diseño curricular de la Provincia de Chubut Tercer Ciclo de la EGB.

Si bien existe una indicación concreta en el DC de EGB3 de considerar a los contenidos procedimentales y actitudinales como en estrecha relación con los conceptuales,³ la redacción de los mismos impide en muchos casos ese tipo de relación.⁴ En la práctica conductas consideradas “negativas” en lo actitudinal debían reflejarse en la calificación; lo mismo que las conductas consideradas positivas: faltas de respeto, conductas de buen comportamiento, falta de atención, falta de interés, esfuerzo y dedicación a la tarea, la participación en clase, por ejemplo, debían incidir en la calificación final del alumno.

A modo de ejemplo se registran algunos de los contenidos actitudinales que figuran en los ejemplos publicados en los DC de Polimodal y EGB3:

desarrollo de la curiosidad, apertura y duda como base de la construcción del conocimiento científico.⁵

Actitud placentera⁶

Respeto por las normas de seguridad e higiene an el uso y mantenimiento de las máquinas, herramientas e instrumentos⁷

Perseverancia, esfuerzo, disciplina y creatividad en la búsqueda de soluciones⁸

Gusto por generar estrategias personales de resolución de problemas⁹

Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada (DC EGB3, Area de Matemática)

³ Cf DC EGB3, Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, orientaciones para la elaboración de criterios de evaluación,....

⁴ SE puede, por ejemplo, aprender un concepto sin la menor intervención de una actitud de solidaridad. En líneas generales muchos de los contenidos actitudinales se presentan con características distintivas (ligadas, por ejemplo, a intenciones éticas) que hacen imposible o muy difícil su relación con conceptos o procedimientos.

⁵ (DC Pol p 144)

⁶ (DC POL lengua y literatura, pág. 258)

⁷ (DC EGB3, área de Tecnología)

⁸ (DC EGB3, área de Tecnología)

⁹ (DC EGB3, área de Tecnología)

Actitud positiva para la participación en planes de lectura individuales y grupales (DC EGB3, Lengua)

cuidado de libros, placer por la lectura, confianza en la búsqueda de las posibilidades de la lengua, (DC EGB3, Lengua)

La curiosidad, la capacidad de asombro, ¹⁰

Interés en la asignatura, ¹¹

Valoración del intercambio de ideas ¹²

Apertura al diálogo ¹³

Aprecio por la búsqueda de la verdad

Sensibilidad ante las necesidades humanas ¹⁴

*Apertura y disponibilidad del alumno, a través del trabajo y la activa participación en clase*¹⁵

Ejemplos de Criterios de evaluación:

Entusiasmo y compromiso demostrados, Esfuerzo de concentración ¹⁶

Solidaridad¹⁷.

Evidentemente no hay una preocupación por ningún tipo de “objetividad” o “neutralidad” (¿Cómo determinar objetivamente el aprecio por la verdad o la actitud placentera y otorgarles un lugar en una calificación?) sino que al contrario la objetividad es descalificada como perteneciente a un modelo de evaluación anterior que quiere superarse:

*Durante largas y sostenidas décadas, y como consecuencia de la irrupción de los enfoques conductistas respecto del aprender, la evaluación era concebida como el momento de la efectiva constatación de los aprendizajes, cuya información se podría obtener a través de la observación cuidadosa de las conductas de los alumnos, y donde los instrumentos de evaluación, denominados “pruebas objetivas”, se constituían en la fuente primera y casi exclusiva de información para colocar una calificación.*¹⁸

La inclusión de las actitudes en la evaluación le quitan el lugar central y exclusivo a los logros de aprendizaje (identificados con contenidos conceptuales) para determinar una calificación y prescriben una interpretación del docente a la hora de evaluar.

¹⁰ (DC POL, p. 568)

¹¹ Dc Polimodal, pág. 575;

¹² Dc Polimodal, pág. 578

¹³ Dc Polimodal, pág. 588

¹⁴ (Dc Polimodal, pág.588)

¹⁵ (Dc Polimodal, pág.595)

¹⁶ (idem p.p. 569)

¹⁷ idem p.579

¹⁸ (DC Educación polimodal, pág 103).

Lo que no se determina reglamentariamente es el cómo o el cuánto de esa incidencia (aspecto relativamente importante si se considera la misma reglamentación prescribe que la calificación final sea numérica) dejándole al docente la decisión sobre este aspecto central. No hay prácticamente indicaciones concretas ni ejemplos en toda la documentación ministerial analizada¹⁹) de cómo hacer intervenir la “ponderación” de actitudes en la calificación.

Incluso, por las características que adopta el tipo de evaluación buscado, el docente debe ponderar el rendimiento general del alumno no sólo en materia de actitudes sino también en otros contenidos (como los conceptos y procedimientos), en principio, de forma individual: “cada profesor, de acuerdo con sus alumnos, definirá los criterios de evaluación particulares para el Espacio curricular a su cargo y en función de la estructura epistemológica del mismo, diseñará tanto los instrumentos de evaluación y autoevaluación como aquellos que utilice para dejar constancia del desenvolvimiento de los alumnos en la apropiación de los conocimientos”²⁰

Por más de que se nombre el “acuerdo de los alumnos” (sin dar demasiadas indicaciones sobre la participación de estos últimos al respecto) resulta evidente que el que “construye” la calificación es “cada profesor”, quien, por otra parte, es el que posee los conocimientos sobre la mencionada “estructura epistemológica” del espacio a su cargo.

Más allá de la indicación sobre la necesidad de comunicación de los criterios de evaluación hacia los alumnos²¹, y la del acuerdo del equipo docente para fijar criterios

¹⁹ La única referencia encontrada en los DC con respecto a la forma concreta de hacer intervenir las actitudes en la calificación es en el marco de un ejemplo de plan anual del área de inglés, ed. Polimodal. En la misma se establecen los porcentajes que componen la calificación final:

PARTICIPACIÓN EN CLASE 15 %

COMPORTAMIENTO 15 %

TAREAS Y CARPETA 15 %

EXÁMENES ORALES Y ESCRITOS 50 %

ASISTENCIA 5 % (Se perderá este 5 % al tener tres faltas injustificadas).

(Cf. DC Educación polimodal, p 600)

Si bien el ejemplo podría calificarse como “cuantitativo” resulta ser una propuesta concreta de un docente para fijar pautas concretas de evolución teniendo en cuenta algunos contenidos actitudinales. Del resto de los proyectos anuales (en total 8) ninguno hace referencia a cómo se determina concretamente la incidencia de las actitudes en la calificación. El ejemplo citado además resulta ser el único que no registra contenidos actitudinales en la planificación anual, pero la mención de “participación en clase”, “comportamiento” y “tareas y carpetas” suelen incluirse como indicadores de actitudes. Quizá la idea que hace a este proyecto compatible con la nueva orientación de evaluación sería lo que se registra a continuación del citado establecimiento de porcentajes exactos que determinan la calificación: “Este método de evaluación lo vengo aplicando desde hace tres años y se ha notado que los alumnos mejoraron en su rendimiento ya no solamente es la nota de las evaluaciones la que decide si es promovido en el espacio curricular. Esto los obliga a trabajar en clase y prestar atención ya que son evaluados en todo momento. Se han notado mejoras en los rendimientos en los exámenes”.

²⁰ Cita textual de la Res 72/01, apartado 2, construcción de la calificación. El subrayado es mío

²¹ (NOTA: cf. Las referencias a la dimensión ética de la evaluación en DC polimodal, pág. 103 y la resolución 72/01, apartado 3.7)

consensuados de evaluación²², indicaciones que pretendían preservar la calificación de prácticas arbitrarias, la forma prescripta pone al docente en un lugar de decisión central ya que: 1) le otorga el poder de interpretar el rendimiento del alumno de acuerdo a contenidos (incluyendo los actitudinales de difícil ponderación intersubjetiva), 2) Deja a su criterio también el modo en que las actitudes intervienen en la calificación.

Esta preeminencia del docente no es para nada ocultada sino que se toma, explícitamente, como parte de una práctica de poder adhiriendo, desde la publicación de los diseños curriculares, a una crítica a la supuesta “distancia que un evaluador ha de mantener del objeto que evalúa.”²³

II.1.1.b) la importancia de evaluar en función de “expectativas de logro” y competencias.

Frente a una práctica evaluativa (catalogada como “conductista”) centrada en la observación del cumplimiento de objetivos específicos ligados a contenidos conceptuales, la reglamentación de la ley Federal prescribe una evaluación de competencias (en polimodal) y de expectativas de logro en EGB3, adquiridas en un proceso de aprendizaje ²⁴

“En Educación Polimodal, la formulación de los criterios de evaluación ha de tener en cuenta, como fuente básica de consulta, las Competencias generales y/o específicas de cada Modalidad, dado que ellas representan el lugar donde los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje, se conducen”. ²⁵

“Las expectativas de Logro como expresión de las intencionalidades educativas Señalan los resultados de aprendizajes que se pretende que los alumnos adquieran en las diferentes áreas, niveles y ciclos escolares. Pero también constituyen puntos de partida que ayudan a organizar las prácticas educativas: funcionan como ejes referenciales de las intencionalidades docentes, como principios orientadores que definen procesos cognitivos complejos..”²⁶

Las expectativas de logro vienen a reemplazar a los tradicionales objetivos de enseñanza y se definen como “intencionalidades educativas”, “resultados de aprendizaje que se pretende que los alumnos adquieran” y “principios orientadores que definen procesos cognitivos complejos

Las competencias son un “conjunto de saberes, habilidades de pensamiento y habilidades prácticas, inherentes a un determinado campo de conocimiento, que se dirigen a

²² Por razones que se analizan más adelante el consenso de los equipos docentes no fue para nada operativo)

²³ Cf. DC Polimodal , pág 103

²⁴ DC EGB3

²⁵ CF. CD pol , pag 104

²⁶ y DC EGB3, orientaciones didácticas, concepciones acerca de las expectativas de logro

posibilitar el desempeño de un sujeto en actividades para las que lo forma²⁷ expresan lo que se espera que los alumnos logren como procesos de pensamiento [...]a la vez que traducen las intencionalidades educativas y orientan las intervenciones de los docentes²⁸

Tanto las competencias como las expectativas de logro están vinculadas a actividades y formas de pensamiento. Un ejemplo de competencia general es **“Diseñar, aplicar y evaluar estrategias en relación con procedimientos, productos y metas”**²⁹

La evaluación debía referirse a la aproximación que realizaba cada alumno al logro de competencias y/o expectativas de logro que, por lo general se expresaban de forma general y para ser logradas en períodos de tiempo mayores a un año escolar (especialmente en EGB3). Esta ausencia de secuenciación por año y por espacio se registra en los contenidos actitudinales pero no los conceptuales ni procedimentales, que se expresan claramente por año de estudio.

II.1.1.c. La evaluación de proceso

La reglamentación adhiere a un enfoque procesual en contraposición a una evaluación de producto:

*“Expresamos nuestras adhesiones a un enfoque procesual de la evaluación, que denominamos así, porque centra su análisis, más que en productos del aprender, en procesos cognitivos complejos que se promueven a través del aprendizaje de los conocimientos escolares.”*³⁰

LA intención fundamental fue la de desactivar una práctica calificada como “conductista” centrada en la evaluación de saberes parciales y fragmentados, no incluidos en una visión general de sentido y sin referencia concreta a realidades significativas o problemáticas.

En líneas generales la evaluación de proceso tiene en cuenta, más que resultados puntuales, la aproximación al cumplimiento de las “expectativas de logro” que la nueva reglamentación vinculó al aprendizaje de competencias significativas. Así por ejemplo la enseñanza del contenido “revolución francesa” no hará hincapié en el conocimiento parcial y puntual de las causas y consecuencias sino que tenderá a incluir a estas últimas en un aprendizaje mucho más abarcativo, global y significativo, analizando, por ejemplo, el concepto de “revolución” y las consecuencias y relaciones de ese hecho histórico con la realidad actual. Coherentemente, la evaluación no pretenderá verificar si se pueden mencionar correctamente las causas y consecuencias, sino que pretenderá indagar si hubo un proceso de construcción acorde a las mencionadas expectativas de logro y si el sujeto en cuestión se aproxima o no al logro de una competencia general como la siguiente:

²⁷ DC Polimodal, Pág. 24.

²⁸ CD Polimodal pag 339.

²⁹ DC. Polimodal, p. 27.

³⁰ DC pol, pág 103

“Reconocer los contextos sociales, históricos y epistemológicos en que se generan y desarrollan los modelos y evaluar sus diversas consecuencias.”³¹

DE igual modo, por ejemplo, en Matemática, en vez de poner el acento en la resolución de ejercicios descontextuados, la evaluación debería indagar si el alumno se aproxima o no al desarrollo de una competencia como “Generar estrategias y estimar resultados posibles, en la resolución de problemas analizando luego la razonabilidad y validez de procedimientos y resultados.”³²

Para el docente, lo que antes era una tarea bastante sencilla, consistente en dar un contenido específico y verificar su aprendizaje o aplicación respondiendo a una consigna dada, se complica considerablemente: docente debía apuntar al desarrollo de competencias verificable a largo plazo y a la relación significativa de contenidos con la realidad, teniendo que indagar su adquisición en cada alumno calificándolo en períodos trimestrales o bimestrales.

La propuesta de “evaluación procesual” se vincula al constructivismo: se trata de formar y evaluar procesos cognitivos, procesos de construcción y comprensión de conocimientos, procesos de pensamiento. Para eso es imprescindible contar con información sobre las llamadas “ideas previas”³³ de los alumnos, un aspecto que los docentes deben registrar en su etapa de diagnóstico y luego problematizar su contenido en el desarrollo del espacio curricular a su cargo. Y es precisamente a partir de esos saberes previos de cada alumno, donde comienza el genuino proceso de aprendizaje y la significatividad del mismo.

Además el desarrollo de un proceso como el descrito desde el constructivismo supone la motivación del alumno, entendida como el lugar clave por sostener el compromiso del sujeto que aprende³⁴ lo que exige del docente la necesidad de fomentar ese interés en sus alumnos como algo necesario para lograr aprendizaje³⁵

Hasta aquí un muy apretado resumen de los aspectos que involucran a la evaluación de proceso en la reglamentación posterior a la sanción de LFE.

La propuesta es realmente superadora de las prácticas conductistas aunque habría que analizar las posibilidades concretas de su aplicación en vistas de varios factores. Más adelante se analizan algunos aspectos de esta prescripción; aquí sólo se adelanta que tal como se describió respecto de la evaluación de los contenidos actitudinales no se registran ejemplos concretos de aplicación de “evaluación de proceso” dificultando la comprensión y, consecuentemente, la puesta en práctica de la misma.

³¹ DC pol, pág 26

³² DC pol, pág 339

³³ (cf. Dc p pag 65)

³⁴ veasé DC polimodal, pág. 54 y 69)

³⁵ (Cf. DC polimodal, pág 64).

II.1.1.d. LA evaluación cualitativa: su traducción cuantitativa y los exámenes.

Coherentemente con las características mencionadas del tipo de evaluación prescripta, la reglamentación adhiere a un paradigma cualitativo de evaluación, entendiendo que la tarea no debe consistir en la calificación de conductas tipificadas sino en la adquisición o desarrollo de ciertas cualidades.

“En las prácticas de evaluación, nos posicionamos frente a aquello que evaluamos, extrayendo cualidades, rasgos, atributos, que seleccionamos de acuerdo a nuestros marcos de referencia. A estas cualidades, las denominamos *“criterios de evaluación”*.³⁶

Los marcos de referencia del docente son la base a partir de la cual se extraen cualidades, rasgos y atributos del lo que se evalúa (notemos una vez más el carácter subjetivo prescripto) y ellos serán sin más los criterios de evaluación.

“Los criterios de evaluación se constituyen entonces en las referencias didácticas que los docentes construimos para interpretar, valorar y formar un juicio sobre los aprendizajes de nuestros alumnos”.³⁷

Esa construcción del docente estará enmarcada por las competencias generales o específicas que se deben lograr:

*“En Educación Polimodal, la formulación de los criterios de evaluación ha de tener en cuenta, como fuente básica de consulta, las Competencias generales y/o específicas de cada Modalidad, dado que ellas representan el lugar donde los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje, se conducen”*³⁸.

Las competencias remiten al proceso de aprendizaje por el que se construyen categorías o estructuras nuevas (para los alumnos que aprenden); el proceso es concebido como cualitativo. No se trata simplemente de sacar una proporción matemática entre una cantidad de contenidos que deben saberse y la cantidad efectiva de contenidos que se saben.

Ahora bien: si la evaluación debe regirse por criterios cualitativos sería apropiado que la calificación sea también de tipo cualitativo o por lo menos conceptual. Esto no es así: se debe traducir un proceso de aprendizaje cualitativo a una escala numérica de 1 a 10, con todo el significado cultural que la Matemática le da a esa escala cuantitativa.

³⁶ DC Polimodal, pag. 104.

³⁷ DC Polimodal, pag. 104.

³⁸ DC Polimodal, pag. 104.

En este caso la reglamentación consultada tampoco da ejemplos concretos de cómo realizar esa traducción.³⁹

Como se ha dicho, la adopción de un paradigma cualitativo es coherente con la consideración de aspectos actitudinales, adquisición de competencias y evaluación de proceso; esta es la diferencia fundamental con lo que la propia reglamentación define como evaluación cuantitativa:

*“... la evaluación cuantitativa, interesada sólo en el desarrollo intelectual; eminentemente centrada en la adquisición; el almacenaje y la recuperación de fragmentos de información, deberá evolucionar hacia una evaluación cualitativa que se caracteriza por sus notas de procesual y problematizadora”.*⁴⁰

Surge entonces la pregunta: ¿cómo cuantificar ese proceso, ese progreso de las competencias, las actitudes?

“Como culminación de un complejo proceso de constatación del logro de determinados aprendizajes el profesor construirá la calificación. En ese proceso de construcción de la calificación, las evidencias obtenidas se expresan en una apreciación única que se traduce en una escala de 1 (uno) a 10 (diez), con números enteros.”⁴¹

Es el profesor el encargado de hacer esa traducción como mejor pueda o le parezca. Además es el responsable ante los padres y, ante cualquier problema, el director es co-responsable de la calificación⁴².

Pero además de esta contradicción no resuelta (y hasta esquivada por la reglamentación) hay otra que incide directamente en la promoción: se trata de la posibilidad concreta de aprobar espacios curriculares por las llamadas “comisiones evaluadoras”.

Ante la desaprobación de un espacio curricular el alumno tiene la posibilidad de rendirlo en instancias complementarias. Las mismas consisten en espacios de clase a los que pueden asistir los alumnos desaprobados para realizar ciertas actividades propuestas por los docentes entre las que se encuentran las propias de evaluación. Esas instancias están pensadas como “complemento” de las clases regulares: el docente a cargo del espacio debería detectar las dificultades de aprendizaje, y guiar al alumno para que pueda superarlas. En este caso el docente a cargo puede, por ejemplo, ayudar a completar un proceso y evaluarlo de acuerdo a las prescripciones mencionadas más arriba.

³⁹ : Los únicos ejemplos encontrados prescriben una forma de calificación final para el caso exclusivo de EGB3. En este nivel además de las instancias de evaluación trimestrales se prevé una instancia de síntesis anterior al cierre definitivo de la nota de cursada; el Documento de apoyo nº 3 a la disposición 10/05 presenta una serie de posibilidades de calificación de informes trimestrales combinados con calificaciones del espacio de síntesis con distintos resultados de calificaciones finales y prescribe en función de estos últimos si los alumnos deben asistir a un espacio de compensación o de profundización. Pero en ningún momento da indicaciones ni ejemplos concretos sobre cómo calificar cada trimestre (o como traducir procesos cualitativos a la escala numérica tradicional. Cf. Documento de apoyo nº 3 a la disposición 10/05.

⁴⁰ (DC lengua polim pag 266)

⁴¹ (Resolución 72/01, apartado 2, la construcción de la calificación).

42

(Cf. Resolución 72/01, apartado 2, la construcción de la calificación).

Pero, en el caso de que el alumno no asista a estas instancias, se prevén otras instancias también denominadas “complementarias” en las cuales no pueden tener lugar casi ninguna de las características prescriptas para una evaluación. Se trata de las comisiones evaluadoras, más comúnmente conocidas como “mesas de examen”, en las que, se evalúa a los alumnos en un tiempo por lo general menor a dos horas.⁴³ Resulta prácticamente imposible, en estas condiciones, evaluar procesos de aprendizaje o adquisición de actitudes. Estas instancias se hacen extensivas también a los alumnos denominados “libres” y a los que deban rendir equivalencias.

II. 2. La evaluación en la reglamentación de la Ley Nacional de Educación.

Si bien a la fecha no hay una reglamentación definitiva que acompañe a la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 ni a la Ley Provincial de Educación sancionada en 2010, existe una serie de reglamentos posteriores a la sanción de la LEN que hacen las veces de reglamentaciones de transición y otras posteriores a la sanción de la LPE que, en carácter de borrador, van perfilando algunos aspectos centrales de las nuevas prescripciones. Los documentos consultados son el decreto 146/08, el régimen de evaluación acreditación y promoción para la educación secundaria del 2008 (ratificado por resolución ministerial 106/2010), el borrador sobre lineamientos de la educación secundaria, el decreto 293 de marzo de 2007 y algunos diseños curriculares publicados en carácter de borrador; documentos todos elaborados por el Ministerio de Educación Chubut.

II. 2.1. Continuidades de la reglamentación LEN con la LFE

Tal como se ha señalado la forma de calificar correspondiente a reglamentación de la ley Federal en la Provincia de Chubut ha depositado en el docente el poder y la responsabilidad de evaluar cualitativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos (de acuerdo a apreciaciones personales y parámetros de muy difícil seguimiento intersubjetivo) y le ha ordenado traducir esa evaluación en una calificación numérica, sin dar indicaciones precisas ni ejemplos concretos de cómo hacerlo.

Resulta importante advertir que este sistema de evaluación no se ha modificado en lo sustancial respecto del nuevo planteo reglamentario posterior a la sanción definitiva del la LEN. Muy por el contrario el mismo acentúa:

- 1) la importancia de evaluar expectativas de logro o competencias de los alumnos:

“...la formulación de los criterios de evaluación ha de tener en cuenta, como fuente básica de consulta, las Competencias generales y/o específicas de cada

⁴³ : si bien se prevé un tiempo de hasta 12 horas distribuido en tres jornadas (Cf. Resolución 72/01, apartado 3.3.), la práctica común no se extiende mucho más de 2 horas reloj; no sólo por costumbre sino también por razones de tiempo, espacio y organización escolar, al parecer no previstos por la reglamentación).

Modalidad, dado que ellas representan el lugar donde los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje se conducen⁴⁴

2) la centralidad del proceso de aprendizaje en toda actividad evaluativa

*Desde el marco constructivista de aprendizaje por el cual se opta, se adhiere al enfoque procesual de la evaluación, denominado de esta forma debido a que centra su análisis, más que en productos del aprender, en procesos cognitivos complejos que se promueven a través del aprendizaje de los conocimientos. De esta manera se fija la mirada en procesos cognitivos,)*⁴⁵

3) la primacía de la interpretación subjetiva del docente por sobre conductas observables a la hora de evaluar

*“Estos [los procesos cognitivos] ponderan los procesos de pensamiento y sus habilidades, por sobre la primacía de las conductas observables. [...] cuando de ponderar procesos de pensamiento se trata, resultará difícil pretender constatar cambios de manera observable. Y es por eso que la evaluación, mucho más que describir y contrastar, supone interpretar rasgos y signos en los aprendizajes de los alumnos para poder enjuiciar y valorar”*⁴⁶.

4) la señalada adopción del paradigma cualitativo de evaluación junto con la prescripción de la calificación numérica,

*“Considerar el acto de interpretar como una nota constitutiva del enfoque que sostenemos, nos sitúa a la vez en la adopción de un enfoque cualitativo respecto de la evaluación”*⁴⁷.

*En el proceso de construcción de la calificación, las evidencias obtenidas se expresan en una apreciación única, que se traduce en una escala numérica de uno a diez. Cada categoría de esta escala será un número entero. La calificación final no deberá ser el resultado de un promedio o de una única instancia de evaluación sino de la ponderación de todas las evidencias constatadas en forma continua durante la totalidad del proceso de aprendizaje*⁴⁸.

5) La contradicción entre la prescripción de evaluar el proceso de aprendizaje y las actitudes, por un lado; y la posibilidad concreta que tiene todo alumno de aprobar un

⁴⁴ Cf. Régimen de evaluación y promoción de para la educación secundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, año 2008, Pág. 7. En adelante las referencias a este documento se realizan con la sigla REP 2008 seguido del número de página.

⁴⁵ REP 2008, p. 6.

⁴⁶ REP 2008, p. 6. Más adelante el mismo documento expresa que “La observación se convierte así en la técnica protagónica a utilizar en el proceso de evaluación – CF. Pág7. Aunque la redacción es confusa, se supone que las conductas observables desvalorizadas se relacionan con resultados puntuales observables; mientras que las conductas y el registro de observaciones valoradas positivamente se relacionan con indicadores del proceso de aprendizaje.

⁴⁷ REP 2008, p. 6.

⁴⁸ REP 2008, p. 11

espacio curricular en una mesa de examen (en calidad de alumno regular e incluso alumno libre)⁴⁹, en la cual únicamente se evalúan conceptos y procedimientos.

También se constata la inexistencia de ejemplos concretos de evaluación de actitudes, procesos de construcción de conocimientos y competencias, que sirvan como guía u orientación práctica a los docentes.

II. 3. Flexibilidad, diversidad e inclusión: profundizaciones de la nueva reglamentación (de la LEN) sobre evaluación. Organización del personal

De la lectura de las reglamentaciones asociadas a la LFE y a la LEN surge que no ha habido grandes cambios, aunque sí se advierten algunas tendencias a darle mayor importancia a algunas prácticas en torno a la evaluación de los alumnos. Antes de puntualizar sobre estos aspectos se realiza una breve referencia a aspectos de organización del personal y participación que pueden dar la clave para comprender algunas diferencias entre ambas reglamentaciones.

Una nota distintiva de los Diseños curriculares de Educación media en la Provincia de Chubut que acompañaron a la Ley Federal de Educación y permite comprender algunas de sus características es la preocupación por “no imponer” u ordenar maneras de pensar o de hacer: casi todo el contenido está presentado como una “propuesta” para su discusión, análisis y eventual modificación. EL carácter “preliminar” de los DC, su presentación como “aproximación” a una propuesta formativa” y la adhesión a un enfoque participativo para su elaboración, son algunas de las características sobresalientes que dan cuenta de una intención más centrada en aportar a un proceso de construcción que a “bajar” una prescripción sobre concepciones y prácticas docentes⁵⁰.

El carácter de DC “preliminar” continúa hasta la actualidad y las “propuestas” tomaron el lugar de prescripciones; lo que da una clara idea de que el proceso participativo posterior (el que debía dar lugar a una revisión, aportes institucionales y la redacción definitiva de un DC final) no tuvo lugar o por lo menos no se plasmó en un documento provincial. EL mismo carácter prescriptivo tuvieron también todas las reglamentaciones de orden inferior (disposiciones) que ordenaron el quehacer educativo.

Pero aquellas ideas de “no imponer” y de la participación extendida a todos los niveles del sistema educativo, ideas que se plasmaron en reglamentaciones de orden superior

⁴⁹ Cf. Punto 2.5.1.b, pag y punto 5.2., pág 32. Si bien el documento nombra a un “profesor orientador” que debe recibir al alumno libre y tomarle una entrevista; las “clases de apoyo” tienen lugar únicamente a requerimiento del alumno y no son obligatorias. Lo descripto para el alumno libre en cuanto a la imposibilidad de ponderación de actitudes y procesos de aprendizaje vale también para los casos –mucho más frecuentes- de alumnos regulares que desaprobaron las instancias complementarias de diciembre y marzo por inasistencia o mal rendimiento.

⁵⁰ Cf DC Polimodal, especialmente, pag. 5; y DC EGB3, prólogo.

(como las resoluciones nacionales del CFE adoptadas por los DC provinciales), tuvieron su importancia. Desde esa visión surgieron propuestas como:

- La gestión participativa-descentralizada y la autonomía institucional
- El respeto de la diversidad
- La igualdad de oportunidades y la inclusión escolar
- La flexibilidad de espacios y tiempos escolares

Desde ese marco normativo se avanzó hacia la construcción de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) y, finalmente, hacia Proyectos institucionales de Evaluación (PIE) y Proyectos de Convivencia. Cada escuela tenía que definir su identidad institucional, sus formas de organización interna, seleccionar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que se ajustaran a su realidad, definir las formas de participación y resolución de conflictos y las formas de evaluación (entre las que se destacaban las relacionadas con la evaluación de alumnos).

EL primer paso prescripto fue la elaboración participativa y consensuada de los componentes fundamentales del PEI:

- notas de identidad institucional (caracterización general de la escuela, diagnóstico y principios y valores que se sumen a nivel institucional)
- objetivos generales (académicos, de gobierno institucional, administrativos, de los recursos humano y de los servicios)
- estructura organizativa institucional ⁵¹

Toda la elaboración debía ser participativa teniendo en cuenta las reglamentaciones generales. La idea fue superar una práctica de docente ejecutor. En este sentido el planteo general fue coherente: si se apostaba a que los contenidos de enseñanza se construyeran en las aulas, una prescripción rígida hacia los docentes no hubiera dado los resultados esperados con respecto a los alumnos. Desde esa perspectiva se puede entender también esta confianza y poder depositado en los docentes a la hora de evaluar alumnos. El docente debía re-pensar la institución, concebirse como parte activa de la misma, dialogar con pares y directivos y plasmar los acuerdos en el PEI concebido como marco general de los otros proyectos (PCI, PIE, Reglamento de convivencia) y de todas las acciones institucionales (entre ellas la evaluación)..

Más allá de que hubo una producción de documentos escritos (que hicieron y hacen las veces de PEI, PCI, PIE) los procesos de elaboración y los productos se alejaron mucho de la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación; por distintas circunstancias que se analizan más adelante.

De todas formas, en lo que a evaluación de los alumnos se refiere, los mencionados proyectos estaban limitados por las prescripciones reglamentarias y, en líneas generales, se tomaron las mismas como criterios para definir la evaluación de los alumnos.

⁵¹ (cf. EL Proyecto Educativo Institucional, Curso para Supervisores y Directores de Instituciones, cuadernillo 3, Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina; año 1998).

Además de las prescripciones desarrolladas más arriba, la evaluación de los alumnos debía:

- ser consensuada por los equipos docentes (sólo en lo que hace a criterios generales institucionales, en el marco del PEI y el PIE)⁵²
- contemplar la diversidad y heterogeneidad socio-cultural apuntando hacia la inclusión escolar (contra una evaluación expulsiva)⁵³

La reglamentación correspondiente a la sanción de la LEN continúa estas líneas generales aunque se le otorga mucha más importancia a la inclusión y se prescribe una evaluación más flexible.

La inclusión se entiende fundamentalmente asociada a la retención y expansión de matrícula. Se reconoce el enorme salto cuantitativo que se ha logrado en el período de aplicación de la Ley Federal pero se aspira a incorporar al 100% de los jóvenes en edad escolar correspondiente al nivel secundario.

La flexibilidad, que en el período de la LFE se proponía para la gestión y la utilización de tiempos y espacios institucionales, ahora acompaña a la inclusión y se propone para las instancias de evaluación de saberes y la promoción de alumnos.

“En un **paradigma** integrador y de secundario obligatorio, **los criterios, metodologías e instancias de evaluación se flexibilizan**, desde una dimensión didáctica y promueven la comprensión y no el mero rendimiento de los alumnos, esto significa prestar especial atención a las estrategias de enseñanza, al análisis de los problemas de desempeño del estudiante y a la realimentación que surja en la comunicación del sujeto de aprendizaje”⁵⁴

⁵² (Cf. DC EGB3, La evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza)

⁵³ Cf. CD POL, pag 21 y DC pol pag. 564)

⁵⁴ . LINEAMIENTOS Y CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGÚN LEN 26.206., ministerio de educación de la Provincia de Chubut, Diciembre 2009, Apartado 4.2. *Evaluación del alumno*. (disponible en <http://es.scribd.com/doc/33516002/Dis-Curricular-1-2>) El documento citado es un “borrador para la discusión” (que se ha difundido entre escuelas de gestión privada y, aparentemente también entre sectores sindicales) y no una publicación oficial del Ministerio de Educación. Pero, a los fines de esta investigación, presenta la ventaja de ser más “sincero” y de expresar ciertas líneas de acción que realmente se han llevado a la práctica. En la bibliografía que cita el propio documento ministerial (el borrador) se encuentran menciones (positivamente valoradas) hacia líneas de acción como “Flexibilizar los criterios de evaluación” (cf. Corso, Silvana Mabel **EDUCACIÓN INCLUSIVA, Integración en el Nivel Medio: Nuevos Desafíos**, pag 5) y la mención concreta de mecanismos de flexibilización de las reglas de aprobación (cf. Jacinto C. y Freytes Frey, A. Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes Estudio en la Ciudad de Buenos Aires, pág 44). Lamentablemente el documento oficial del Ministerio de Educación que se mandó a las escuelas públicas y que guarda cierta similitud con el citado borrador no menciona ningún tipo de bibliografía).

La flexibilización de “los criterios, las metodologías e instancias de evaluación” implica, básicamente y en contra de otras prescripciones reglamentarias ⁵⁵ no condicionar la aprobación al cumplimiento de objetivos o expectativas de logro de competencias.

En lo referente a la flexibilización de la promoción la reglamentación vigente: 1) ha aumentado la cantidad de espacios curriculares desaprobados prescriptos para promover al año siguiente ⁵⁶, 2) ha aumentado también la cantidad de instancias evaluativas para la determinación de la promoción⁵⁷, entre las que merecen destacarse la evaluación complementaria posterior al período de recuperación de marzo y la llamada “escuela de verano”⁵⁸ 3) ha flexibilizado la organización de espacios de recuperación permitiendo que distintos docentes se hagan cargo de la evaluación y aprobación de los Períodos de Orientación Anuales (POA)⁵⁹ y escuela de verano⁶⁰.

⁵⁵ Véase por ejemplo el párrafo 47 de la resolución CFE 84/09 que dice textualmente: “Este delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera, requiere pensar en las oportunidades y modalidades de acreditación de los saberes, que no pueden ir en ningún caso desvinculadas de la calidad que han alcanzado los procesos de enseñanza. En esa perspectiva, la evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los alumnos y logros alcanzados hasta un cierto momento del tiempo”, „En el mismo sentido el régimen de evaluación y promoción vigente señala que las instancias complementarias no deben implicar un baja del nivel de exigencia ni de la calidad de los logros(CF. **Evaluación, Acreditación y Promoción para la EDUCACION SECUNDARIA / EGB 3 y Polimodal, pág 14**)

⁵⁶ En efecto el decreto 293 de marzo de 2007 establece que se deja sin efecto el último párrafo de la resolución 72/01 que prescribía que los alumnos de 9no año EGB debían pasar a primer año polimodal sin espacios pendientes de aprobación, estableciendo que a partir de entonces podrían pasar con hasta 2 espacios pendientes (CF boletín oficial n° 10214, marzo de 2007). Al año siguiente el régimen de evaluación y promoción estableció que los alumnos de 2do año Polimodal podían promover a tercer año con el 60% de los espacios curriculares aprobados, lo que significa que pueden tener hasta 4 o 5 materias pendientes de aprobación, según su plan de estudio (Cf. REP 2008, p.22). Estas y otras medidas tendientes a propiciar la permanencia y egreso de alumnos son propuestas por el Consejo federal de Educación (Cf. Resolución 93/09 del CFE, **ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**).

⁵⁷ (En tal sentido se ha agregado una instancia de evaluación, la correspondiente al mes de marzo o abril – según el año escolar- que tiene lugar después de las instancias complementarias de febrero-marzo. También se han modificado las características de la instancia de marzo en la cual antes debían rendirse todos los contenidos del programa del espacio desaprobado y luego sólo aquellos contenidos desaprobados).

⁵⁸ Las escuelas de verano son instancias de recuperación destinadas a alumnos que adeuden más de 4 espacios curriculares. Para cada materia adeudada se dan 6 horas reloj de clase a fin de recuperar contenidos de todo el año escolar. Véase documento n° 3, **HACIA UN NUEVO SECUNDARIO EN CHUBUT, Ministerio de Educación de La provincia de Chubut, (disponible en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/4_jornada_verano.pdf) y LINEAMIENTOS Y CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGÚN LEN 26.206., ministerio de educación de la Provincia de Chubut, Diciembre 2009, Apartado 4.2. *Evaluación del alumno, p. 28.***

⁵⁹ Cf. REP 2008, p. 25.

⁶⁰ Según el relato de un director de escuela Secundaria, La Dirección del nivel estaría pensando en aplicar una nueva norma que flexibilice más la evaluación y promoción: se trataría de una modificación al régimen vigente que permitiría que un alumno apruebe un espacio curricular con calificaciones de 7/10 en dos de los 3 trimestres.

Estas reglamentaciones de flexibilización existen también para los alumnos de primaria⁶¹, nivel educativo en el que han tenido mucha mayor efectividad en cuanto a retención y porcentaje de promovidos que en el nivel secundario.

Tal como se demuestra más adelante estas reglamentaciones son acompañadas por “indicaciones” concretas y llamados de atención de autoridades educativas cuando hay alguna dificultad manifiesta en los porcentajes de desaprobación de alumnos.

LA aplicación de estas reglamentaciones, en tanto incidieran en el nivel de aprendizajes de los alumnos, podría explicar algunas de las observaciones sobre calidad educativa realizadas más arriba.

⁶¹ Véase por ejemplo la CIRCULAR TÉCNICA N° 02/10, Definición de la Promoción de los Alumnos del 15/02/2010, disponible en [/www.chubut.edu.ar/normativas/cir/cir_tep_2_10.PDF](http://www.chubut.edu.ar/normativas/cir/cir_tep_2_10.PDF)