

## **Evaluación y acreditación ETP en contexto de pandemia**

### **Antecedentes**

La extensión de la pandemia de COVID 19 a escala mundial, y el hecho de que el aislamiento sea la principal medida preventiva, hace que vivamos una situación extraordinaria ligada a la desescalada de los sistemas escolares. De acuerdo con la UNESCO hay mil trescientos millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo que deberían estar en la escuela y no lo están. Ese ámbito de encuentro y de concreción del derecho a la educación que es la escuela y a la que pretendemos que los y las estudiantes de todo el país asistan cotidianamente, conforme a las políticas del cuidado y de la preservación de la vida, hoy se encuentra cerrado. En nuestro país la suspensión de clases presenciales se estableció a partir del 14 de marzo, medida que fue luego extendida por los diferentes decretos presidenciales en relación al ASPO.

Desde ese momento se desplegaron diferentes medidas a nivel nacional y de las jurisdicciones destinadas a sostener el servicio de alimentación y viabilizar la continuidad pedagógica. Se trata de medidas que avanzaron posteriormente hacia la sistematización de la continuidad pedagógica en todas las jurisdicciones y que se refieren a tres grandes grupos de acciones:

- Acciones dirigidas a la población escolar en condiciones de mayor vulnerabilidad, ampliando el alcance de recursos educativos y la presencia de la escuela en los hogares.
- Acciones dirigidas a fortalecer y acompañar el trabajo de los docentes,
- Acciones desplegadas en distintas jurisdicciones y escuelas, dirigidas a ordenar y dar mayor sistematicidad a la continuidad pedagógica.

El 15 de mayo pasado, el Consejo de Ministro de Educación aprobó un conjunto de “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” que constituyen el Anexo I de la Resolución 363/20<sup>1</sup>. Se trata de constituir e instaurar criterios comunes que orienten la continuidad pedagógica en todo el país pensándola en el mediano y largo plazos. En ambos escenarios entra en juego, entre otras cuestiones, la necesidad de revisar las políticas y prácticas de evaluación de los aprendizajes y los múltiples impactos de dicha revisión en diversos aspectos de la institucionalidad de las escuelas y el sistema educativo: propuesta pedagógica, régimen académico, curriculum, reorganización de tiempos y espacios, acreditación.

Para dar un encuadre a este documento, recuperamos uno de los párrafos que nos conciernen de esa Resolución en el que se afirma que “será un desafío compartido entre el Ministerio de Educación Nacional y las jurisdicciones promover un marco nacional que armonice las políticas de evaluación con los criterios de priorización de saberes, la reorganización de la enseñanza y el fortalecimiento institucional previstos para cada nivel educativo y modalidad, área/disciplina y grado/año escolar, entre los ciclos lectivos 2020 y 2021, tomando como horizonte los propósitos definidos para cada uno de los ciclos de la escolaridad”. Por tanto, tomaremos como guía para pensar, analizar y tomar decisiones la siguiente pregunta ¿cómo pensar las políticas de evaluación (y sus nexos con la enseñanza y el aprendizaje) en la educación secundaria técnica? Asimismo, nos valdremos de dos resoluciones que resultan clave para esta modalidad y que son rescatadas por la Res. 363/20: nos referimos a la Res. 266/ 15 y a la 229/14.

## **El sistema educativo en tiempos de excepcionalidad**

---

<sup>1</sup> El Anexo II contiene las orientaciones e instrumentos para la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”, que se realizará entre mayo y agosto de este año.

El sistema educativo moderno surge con una intención fuertemente democratizadora de la educación que se expresa contundentemente en la promesa de “enseñar todo a todos”. Tal compromiso requirió desde sus inicios de una condición ligada fundamentalmente a la economía de esfuerzos, clave para darle cumplimiento: que un docente y un grupo (variable) de estudiantes compartieran, se encontraran en un espacio y un tiempo preestablecidos. Cotidianamente -y por más de cien años - en nuestro país en las escuelas se replicaba esa relación *uno* (docente) a *muchos* (estudiantes) en tiempos y espacios propios para cada nivel y modalidad del sistema educativo. Es evidente que el ASPO ligado a la pandemia del COVID 19 impacta directamente en el núcleo de esa condición de posibilidad del afán democratizador del sistema educativo. Irrumpe, conmueve y, a la vez, demanda respuestas urgentes y necesarias para una realidad que nos es desconocida y que podría formularse con una pregunta extremadamente compleja de responder por completo: “¿Qué les sucede (a los niños, adolescentes, a los padres, a los docentes y a la propia escuela) cuando resulta imposible que asistan **todos** a un **espacio común** y por un **tiempo establecido**?”

Lógicamente no se pretende aquí dar respuesta pero sí tratar de comprender algunas características de eso que sucede: qué tiene de nuevo o en qué medida profundiza condiciones preexistentes y, eventualmente, qué es o sería posible hacer en términos generales y, particularmente respecto a la evaluación.

- Una cuestión que se “cae” es la co-presencia. La educación es un encuentro en el que hay múltiples señales de lo que va sucediendo y cómo va sucediendo: las miradas, las preguntas, la postura corporal, entre otras. Esa co-presencia es uno de los aspectos claves de la posibilidad de enseñar y aprender tal y como es conocido por nosotros hasta ahora y que el distanciamiento asociado a la pandemia hizo caer.
- La incidencia de los primeros contagios en nuestro país en el mes de marzo tuvo como consecuencia que el ASPO se decretara a comienzos de nuestro ciclo lectivo.

Sin dudas esto incide en que el conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes sea poco o casi nulo. Por lo tanto, es muy importante poder **generar y sostener un lazo, una relación pedagógica** con los estudiantes a través de los medios posibles. Relación que habilite la posibilidad de conocerlos, sostenerlos, retenerlos y de promover una conversación escolar que es bien distinta de la familiar. El “cómo estás” de un docente está marcado por la institucionalidad de la escuela y seguramente promueva otras respuestas de aquellas que puedan suceder en los ámbitos familiares. Es en el proceso mismo de conformación de ese lazo y de esa relación que se hace posible pensar tanto en la enseñanza como en la evaluación, particularmente de la evaluación formativa o en proceso. Esto es así en tanto la justeza de cualquier proceso evaluativo está fuertemente relacionada con contar con información necesaria, suficiente y en los tiempos adecuados.

- La caída de la co-presencia hace que el vínculo posible sea a través una virtualidad que, no ha sido elegida ni por docentes ni por estudiantes y que, a la vez, en muchos casos conlleva el **riesgo de incrementar una desigualdad** que ya existía sea en las condiciones de vida familiares o en las de escolarización. Esa desigualdad se asocia en tiempos de ASPO con la posibilidad de acceso a internet, a dispositivos electrónicos (con mayor o menor grado de exclusividad) y a condiciones de tranquilidad y cierta intimidad para poder conectarse, atender al docente o a sus pares. Una de nuestras preocupaciones debe referirse, entonces a la posibilidad/imposibilidad, intención/falta de intención, comodidad/incomodidad de conexión de los y las estudiantes. La escuela, más allá de las limitaciones que conocemos, surge como un tiempo y un espacio que literalmente separa, saca a los alumnos del orden social y económico pre asignado por el contexto familiar-social y los lleva a un tiempo que se presenta como más igualitario, como un lugar que se propone, con logros a veces limitados, enseñar lo mismo a todos. Esa ruptura del destino familiar que sucede cada día cuando los y las estudiantes entran a una escuela se encuentra momentáneamente suspendida. Nuestros esfuerzos deberían

ir en el sentido de que esas desiguales condiciones materiales incidan y afecten lo menos posible los modos y los medios a partir de los cuales se lleva a cabo la enseñanza. En este sentido, la resolución 363/20 llama la atención explícitamente acerca de evitar acciones u omisiones que “recaigan sobre las trayectorias escolares injusticias y que incrementen las desigualdades que ya constituían una preocupación de las políticas nacionales”.

- Las tensiones en relación al curriculum. La intención-promesa de enseñar todo a todos requería además de un tiempo y un espacio comunes a los que hemos hecho referencia, la premisa de la enseñanza simultánea: es decir que a partir del hecho de enseñar un contenido (parte del *todo*) a *todos* en un mismo tiempo y lugar, se producían (en todos) los mismos aprendizajes (aprendizaje monocrónico). Las limitaciones de esa premisa tanto como del aprendizaje monocrónico son conocidas y se expresan de diferentes modos en las clases presenciales. La imposibilidad de compartir un espacio y un tiempo comunes incrementa las ya reconocidas limitaciones de un curriculum altamente clasificados (unidades curriculares cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas) como es de las escuelas secundarias. Generalmente este tipo de curriculum se asocia a la designación de docentes especializados designados y dedicados para su materia. ¿cómo se profundizan las dificultades conocidas respecto a estos modos de comprender el curriculum? Como veremos, cada una de esas dificultades vincula al curriculum con otros dispositivos y prácticas de las instituciones escolares y es en esta clave, ciertamente compleja, que deberíamos poder leerlo y comprenderlo.

Una primera cuestión se vincula con la necesidad de establecer acuerdos con respecto a ***cómo se redefine el todo a ser enseñado*** sabiendo de las mayores restricciones que imponen las condiciones actuales. Además, es preciso advertir que no todo puede ser enseñado y aprendido en la virtualidad y esto afecta particularmente a las instituciones de ETP, dado que en general se trata de contenidos muy complejos que

requieran un acompañamiento exhaustivo o intervenciones prácticas sobre contextos y/o asociadas al manejo de instrumentos que necesitan inevitablemente la presencialidad. En este sentido, la res. 363/20 indica la necesidad de establecer acuerdos respecto a la priorización y reorganización de saberes. Para hacerlo contamos con dos insumos sustanciales:

- Para los campos de la formación general y formación científico-tecnológica es posible trabajar a partir de los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAPs) aprobados a nivel federal en sucesivos acuerdos entre 2004 y 2018.
- Para el campo de la formación técnica específica y considerando lo establecido por la Res. 229/14 respecto a que "las capacidades, definidas en la propuesta curricular, se alcanzan en distintos momentos y a través de diferentes y permanentes estrategias y actividades de interrelación y articulación entre los componentes que conforman la estructura curricular", será preciso establecer y acordar aquellas capacidades prioritarias que pueden ser adquiridas (completa o parcialmente) por los estudiantes con los medios y condiciones que permite la virtualidad y cuáles son aquellas que (completa o parcialmente) requieren esperar a la vuelta a la presencialidad. Estas decisiones deberían ser fruto de acuerdos federales (dentro de los márgenes de acción posibles) y también acordados a nivel jurisdiccional e institucional de acuerdo con las condiciones sanitarias de cada provincia/región.
- El caso de las prácticas profesionalizantes es particularmente complejo y demandará acuerdos en torno a las posibles diversificaciones en las estrategias para dar cumplimiento a este campo de formación.<sup>2</sup>

Una segunda cuestión se vincula con la noción de curriculum clasificado y con las consecuencias que esto puede tener respecto las actuaciones poco coordinadas de

---

<sup>2</sup> Al respecto se propone otro documento consensuado por la comisión federal de ETP

cada docente con *su* asignatura actuando en forma poco coordinada. Es este un problema que ciertamente preexiste al ASPO pero que las actuales condiciones pueden amplificar particularmente en relación a las exigencias y demandas a los estudiantes. La caída de la co-presencia y la utilización de medios virtuales de conexión hacen que tanto ***el tiempo como el espacio*** del aprendizaje se desplacen desde las escuelas a las casas en una suerte de *educación en el hogar regida por y desde la escuela*. Se trata (la virtualidad) de una condición no elegida ni por docentes ni por los estudiantes y que además tiene requerimientos específicos en cuanto a la preparación de materiales y el rol docente. Más allá de los esfuerzos de cada uno es sustancial que se sostenga la institucionalidad en la forma de acuerdos entre los docentes en relación a demandas, requerimientos y exigencias a los estudiantes. En este sentido, la res. 363/20 nos insta a ordenar y moderar tanto *las tareas pedagógicas de alumnos y docentes como el flujo de información que llega a los hogares*. Acá tienen un rol clave el trabajo de los equipos de conducción así como “reorganización del trabajo de la red de supervisión/inspección”<sup>3</sup> y su capacidad para modular la cantidad y variedad de requerimientos exigidos a los estudiantes y encuadrarlos en los consensos respecto a contenidos priorizados a enseñar, estrategias posibles y, condiciones y modalidades para su evaluación.

Una tercera cuestión se refiere particular y específicamente a la enseñanza y al aprendizaje como procesos supuestamente simultáneos. El postulado (que la práctica de cualquier docente refuta fácilmente) es que la enseñanza es seguida necesariamente por el aprendizaje en una relación casi especular. Múltiples evidencias refutan la simplicidad atribuida a ese vínculo que se manifiesta en la expresión enseñanza-aprendizaje y que nos lleva a pensar en un proceso más o menos prolongado de enseñanza sostenido por un período de tiempo (una hora de clase, una secuencia didáctica, un bimestre) y que tiene como consecuencia casi necesaria en que

---

<sup>3</sup> Res. 363/20. Punto 1 apartado C

todos los miembros del grupo aprendan las mismas cosas. Este supuesto se sustenta en una mirada normativa que compara el ritmo de aprendizaje de cada estudiante con el previsto para el grupo en su conjunto y de acuerdo con los tiempos pautados. Este modo de pensar la enseñanza y el aprendizaje, (fuertemente asociado a las prácticas evaluativas) tiene ya consecuencias nefastas en la presencialidad afectando fundamentalmente las trayectorias escolares de los estudiantes. La caída de la co-presencia, el poco o nulo conocimiento entre estudiantes y docentes al que nos hemos referido, la consideración de las diferentes y aun desiguales condiciones de los estudiantes para hacerse presentes en la virtualidad, sumada a la situación de incertidumbre y aun de angustia con que muchos estudiantes y docentes pueden vivir la pandemia y el aislamiento, nos obligan a prestar especial atención a los modos de pensar y articular las estrategias de enseñanza, las diversas progresiones de los aprendizajes y, en estrecha articulación con ambos, las condiciones y medios para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes.

### **Sobre la evaluación de los aprendizajes**

Hemos hecho referencia a los riesgos que conlleva la consideración especular entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que, señalábamos, se expresa en ambas palabras unidas por un guión (enseñanza-aprendizaje) que marca una condicionalidad (si sucede una, entonces sucede el otro). Algo bien distinto sucede (o puede suceder) si pensamos en términos de enseñanza y aprendizaje. La conjunción “y” que pone juntos los términos *enseñanza aprendizaje* sólo a primera vista es inocente. En verdad hace referencia a dos procesos diferentes (la enseñanza y el aprendizaje) y a las múltiples incertidumbres que tienen lugar entre ellos, incertidumbres que se dejan ver en la distancia entre los modos que sucede la enseñanza y los modos en que cada uno de los estudiantes aprende. Todos los docentes hemos experimentado esto que puede

expresarse en preguntas tales como: ¿se habrá entendido? ¿Les habrá “quedado” algo de todo lo que dije?

Si a esos dos procesos le agregamos la evaluación la cuestión se hace aun más compleja y a las incertidumbres que ya teníamos se agrega la de ser suficientemente justos al evaluar que se expresa entre otras cosas entre el “*se sacó tal nota*” y el “*me puso tal nota*”.

Muy brevemente hasta aquí las múltiples incertidumbres con las que los y las docentes lidian a diario (y casi sin saberlo) en las escuelas y sólo para dar cuenta de eso, de *que las escuelas tienen más que experiencia en temas de incertidumbre*. Desde esas experiencias, de pensarlas y ponerlas en común puede estar hecha la posibilidad de lidiar adecuadamente con los nuevos imprevistos que nos plantea la situación de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) que estamos transitando en particular en temas de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

La Resolución 363/20 llama la atención sobre algunas orientaciones generales respecto a las buenas prácticas evaluativas:

- La articulación y el diálogo fluido entre las estrategias de enseñanza, las condiciones de aprendizaje y la evaluación: en términos generales esto supone que los aprendizajes sean evaluados conforme a los alcances de los contenidos y las condiciones de las situaciones de enseñanza que los promovieron.
- Conforme al punto anterior, en tanto se hace explícita la necesidad de articular las prácticas evaluativas con los acuerdos acerca de la priorización de saberes, en nuestro caso para la educación secundaria técnica que será un trabajo y acuerdo conjunto del Ministerio de Educación Nacional y las jurisdicciones. Esto pone de manifiesto una puja de institucionalidad respecto de la evaluación de la que será preciso dar cuenta en todas las instituciones educativas del país con los matices que cada jurisdicción resuelva sobre la base

de acuerdos federales. Hay aquí un significativo aporte que la Comisión Federal de ETP puede realizar.

- Promover nuevas y variadas estrategias de evaluación que sean compatibles con la virtualidad evitando extrapolar, sin recaudos, modos de evaluación ligados a la presencialidad.
- El acompañamiento que los y las docentes realizan a los estudiantes puede funcionar a la vez como estrategia de evaluación formativa que informe a los docentes sobre posibles modificaciones en las estrategias de enseñanza, a los estudiantes sobre sus logros, avances y aspectos aun no logrados. En este sentido hay dos resguardos que consideramos deben asegurarse. Por un lado, considerando la extrema excepcionalidad de la situación que transitamos, evitar generar a partir de la evaluación, nuevos procesos de exclusión. Por otro, tener presente la diferencia entre la evaluación formativa (como actividad de monitoreo de la enseñanza y los aprendizajes) y la de calificar (ligada a el uso de escalas numéricas o conceptuales de calificación) que no es requerida por la evaluación formativa y que tal como afirma la Res. 363/20 “no garantiza una valoración justa y transparente de la heterogeneidad de trayectorias individuales y colectivas de las poblaciones escolares de todos los sistemas jurisdiccionales”.

### **La evaluación de los aprendizajes en la ETP de nivel secundario. Configurar nuestro campo de problemas y soluciones.**

Para pensar lo más articuladamente la situación a la que debemos dar respuesta, es posible considerarla en sus aspectos más o menos positivos y negativos, algo que esquemáticamente llamamos FODA y que tomaremos algunos de sus ejes para ordenar la presentación modificando las *Debilidades* por *Complejidades*. Cada una será

escrita por separado, aunque la posibilidad de advertir nuestro campo de problemas y soluciones requiere verlas en interacción.

1. Las amenazas:

La primera cuestión que deberíamos evitar es creer que *todo puede hacerse* como si no sucediera el ASPO o, lo que es casi lo mismo que *nada pudiera hacerse*. Los márgenes de acción están entre el “todo” y el “nada” y será nuestra tarea conjunta encontrar tales márgenes.

En segundo lugar deberíamos prevenirnos respecto a *que los efectos de esta situación recaigan sobre los estudiantes* sea porque **se rigidicen** las pautas en la evaluación y en la acreditación o sea porque **se flexibilicen** de modo tal que todos pasen aunque no podamos dar cuenta de los aprendizajes logrados. En ambos casos se estaría vulnerando el derecho a una buena educación de los y las estudiantes y se estaría pasando por alto la responsabilidad de las instituciones educativas y sus docentes en relación a la enseñanza, la calidad de los aprendizajes y la evaluación.

Para lidiar con esta amenaza más allá de algunas pautas concretas que comentaremos más adelante, es importante tener presente que:

- La enseñanza, el interés por los aprendizajes logrados y la evaluación deben ser procesos pensados articulada e institucionalmente.

Esto tiene una triple perspectiva: a) por un lado las decisiones que se tomen respecto a qué y cómo modificar la evaluación y, eventualmente, la certificación, en el ámbito de la Comisión Federal; b) el trabajo en los niveles centrales de cada Jurisdicción fundamentalmente con equipos técnicos y supervisores y c) el acompañamiento y orientación desde los supervisores a los directivos y los docentes ya que es muy importante que la evaluación se constituya como una cuestión institucional, con criterios y pautas

consensuados. Tales criterios y pautas van a sostener las decisiones y acciones más necesarias e irrenunciables y, quizás por eso mismo, se abrirá la oportunidad de administrar en diversos modos y en la medida de lo posible, los tiempos para la evaluación.

## 2. Las Complejidades

Una de las cuestiones a atender con mucha rigurosidad son los particulares modos que asumen la enseñanza, el aprendizaje y, con ello, el objeto de evaluación y certificación en las escuelas técnicas:

- a) El objeto de evaluación es sustantivamente complejo en tanto se compone por cuatro campos que, en su articulación, hacen a la formación integral de los técnicos: la formación general (compartida en términos generales con la secundaria en otras modalidades), la formación científico-tecnológica, la formación técnica específica y de las prácticas profesionalizantes.
- b) Los tres últimos campos no sólo diferencian a la ETP de otras modalidades sino que abren diversos modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza y la evaluación. Aquí se abren diversas situaciones según las especialidades: especialidades que por tener habilitaciones profesionales requieren una rigurosidad particular, especialidades que pueden estar condicionadas por la estacionalidad para la enseñanza o las actividades evaluativas, por poner algunos ejemplos.
- c) Quizás el punto más complejo de nuestro objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación sea la particular articulación que tienen los distintos saberes, en particular la fuerte conexión entre saber teórico *ligado y fuertemente articulado* al saber práctico y viceversa<sup>4</sup>. En este caso será necesario apelar a la creatividad para encontrar instrumentos de evaluación que puedan dar cuenta en la mayor medida posible de esa articulación que podríamos considerar (pensando muy analíticamente) que tiene, en general, tres aspectos: por un lado poder

---

<sup>4</sup> Esto se vincula con la noción de capacidades profesionales que consideraremos en el siguiente punto.

comprender/analizar una situación determinada, en segundo lugar saber dar respuesta técnica adecuada a esa situación fundamentando la acción seleccionada y en tercer lugar actuar sobre o en la práctica. Los dos primeros pasos (insistimos sólo aislables analíticamente) pueden (siempre de acuerdo con las particularidades de cada especialidad) trabajarse a partir de situaciones simuladas, situaciones-problema que el docente pueda plantear por medios digitales y virtuales. El tercer punto (la acción sobre la práctica) tendría que esperar para ser evaluado a que sea posible acceder a los entornos formativos que corresponda. No estamos diciendo que toda la práctica estaría quedando afuera, no se trata de enseñar pura teoría y esperar para enseñar lo práctico más adelante. La práctica de simulación, trabajo por proyectos y por situaciones problema es habitual en las escuelas técnicas y contamos con la herramienta del Perfil Profesional para identificar y pensar esos problemas para armar nuestras estrategias de enseñanza y evaluación. Yendo un poco más lejos podemos pensar en crear un banco de experiencias de enseñanza y evaluativas a distancia que hayan resultado exitosas o adecuadas para compartirlo con otras instituciones y jurisdicciones.

- d) Otra cuestión que hace a la complejidad de nuestro objeto de evolución es que se trata de capacidades profesionales que involucran la articulación de tres dimensiones de “saberes”, que constituyen las capacidades profesionales<sup>5</sup>.
- i- “Saber”: Refiere a conocimientos conceptuales provenientes de los distintos campos de la formación;
  - ii- “Saber hacer”: Refiere a los aspectos procedimentales, al hacer práctico sustentado teóricamente;
  - iii- “Saber estar”: Refiere a atributos actitudinales, éticos y de relación social o modos de ser. Es decir que, según sean las capacidades que organizan cada espacio

---

<sup>5</sup> Saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos. Estos saberes complejos ponen en relación el pensar en una situación particular con material relevante de las mismas.

formativo, será diferente la posibilidad de que una cantidad variable de esas capacidades pueda abordada educativamente y, con ello pueda ser evaluada.

- e) Esto va a requerir considerar puntos comunes y compartidos con la ESO, aspectos comunes a diversas especialidades, cuestiones que hacen a la particularidad de cada especialidad y, finalmente, las características (en términos de posibilidad o no de acceso a las capacidades) de los espacios curriculares dentro de cada especialidad. Sería conveniente que estos puntos de acuerdo (pensando en la institucionalidad de la evaluación a la que nos referíamos anteriormente) puedan conversarse y establecerse desde la Comisión Federal (quizás trabajando en grupos sus integrantes), hasta las instituciones educativas. En esos acuerdos debería referirse (cruzado esto también con las condiciones en que el ASPO se cumple en cada provincia) qué es posible evaluar (así como enseñar y aprender) en los contextos actuales y qué no.

### 3. Las Fortalezas

- a) Vale destacar, en primer lugar, un rasgo que es muy característico de las instituciones de ETP en general: el apego hacia la buena formación de los estudiantes, la convicción de que "un técnico no se forma de cualquier manera". Utilizar esta convicción para sostener y brindar la mejor educación a todos los y las estudiantes, aquellos que como egresados "hablan" de nuestras escuelas técnicas, unida a una cultura inclusiva es una enorme fortaleza de la mayor parte de las escuelas técnicas de nuestro país.
- b) Otra fortaleza (que alimenta la certeza de que un técnico no se forma de cualquier manera) es el hecho que, tal como lo establece el artículo 21 la Ley 26.058 las ofertas formativas de "(...) educación técnico profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales<sup>6</sup> (...)". Sabemos que esos Perfiles

---

<sup>6</sup> Un perfil profesional es la expresión ordenada y sistemática, verificable y comparable del conjunto de funciones y actividades que un profesional puede desempeñar en el mundo del trabajo y la producción, su campo de aplicación y sus requerimientos.

pivotean entre el sector productivo<sup>7</sup> y los procesos formativos en las escuelas. Esto es así en tanto constituyen la fuente principal para identificar las situaciones problemáticas que los estudiantes deberán enfrentar y resolver en su práctica profesional y, además, son fuente principal en el proceso de diseño de propuestas de formación y evaluación de capacidades profesionales.

- c) El Perfil profesional y las capacidades profesionales que están en su base son un parámetro importantísimo para administrar la enseñanza, los aprendizajes y las evaluaciones en tiempos de ASPO. Esto por varias razones:
- El Perfil explicita clara y contundentemente qué es imprescindible alcanzar para formar un técnico en cada especialidad. Marca, por tanto, qué no puede dejar de ser enseñado, aprendido y evaluado.
  - Al mismo tiempo sabemos que por su naturaleza y complejidad las capacidades en general y las capacidades profesionales en particular, pueden ser adquiridas en uno, dos o más espacios curriculares. Esto modera parcialmente ese señalamiento de lo ineludible del Perfil Profesional, en tanto abre la eventualidad de pensar que es posible que algunos aprendizajes puedan ser alcanzados (o terminados de alcanzar) y evaluados (o terminados de evaluar) en otros espacios curriculares subsiguientes que no sean los que los estudiantes puedan estar cursando ahora a través de medios virtuales.
  - Tal como dijimos en el punto anterior, el *Perfil Profesional* es una fuente privilegiada para identificar las situaciones problemáticas (o proyectos) a partir de los cuales pensar la enseñanza y la evaluación. Incluso sería posible pensar y trabajar esos problemas o situaciones desde varios espacios curriculares en conjunto, trabajando más interdisciplinariamente entre los docentes y dando mayor riqueza al contenido y formato de la enseñanza y luego de la evaluación.

---

<sup>7</sup> Fundamentalmente indican a los distintos actores del mundo del trabajo y la producción cuáles son las capacidades profesionales que el sistema educativo certifica.

- La situación de excepcionalidad que estamos transitando puede permitirnos afrontar algunos de problemas consabidos de nuestras instituciones educativas con otras lógicas y formas de abordaje, modos que nos obliguen a optimizar tiempos y rediseñar en la medida de lo posible, los espacios formativos de manera más acotada y, si fuera posible, utilizando estrategias de enseñanza no tradicionales o convencionales en la ETP. Quizá entonces sea posible atravesar este desafío de ir hacia una marcada interdisciplinariedad y transdisciplinariedad si, en vez de poner por delante los contenidos a desarrollar en cada espacio curricular, organizamos ese aprendizaje en función de problemas propios del campo profesional de ese técnico a egresar, problemas que organicen y posibiliten la integración de los saberes de diversas disciplinas.
- Otra fortaleza son los *referenciales de evaluación*<sup>8</sup> que fueron elaborados por los especialistas de cada especialidad del INET. La resolución del CFE 266/15 los caracteriza de la siguiente manera: documentos breves y operativos en los que se identifican las capacidades profesionales de los espacios formativos de cada tecnicatura, y son las que un estudiante debe demostrar haber adquirido para aprobarlo; sientan la base para realizar procesos de obtención de evidencias que permitan dar cuenta que las capacidades profesionales efectivamente han sido adquiridas por los estudiantes; responden íntegramente a lo establecido en el perfil profesional y su elaboración ha contado con el acuerdo del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP). Recuperamos de la resolución mencionada, algunos de los propósitos de los referenciales de evaluación: a) Que los docentes cuenten con una herramienta suficientemente validada para identificar el punto de partida y de llegada de cada estudiante; b) Que el estudiante identifique, las capacidades profesionales en qué se lo

---

<sup>8</sup> Los referenciales de evaluación están disponibles en los anexos de la Res. CFE 266/15: Anexo I Maestro Mayor de Obras, Anexo II Electromecánica, Anexo III Informática, Anexo IV Agropecuaria, Anexo V Electrónica, Anexo VI Gestión Organizacional y Anexo VII Industria de Procesos.

evaluará; c) Que quede explicitado para los actores vinculados al mundo del trabajo la calidad del proceso de aprobación de las materias técnicas. Podría pensarse, de acuerdo a lo explicitado en el punto 2(e) y sobre la base de los acuerdos allí mencionados, en la posibilidad de construir conjuntamente referenciales de evaluación para otros espacios curriculares que se considere necesario u oportuno.

#### 4. Las oportunidades

Frente a situaciones que trastocan la lógica más básica de nuestro funcionamiento como instituciones educativas como es la que vivimos frente a la situación del ASPO, el hecho de sentarnos a pensar con otros cómo hacer las cosas de la mejor manera, rechazar la idea de seguir haciendo lo mismo o de que no es posible hacer nada, es en sí misma una enorme oportunidad.

En este caso se nos abre una oportunidad para revisar y, eventualmente, mejorar nuestras prácticas evaluativas y, más aun, poder poner en suspenso algunas de esas certezas que parecían incommovibles.

- Si damos continuidad a la idea de la evaluación con un carácter institucional (en el sentido de fruto de acuerdos y criterios compartidos) que hemos señalado en varias ocasiones en este escrito, podríamos avanzar en lograr criterios comunes y compartidos por los docentes y, más aun, de la posibilidad de que docentes de diferentes espacios curriculares puedan evaluar conjuntamente. Esta práctica sería muy beneficiosa para que cada docente se sintiera más respaldado y seguro en relación a la justeza en la evaluación y sería muy importante que pudiera instalarse como práctica a futuro post ASPO.
- La evaluación muchas veces es vista como el punto final de un proceso de enseñanza y aprendizaje (una unidad, un bimestre, un año lectivo). Las

circunstancias actuales (particularmente para aquellas prácticas que requieren sí o sí el acceso a los entornos formativos o productivos) jaquean esa costumbre y, con ello, extienden en el tiempo la posibilidad de que los aprendizajes se alcancen, evitando encerrarlos en los tiempos de la evaluación atada a unas notas que hay que entregar. Hemos señalado más arriba la necesaria diferencia entre evaluación (particularmente la formativa que es la posible en el actual contexto) y calificación.

- Las acciones de educación a distancia que se está llevando a cabo a través plataformas nacionales y provinciales, dan cuenta de que, para ciertos contenidos, para ciertas capacidades o “partes” de ellas es posible llevar a cabo estrategias de enseñanza y alcanzar los aprendizajes por fuera de las aulas y aun de los entornos formativos requeridos por cada especialidad. En este sentido: a) sería conveniente establecer algunos acuerdos básicos en relación a en qué casos (esto es para qué capacidades) esto es posible y reiteramos aquí la necesidad de acuerdos institucionales en los diferentes niveles desde la Comisión Federal hasta las instituciones educativas; b) proceder a la evaluación de los aprendizajes tanto en proceso como final de un espacio curricular o parte de él, también a distancia, c) Esto puede lograrse por diferentes medios: a partir de la obtención de ciertas evidencias que puedan expresarse en videos realizados por los estudiantes, trabajos prácticos que puedan entregarse en formato digital, “encuentros” de los docentes (uno o más) con grupos pequeños de estudiantes a través de medios virtuales y discutir o analizar una situación que ha sido propuesta como actividad evaluativa, entre otras. El hecho de que estos contenidos- capacidades o “parte” de ellas puedan ser evaluados por estos medios, asigna a esa evaluación *el mismo valor que la evaluación presencial* en términos de logros de aprendizajes, su certificación y acreditación para la promoción de los y las

estudiantes de modo tal que no será necesario volver sobre ella (en estos casos) luego del levantamiento del ASPO.

- Es muy poco lo que podemos modificar respecto a nuestro objeto de evaluación (¿Qué evaluar?) Respecto a ¿quién evalúa? (los y las docentes), tampoco en relación a ¿quiénes son evaluados? (los aprendizajes de los estudiantes). Quizás el factor sobre el que sí podemos administrar (nunca flexibilizar) la evaluación es en los tiempos, esto es ¿cuándo evaluar?
- Lógicamente esa modificación en los tiempos nos lleva a distinguir dos situaciones: los y las estudiantes que continúan su escolaridad (aun no egresan) y aquellos y aquellas estudiantes que cursan el último año y por lo tanto se requiere una certificación.
- Si sostenemos nuestro punto de acuerdo en relación a evitar cualquier flexibilización que vaya en desmedro de la calidad de los aprendizajes logrados, tanto como rigidizar las condiciones afectando la trayectoria escolar de los y las estudiantes y sin desconocer la diversidad de situaciones jurisdiccionales en relación al modo en que es administrado el ASPO, podría considerarse:
  - a) Evitar la situación desaprobación / aprobación en masa de los y las estudiantes.
  - b) Utilizar el período de mesas de examen de diciembre 2020 y/o de febrero 2021 para trabajar en pequeños grupos y bajo la modalidad de proyecto (en lo posible interdisciplinario), en relación a las materias del campo de la formación técnica específica.
  - c) Finalizado este período para el caso de los estudiantes que continúan en la escuela sería clave identificar las capacidades aun no logradas para trabajarlas en los primeros meses del año siguiente. De este modo, se constituiría una suerte de evaluación (aun) en proceso entre el año en

curso y el año siguiente de modo de dar institucionalizar el hecho de dar continuidad a los tiempos para el aprendizaje. Proponemos, por tanto, una promoción ligada más al ciclado que a la progresión año por año y confiando en la posibilidad de dar continuidad a los aprendizajes.

- d) Para los estudiantes que terminan su escolaridad es *muy importante sostener su vinculación con la escuela* hasta que estén en condiciones de tener una evaluación satisfactoria y con ello, recibir su certificación. Esto puede realizarse en contra turno, con el apoyo de tutores, incluso con algunas herramientas ad hoc de la estrategia Finestec. Se trata fundamentalmente de asumir las responsabilidades de acompañamiento y andamiaje de las escuelas para con los estudiantes.
- e) En el caso de estudiantes que necesiten su certificación para el ingreso a Universidades o al mercado de trabajo puede pensarse en algún tipo de certificación que dé cuenta de la necesidad de contar con este tiempo adicional de trabajo por fuera del ciclo lectivo.
- f) Considerar (a los efectos del cursado y posible promoción de los y las estudiantes), tal como lo sostiene la Resolución CFE 229/14, a la escuela técnica a la vez como unidad pedagógica y organizativa constituida por dos ciclos formativos diferenciados a partir de la complejidad de su propuesta. Pensar la promoción dentro de cada ciclo y con acompañamientos específicos para el caso del pasaje de ciclo, proporciona un propicio margen de maniobra en relación a la justicia curricular, la calidad de los aprendizajes y la consideración de las condiciones de excepcionalidad en las que se realiza la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- g) Ciertamente, la posibilidad de ampliar los tiempos de la evaluación, quebrando la lógica enseñanza= aprendizaje, relación que debería

expresarse de inmediato en la evaluación, es sin dudas una oportunidad significativa para las instituciones educativas.

- Una mención especial y que debería ser analizada más particularmente en relación a los contextos propios de las instituciones y posibilidad de acceso al sector socio productivo, se refiere a la *Prácticas profesionalizantes*. En este caso sólo sería posible una evaluación de la actuación de los y las estudiantes si se ha podido ofertar y concretar su acceso a instituciones en las que pudieran realizar dichas prácticas. En caso de no poder hacerlo en el transcurso del 2020, sería oportuno generar un tiempo acotado y posible en el transcurso del 2021 en el que a la realización de la PP se asocie un espacio para reflexionar, discutir, analizar y finalmente evaluar las actuaciones de los y las estudiantes.

#### **Resolución CFE N° 379/20**

**En prueba de conformidad y autenticidad de lo resuelto en la sesión de la 100ª Asamblea del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN realizada el día 4 de noviembre de 2020 y conforme al reglamento de dicho organismo, se rubrica el presente en la fecha del documento electrónico.**



República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional  
2020 - Año del General Manuel Belgrano

**Hoja Adicional de Firmas**  
**Informe gráfico**

**Número:**

**Referencia:** RES CFE 379 ANEXO II ETP

---

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 21 pagina/s.