

## **Aportes de la evaluación para la formación docente**

Susana Celman <sup>(1)</sup>, Gloria Galarraga <sup>(2)</sup>, Milagros Rafaghelli <sup>(3)</sup>,  
Marta Martínez <sup>(4)</sup>, Nora Grinóvero <sup>(5)</sup>, Agustina Gerard <sup>(6)</sup>, Julia Osella <sup>(7)</sup>



- (1) Docente Titular Cátedra Evaluación. FCE. UNER. Secretaria Académica UNER. E-mail: scelman@gmail.com
- (2) Docente de las cátedras Evaluación y Sociología de la Educación, y Teoría Sociológica, FCE, UNER. Teoría Social y del Estado FHAYCS UADER. E-mail: gloriagal02@hotmail.com
- (3) Docente de las cátedras de Psicología Educativa y del Aprendizaje y de Evaluación de la UNER. Psicología de la Educación FHUC-UNL E-mail: milagros@unl.edu.ar
- (4) Representante de AGMER (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos) E-mail: martha\_martinez@arnet.com.ar
- (5) Docente en la Cátedra de Evaluación FCE. UNER. Investigación Educativa y Práctica Docente en .IFD E-mail: norygr@gigared.com
- (6) Becaria. E-mail: agustinagerard@hotmail.com
- (7) Becaria. E-mail: rulaime@hotmail.com

**Palabras clave:**

evaluación · aprendizaje · formación docente

**Resumen.** El presente artículo se origina en el proyecto “*Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior*”, coordinado por el equipo perteneciente a dos cátedras (Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Se comunica un proceso de formación y articulación entre docentes integrados a los Institutos de Formación Docente, el Sindicato AGMER y la Universidad, durante 2006-2007 como continuidad de otros ejecutados anteriormente y antecediendo al que actualmente se lleva a cabo. Su eje está constituido por las problemáticas del campo de la Evaluación Educativa al interior de las propuestas pedagógico-didácticas y curriculares. Los propósitos se

vinculan con el análisis de las prácticas situadas de los profesores de diversas carreras de la provincia de Entre Ríos y su resignificación como parte del proceso de formación de los futuros docentes, incorporados como protagonistas. Se analizan aspectos relevantes que hacen a la complejidad del proceso, focalizando reflexión y sentido de las acciones en la creación de espacios de aprendizaje compartidos y propuestas significativas. El marco teórico referencial se sostiene en la autoevaluación como ejercicio de ciudadanía y heteroevaluación como experiencia social. La metodología que permitió su concreción se inscribió en la perspectiva cualitativa participativa con diseño flexible atendiendo a sujetos históricos que intervienen en particulares prácticas educativas.

**Key words:**

evaluation · learning · teaching formation

**Abstract.** The present article originates in the project *“Learning and Assessment in Teachers’ Education: interchange and construction of experiences in Higher Education”* coordinated by the team belonging to two subjects (Assesment and Educational and Learning Psychology) of the Faculty of Educational Sciences at the National University of Entre Ríos. It communicates a process of development and articulation among teachers belonging to Teaching Training Institutes, AGMER –teachers’ local trade union– and the university, during 2006-2007 as continuation of others carried out before and preceding one that is being carried out at present.

Its axis is constituted by the problems in the field of Educational Assesment and the pedagogic-didactic and

curriculum proposals. The objectives are linked to the analysis of contextualized practices of different careers in the province of Entre Ríos and their resignification as part of the process of education of future teachers, incorporated as protagonists. Relevant aspects to the complexity of the process are analysed, and reflection and sense of the actions are focused in the creation of shared spaces for learning and significant proposals.

The referential theoretical framework is supported by self-assesment as a citizen’s practice and hetero evaluation as social experience. The methodology that enabled its realization belonged to the participative-qualitative perspective with a flexible design that takes into account historical subjects that take part in particaular educational practices.

### **1. El sentido de un camino compartido.**

Este artículo tiene su origen en el proyecto *“Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior”*, en el cual se compartieron modos de construcciones colectivas interinstitucionales entre cátedras de la Universidad Nacional de Entre Ríos, el Sindicato Docente Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos e Institutos de Formación Docente de Nivel Superior de esta provincia. Entendemos que este encuentro significa, de por sí, una particularidad digna de ser mencionada, pues es desde allí que fuimos proponiendo, repensando y modificando los marcos referenciales y las prácticas involucradas, además de explicitar una toma de postura acerca del lugar de sujetos en el campo de la evaluación educativa.

En el transcurso del año 2007, se trabajó con 70 docentes y sus grupos de alumnos de 16 Institutos, de los profesorados en: Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Arte, Tecnología, Idiomas y Pedagogía; que

otorgan títulos docentes para EGB 3 y Polimodal. Además participaron alumnos de las cátedras de Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNER, cuyos docentes constituyen el equipo de coordinación de este proyecto.

A partir de la propuesta inicial se entendió que la construcción colectiva permite aunar la formación docente y las experiencias en terreno, posibilitando la elaboración de principios que puedan sostener enfoques desde concepciones político-educativas coherentes. Se trata de una práctica social donde se intenta construir alternativas comprometidas y posibles con las instituciones de nuestro medio.

La necesidad de trabajar la articulación entre aprendizaje y evaluación en la formación docente, surgió del análisis de nuestros Proyectos de Extensión anteriores que nos acercaron al estudio de prácticas pedagógicas conformadas históricamente en los espacios de formación docente, prácticas que aparecen con cierto grado de naturalización, sin haberlas sometido, probablemente, a indagaciones sobre su sentido educativo y político.

Un supuesto fuerte de este proyecto fue que la forma de evaluación a la que son sometidos los alumnos, docentes en formación, impactará en sus prácticas evaluativas futuras. Esto es más probable aún, si consideramos que en los planes de estudios de las carreras de los IFD no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución, nivel del sistema educativo y campo profesional. El segundo supuesto es que las innovaciones y los cambios requieren, para su diseño y sostenimiento, de acciones críticas que sometan a análisis sistemáticos las prácticas cotidianas situadas. Suponemos, en último término, que si se resignifican y recrean los sentidos y las acciones evaluativas de los profesores de los IFD y se incluye en estos procesos críticos a los estudiantes de sus cursos, los alumnos podrán apropiarse de las herramientas que habiliten otros modos de pensar y hacer en este campo.

Entendemos que la construcción de las propuestas evaluativas forman parte del enfoque didáctico de una cátedra y están penetradas, también, por la cultura institucional, incorporando los sentidos que sus docentes le otorgan a los procesos de enseñar y aprender. Sin embargo, se observa una particular complejidad a la hora de articular las propuestas de enseñanza y aprendizaje

(8) De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española: "Pertenciente o correspondiente a algo. Que viene a propósito". En el campo de la evaluación, entendemos por tal, la adjetivación que alude a la cualidad de una acción educativa que se corresponde con la propuesta pedagógica.

(9) De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española: "Cualidad o condición de relevante, importancia, significación". Ian Shaw (2003) es uno de los autores que en los últimos tiempos ha trabajado esta categoría, poniéndola en tensión con la de rigurosidad. En tal sentido, se destaca la necesidad de interrogar las construcciones evaluativas de carácter teórico y práctico respecto a la importancia y significación que adquieren dentro de un contexto referencial.

con las de evaluación y construir abordajes evaluativos desde las categorías de *pertinencia*<sup>(8)</sup> y *relevancia*<sup>(9)</sup>.

Desde la intencionalidad, desde el deseo, muchos docentes piensan en una evaluación permanente, continua, formativa y de proceso. Pero al momento de diseñar situaciones de evaluación éstas se reducen, muchas veces, a los instrumentos tradicionales aplicados rutinariamente o con intenciones de verificación y control.

Consideramos que un cierto modo de concebir y ejercer la tarea de enseñar, individual y colectiva, podría ser favorecido por proyectos en los cuales se aliente el estudio y la reflexión de teorías del campo didáctico en general y de la evaluación educativa en particular, como aporte al desarrollo del pensamiento crítico en la toma de decisiones referidas a su quehacer educativo.

Construir evaluaciones integradas a la propuesta didáctica, que indaguen sobre aprendizajes complejos y que favorezcan la comprensión, exige reconocer los procesos intersubjetivos que se juegan en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las intencionalidades de este proyecto fue la de revisar de qué manera, desde las prácticas actuales, los Institutos de Formación Docente preparan a los futuros profesores para pensar con autonomía en una evaluación que les permita, junto a los profesores, identificar y comprender la diversidad de actividades cognitivas que se involucran en las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como la heterogeneidad de los sentidos posibles desde campos disciplinares diversos.

Se hace referencia a la *autonomía* en el sentido que el docente sea capaz de crear su propia práctica poniendo en juego los marcos teóricos de referencia en su formación, en función de los contextos de enseñanza y que, a la vez, sea capaz de ejercer sobre ella una crítica reflexiva. Es decir, un docente autónomo es aquel que puede ser responsable de su práctica diferenciándose de la reproducción mecánica de modelos naturalizados en las instituciones y esté en condiciones de sostener, argumentativamente, las razones de su posicionamiento.

Otra intencionalidad de este proyecto, fue la de construir propuestas desde una perspectiva de Evaluación Educativa, coherentes e integradas a las propuestas didácticas de las cátedras de los IFD. Esta consideración res-

pecto a la formación en evaluación es altamente significativa para y en la preparación de los futuros formadores.

Al decir *Evaluación Educativa* hacemos referencia a evaluaciones que generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento del evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan información que esté al servicio de los protagonistas, se incluyan en los itinerarios curriculares, sean compatibles con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y permitan la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia. Partiendo de esta perspectiva de la Evaluación Educativa, el proyecto se fue construyendo enmarcado en algunos principios teórico-ideológicos propios de este enfoque: cooperación, *transparencia*<sup>(10)</sup>, *reflexión crítica*<sup>(11)</sup> sobre las prácticas y los abordajes teóricos, *autoevaluación como ejercicio de ciudadanía*<sup>(12)</sup> y *heteroevaluación como experiencia social compartida*<sup>(13)</sup>.

### **Miradas en perspectiva.**

Los proyectos van generando procesos que, en parte, tienen que ver con los objetivos y enfoques teórico-metodológicos iniciales y las actividades previstas, y en parte, emergen por la propia dinámica de acción-reflexión-acción y las relaciones intersubjetivas entre sus actores. En este caso, podemos identificar algunos nodos en los que convergen ejes que, creemos, le otorgan cierta singularidad:

· A. *En la formación de profesores el tratamiento de la problemática de la evaluación, ha sido tradicionalmente un lugar de relativa vacancia.*

Esta omisión, pudo visualizarse en varios sentidos. Por un lado, en el diagnóstico construido con los participantes en el Proyecto, tal como ellos lo han expresado, se puede afirmar que, en general, los docentes no fueron formados académicamente para evaluar y reconocieron su dificultad para pensar instancias, instrumentos y recursos de evaluación desde enfoques

(10) Esta categoría en el discurso evaluativo, designa diversos actos de comunicación de intencionalidades, opciones teóricas, referentes y criterios que sostienen dichos procesos.

(11) Con esta expresión aludimos a una actitud y un modo de trabajar con el pensamiento que posibilita revisar una y otra vez los discursos y las prácticas en su situacionalidad, con la finalidad de transformarlos.

(12) Autoevaluación refiere al propio sujeto como objeto de la evaluación ejerciendo, en estas acciones sus derechos a analizar sus prácticas y valorarlas.

(13) La evaluación de un sujeto o institución está a cargo de otros, con quienes se comparte la construcción de un espacio común donde discutir y acordar referentes y criterios.

pedagógicos y didácticos que pudieran sostener con solvencia teórica y construcción en terreno. Además se reconoció una gran fragmentación, no advertida ni concientizada, entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación al interior de las aulas de los IFD.

Esto se relaciona, además, con la falta de discusión y construcción colectiva de las propuestas evaluativas al interior de las instituciones. En efecto, pudo observarse no solo divergencia de criterios, sino también desconocimiento y ausencia de comunicación y circulación interna de algunas experiencias innovadoras que se llevan a cabo en el mismo IFD.

Por otro lado, el proyecto puso en evidencia que la compleja problemática de la evaluación ha estado relativamente ausente en los ejes priorizados por las políticas de formación del profesorado en la provincia de Entre Ríos, donde no existen en sus planes de estudio y cursos de capacitación, espacios curriculares específicos destinados a pensar sobre la Evaluación. Esta ausencia parece paradójica si se la refiere a las implicancias educativas y sociales que se construyen en y a partir de las decisiones evaluativas y de la preocupación manifiesta por asumir esta actividad, por parte de los docentes.

El trabajar, con los profesores sobre los marcos teóricos implícitos en las propuestas de aula y el desafío de construir alternativas innovadoras, permitió acercarse a la comprensión de sus itinerarios de formación y, al mismo tiempo vislumbrar, desde estas inscripciones, las posibilidades y resistencias a su transformación.

El trabajo propiamente dicho buscó tensar la complejidad en la articulación entre aprendizaje, enseñanza y evaluación en la formación docente visualizada a través de las propuestas didácticas. Fue posible, de este modo, indagar y problematizar la *coherencia* y *validez*<sup>(14)</sup> de las situaciones evaluativas que se juegan en el campo de las prácticas y posibilitar la construcción de propuestas con aquellas intencionalidades mencionadas y relevantes desde el marco referencial asumido.

· *B. Esta ausencia en las políticas educativas del Nivel Superior es significativa en un contexto social que fue propiciando aumentos cotidianos de los procesos de control y rendición de cuentas de carácter burocrático.*

(14) Validez es una categoría incorporada como exigencia a las metodologías e instrumentos propios del campo de la evaluación. En este caso, se los considera válidos cuando evalúan aquello que pretenden evaluar.

No es casual que en las políticas educativas de formación docente en la provincia, haya estado ausente la problemática de la evaluación como instancia de reflexión. En un país en el que una determinada forma de evaluación institucional se constituyó en tendencia recurrente en el sistema educativo en la década de los 90, los IFD debieron someterse a diferentes mecanismos de evaluación para *acreditar* su vigencia como entidad educativa terciaria. Pesaba, entonces, la constante amenaza del cierre de la institución, en el marco de un debate donde algunos de los temas centrales fueron la subsidiariedad del Estado y gratuidad de la educación.

Los dispositivos de control se instalaron en los institutos formadores hegemónizando el sentido que la evaluación adquiere en términos de mérito y eficiencia dentro de las perspectivas de macropolítica educativa. Es así que *“la acreditación” aparece como una categoría central que genera otros sentidos intentando instalar nuevos lenguajes y significaciones para leer lo educativo y nuevos mecanismos de control para regular las prácticas.*”<sup>(15)</sup> No obstante, debemos expresar también que, simultáneamente a estos procesos, se producen movimientos que resisten estos enunciados, revalorizando los procesos históricos y genuinos que se venían llevando a cabo desde trabajos institucionales y gremiales.

Evaluar, entonces, desplaza su sentido hacia la demostración de los procesos de formación desde criterios que permitieran la comprobación cuantificable y la comparación entre Institutos: cantidad de carreras, créditos de horas y cursos realizados por los docentes, cantidad títulos y postítulos, cantidad de proyectos de capacitación e investigación; matrícula numerosa, etc. En estas prácticas los criterios de evaluación, que se imponían, eran externos a los sujetos y las instituciones; no se evaluó ni la pertinencia de las propuestas y proyectos, ni la apropiación de los docentes y estudiantes, ni la autonomía que pudieran generar. La *rendición de cuentas*<sup>(16)</sup> redujo la evaluación a una mera cuestión técnica que excluyó de los institutos una noción de sujeto de la formación docente y su práctica situada.

Si bien esta perspectiva convivió con otros enfoques según distintos autores que aportaron a la construcción de una postura alternativa, cuya bibliografía circuló por las cátedras de los IFD (*evaluación en sentido amplio*<sup>(17)</sup>,

(15) Celman, S. (2004): *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. II Congreso Internacional de Educación. UNL

(16) Según R. Mc Cormick y M. James, la “rendición de cuenta” consiste en la capacidad de responder ante los propios clientes (*answerability*), ante uno mismo y sus compañeros (*responsability*) y ante los empleadores o dirigentes políticos (*accountability*). A esta última acepción, la denominan “rendición de cuentas en sentido estricto”. Mc Cormick, R. y James, M. (1995): Rendición de cuentas y evaluación. En *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid. Editorial Morata.

(17) Angulo Rasco, J.F. (1994): “¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”. En: Angulo J. F. y Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. España. Editorial Aljibe.



(18) Álvarez Méndez, J.M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Editorial Morata.

(19) Mac Donald, B. (1985): “La evaluación y el control en la educación”. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Editor.

(20) Shaw, I. (2003): *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Editorial Paidós.

*evaluación educativa*<sup>(18)</sup>, *evaluación democrática*<sup>(19)</sup>, *evaluación cualitativa*<sup>(20)</sup>, etc), en general, se visualizó su desarticulación con prácticas institucionales y áulicas.

Los procesos de control propios de esa época, si bien hoy podríamos decir que se han “descomprimido” en las políticas de Educación Superior, dejaron huellas, marcas en los sujetos y las instituciones que constituyen, muchas veces, un obstáculo epistemológico para coherentizar las prácticas y referentes teóricos, más allá del deseo de innovar que los docente manifiestan a partir de los espacios de reflexión, formación y lectura que generó este proyecto.

Uno de los aspectos en el que este obstáculo se hizo evidente, fue en relación a nuestra intención de trabajar desde una concepción de perfeccionamiento docente diferente a la que se desarrolló en aquel contexto de los '90 en el sistema educativo argentino. Esperábamos que en el espacio de trabajo que proponíamos en este proyecto de formación, los docentes participantes se sintieran co-responsables, desde el proceso que cada uno pudiera construir y desde la intersubjetividad grupal en la reflexión de su propia práctica áulica e institucional. Y es allí, precisamente, donde emergieron algunos problemas en el transcurso de los encuentros. No todos se sintieron identificados o dispuestos a incorporarse de este modo y con este sentido de la propuesta. Algunos de ellos se mostraban entrampados en la lógica del “curso” –profesores de la Universidad que dictan clase, y alumnos de los IFD que escuchan, leen, “dan cuenta” de lo “aprendido” en las instancias de producción y acreditación de trabajos, culminando con las necesarias solicitudes de certificación–. Parecía que se repetía en ellos, el histórico lugar asignado a los alumnos al interior de las instituciones educativas, emergente que podía dar indicios de un imaginario escolarizado que los comprendía como sujetos.

Estas cuestiones fueron trabajadas en los encuentros y fue posible abordarlos como posibilitadores del aprendizaje colectivo, reconociendo sus posibles orígenes y analizando sus implicancias, confrontándolos con las construcciones que desde otros itinerarios personales sí pudieron realizar, en forma mayoritaria, otros compañeros.

· *C. Las significaciones ético-políticas de la escasa participación de los estudiantes, sujetos actuales y futuros docentes, en las prácticas evaluativas y en la evaluación de su propia formación.*

En relación a este aspecto, pudo advertirse que la inclusión de los alumnos en la elaboración de los diseños evaluativos de sus aprendizajes, es una práctica poco frecuente en la formación docente. Esta ausencia es un dato no menor si se la considera desde la perspectiva de las orientaciones pedagógicas y educativas. Para nosotros, esto asume especial significación tratándose de estudiantes que, a diferencia de otros, harán de la docencia su profesión. Suponemos que las matrices de aprendizaje que vayan logrando en el transcurso de sus carreras, incidirá fuertemente en las propuestas que, a futuro, puedan construir para sus propios alumnos.

Entendemos que los modos de participación son los que definen políticamente el lugar del docente y del alumno en la formación, como así también su posicionamiento respecto a la educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, transparentando sus sentidos y orientaciones.

El proyecto promovió la incorporación de los estudiantes de las distintas carreras como sujetos en formación y habilitó un diálogo con el colectivo docente que permitió enriquecer el estudio sobre la problemática de la evaluación.

En los talleres realizados entre estudiantes de la Facultad y de los IFD, quedó claro que para ellos, la evaluación tenía que ver con examen final y parcial; situación de nervios, de presión y miedo; aprobación y calificación; evaluación diaria, en proceso, a través de registros de clase, trabajos prácticos, tareas, etc.

Puntualizaron sus conclusiones en los siguientes aspectos:

- Respecto de las experiencias de evaluación de las que no se aprende hicieron referencia a aquellas que implican estudio memorístico y las que facilitan el paso “haciendo como si evalúan”;
- Consideraron como rasgos de una evaluación para aprender: la autoevaluación de sus prácticas como alumnos; las devoluciones evaluativas que realizan los docentes con apreciaciones y aperturas; el docente como acompañante y orientador del proceso de aprendizaje a través del diálogo. En este sentido consideraron importante repensar los trabajos prácticos de modo que estén vinculados a la “práctica docente”.

- Trabajaron también sobre la idea de desarrollar la condición de “estudiante autónomo”, como aquel que tiene la oportunidad de proponer la forma en que quiere ser evaluado.

Otra mirada que aportaron los estudiantes, son las representaciones que circulan entre ellos, en torno a la evaluación y los modos en que se concreta:

- Una es, que el alumno que promociona una materia “sabe menos” que aquel que se prepara para un examen final, considerando que esto sucede porque los coloquios que se realizan para la condición de alumno promocional no evalúan la integración de saberes;
- Otra es, la idea de que una cátedra que propone mucho material de lectura ha tenido un desarrollo cualitativo importante. Desmitifican esta idea sosteniendo que en general sucede al revés, muchas veces no se trabaja el material bibliográfico que se exige leer a los alumnos para la evaluación.
- También sospechan que algunos criterios con que son evaluados son: la cantidad de páginas escritas; el punto de vista o perspectiva que asumen; el tiempo dedicado; la construcción; exposición de las producciones. Fundamentan estas sospechas en que los criterios de evaluación, en general, no son explicitados por los docentes. Para la superación de estas prácticas proponen que se elaboren conjuntamente, dando participación activa a los alumnos exponiendo sus necesidades, su autocrítica respecto al propio conocimiento para que la evaluación sea una instancia de aprendizaje. A la vez asumen que esto implica un compromiso de ellos, como estudiantes, para generar situaciones donde puedan expresarse.

Además hicieron referencia a rasgos que muestran contradicciones entre las perspectivas teóricas y las prácticas de evaluación:

- Advierten sobre la necesidad de mayor coherencia entre la perspectiva de evaluación que enseñan los docentes, y la que desarrollan en su práctica.
- Hacen referencia a la confusión que se percibe en la práctica sobre la evaluación en proceso con evaluación continua; se suele llamar evaluación de proceso a una sumativa de instancias de examen.

Por otro lado, manifestaron sus preocupaciones como futuros docentes:

- Plantean su inquietud por saber cómo pensar la evaluación “en proceso” en contextos escolares donde se naturalizan prácticas sólo en el término de la relación examen-calificación.
- Se preguntan por la evaluación grupal como instancia de aprendizaje ¿cómo evaluar a cada uno en un grupo?
- Para sus prácticas como futuros docentes propusieron dar mayor importancia a la evaluación como proceso continuo de formación, en el que se utilicen diferentes estrategias e instrumentos; y que la evaluación sea construida con los alumnos.
- Expresan que son conscientes de la importancia de evitar, como docentes, la reproducción de prácticas que intentan evaluar del modo en que están siendo evaluados en su formación de grado.

En estos talleres, los estudiantes coincidieron en la necesidad de revisar la normativa de evaluación que rige en los IFD de la provincia y reflexionaron sobre la importancia de que estas instituciones tengan mayor autonomía en la decisión sobre los regímenes de evaluación y acreditación, y propusieron que el alumnado sea partícipe en la construcción del PEI, y que éste se adecue a la realidad y necesidad de cada contexto institucional.

### **Se hizo camino al andar.**

Estamos convencidas que el impacto de proyectos de este tipo no puede medirse solo con indicadores cuantificables aunque, en este caso, no es menos significativo el dato de la cantidad de profesores y de los IFD que concluyeron el proceso previsto para un año de trabajo. Creemos que sus modos de producción movilizaron desde los inicios algunos aspectos del trabajo de estos docentes.

Desde el marco referencial que construimos en este proyecto, inferimos que las huellas de esta experiencia conjunta irán permeando, de diferentes modos y con distinta intensidad, la subjetividad de los participantes y sus futuras propuestas educativas en entornos democratizadores.

Son en esas marcas donde pudimos reconocer algunos rasgos de dichas construcciones subjetivadas, evidenciadas en problematizaciones, interrogaciones,

identificación de dificultades o ausencias de formación, preocupaciones, en la práctica educativa en general y de evaluación en particular.

El trabajo se sustentó en lecturas de textos y autores diversos que reflexionan sobre posicionamientos políticos en la formación docente. La metodología de los encuentros bajo la forma de talleres y seminarios fue el espacio de poner en común las propias ideas construidas en un juego dialéctico entre lo individual y lo colectivo; la praxis como encuentro entre teoría y práctica; principios generales y situaciones contextuadas; los institutos y la universidad como espacios de la formación de profesores.

Recuperando voces de nuestros colegas: “Ha contribuido a generar un espacio de debate con compañeros dentro de la institución.”; “A partir del proyecto se ha instalado el tema de la evaluación en el Instituto: aula y sala de profesores.”; “Se perdió el miedo a hablar en la institución sobre las propias experiencias con la evaluación.”; “Les ha llevado a repensar el perfil de egresado.”.

En este proceso de trabajo, las dificultades también formaron parte en la construcción del proyecto. Una de las más significativas a la mirada de nuestro grupo como equipo coordinador, fue la de producir narrativas de experiencias educativas por parte de los docentes, que los identificaran como sujetos y que permitieran, a la vez, el reconocimiento de lo que se aprende en las prácticas. La identificación de esta problemática. Nos llevó a preguntarnos y reflexionar por qué costaba tanto escribir y comunicar el sentido de las acciones. A partir de ello, es posible pensar que estemos frente a una de las marcas que dejó impresa en las subjetividades docentes, la lógica de la evaluación como acreditación o rendición de cuentas, cuyas producciones se exigían en formatos pre-establecidos de escritura, no favoreciendo, entonces, la elaboración autónoma de dichas narrativas desde el propio discurso docente.

Esta situación podría estar vinculada, asimismo, a la dificultad para analizar críticamente los sentidos involucrados en los referentes teóricos, que suelen tomarse como enunciados incuestionables, como afirmaciones emanadas desde un lugar de autoridad o principios que no son objetos de interpelación y confrontación de las prácticas en terreno, separados de connotaciones éticas y educativas. Además, este obstáculo también aparece cuando se intenta el análisis y explicitación de dichos sentidos construidos en los propios discursos y prácticas evaluativas.

Lo que se estaría poniendo en cuestión podría ser una de las características del núcleo duro de la formación docente: la construcción epistemológica que sostiene e ilumina el campo de la praxis educativa.

Dar cuenta del sentido, parece exigir un proceso de distanciamiento de las acciones propuestas, salirse de las *“rutinas ejecutivas, de circuitos recurrentes y estrategias para ratificar enunciados”*, y en una suerte de práctica metacognitiva entender cómo y dónde nos situamos en relación con lo propuesto. Distanciamiento y reflexión son dimensiones centrales de una práctica autónoma, participativa y democratizadora del trabajo docente.

Para finalizar, cabe señalar que estos y otros interrogantes constituyeron el comienzo de nuevas líneas de trabajo que tomaron forma en el presente año entre las cátedras universitarias, el sindicato y los institutos. El nuevo proyecto de extensión, que actualmente nos ocupa, se denomina *“Acompañamiento y evaluación de experiencias innovadoras en la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente”*, constituyendo un nuevo tramo en nuestro caminar pensando en conjunto.

### Referencias bibliográficas.

**Álvarez Méndez, J.M. (2001):** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Morata, Madrid.

**Bruner, J. (1986):** *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Editorial, Barcelona.

..... (1997): *La Educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.

**Camillioni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G. y otros (1966):** *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.

**Carlino, P. (2005):** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

**Celman, S. (1998):** “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: Camillioni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Paulou, R., *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós Educador, Bs. As.

..... (2004): *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, II Congreso Internacional de Educación. UNL Santa Fe.

**Davini, M.C. (1995):** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.

**Diker, G. y Terigi, F. (1997):** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires.

**Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997):** *Comprender y Transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

**Jackson, P.W. (2002):** “Acerca de poder enseñar e Incertidumbre de la enseñanza”. En *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

**Lipsman, M. (2004):** “Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria”. *IICCE Rev. Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación*, Año XII N° 22, Junio.

**Mc Cormick, R. y James, M. (1995):** “Rendición de cuentas y evaluación”. En: *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Morata, Madrid.

**Rafaghelli, M. (2004):** Con las mejores intenciones... o sobre la necesidad de resignificar la relación de la evaluación de los aprendizajes con la psicología cognitiva. Mimeo Cátedra Evaluación. FCE. UNER.