



1918 • 2008 NOVENTA AÑOS DE REFORMA
NOVENTA AÑOS DE UNIVERSIDAD

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

“Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe durante el año 2017”.

Maestranda: Valeria Andrea Masiello

Directora: Milagros Rafaghelli

Agosto de 2018

Agradecimientos

Esta tesis surge de debates y reflexiones abordadas en los Seminarios: “Análisis de las prácticas de enseñanza” a cargo de la Dra. Liliana Sanjurjo y “Evaluación de los aprendizajes” a cargo de la Lic. Susana Celman, en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Quiero agradecer a todos los que me han acompañado y colaborado en este camino de mi formación.

A Milagros Rafaghelli, mi directora de tesis le debo un profundo agradecimiento por acompañarme y guiarme en esta investigación, por contagiar su entusiasmo y compromiso por la problemática de la evaluación, por brindar su experiencia en investigación educativa, por ayudarme a pensar, por sus reflexiones y consejos de vida cargados de sabiduría.

A Nélide Barbach por sus observaciones, señalamientos y sugerencias en la redacción del plan de tesis.

A Silvana Bontorín, Magíster en Didácticas Específicas, por alentarme y orientarme en como realizar el trabajo de investigación.

A Daniela Verónica Alonso por sostenerme emocionalmente en los momentos más difíciles de mi vida y empujarme a embarcarme en esta travesía.

A los docentes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín”, parte activa de esta experiencia sin la cual la tesis no hubiera sido posible.

A mis alumnos de Nivel Superior que en el transcurso del tiempo participaron en cátedras a mi cargo y me incitaron a profundizar las búsquedas en el campo de la didáctica y la formación docente y a reflexionar sobre la compleja problemática de la evaluación.

A María Delfina Bocco, mi prima, una persona asertiva, inteligente y estudiosa por incitarme a escribir y culminar la tesis.

A Rosana Guadalupe Bertozzi por cuidar con tanto amor a mi hija Sofía para que pueda pensar y escribir esta investigación.

A Indiana Bocco y Oscar Omar Antonio Masiello, mis padres por los valores que me transmitieron y que me enseñaron que a través de la educación se abren puertas hacia un mundo mejor y que siempre hay que seguir adelante a pesar de las adversidades que se presentan en la vida.

A Andrés Masiello y Adrián Masiello, mis hermanos por su apoyo incondicional y recomendaciones.

A María Fernanda Boschetti, Gisela Saurín, María Marta Rétori, Aracelis Vigliengo, Betina Vessoni, María Laura Ruiz, Lucía Monti, Soledad Capello, Josefina Venturini, Carolina Ristorto, Mariel Padilla, Rocío Scatolini, Jéscica Pérez Martínez, Matías Acosta, Georgina Zamora y Juan Parisi, mis amigos, presencias imprescindibles siempre...

Y a Sofía Emilia Yosviak, mi hija por acompañarme con amor en el último tramo de esta tesis.

Índice General

Resumen.....	1
1. Introducción	3
1.1. Presentación general del tema	4
1.2. Justificación de la elección del tema	5
1.3. Preguntas de la Investigación	6
1.4. Objetivos	7
Primera Parte: Antecedentes, Marco Teórico- epistemológico y Metodología.....	8
2. Antecedentes	9
2.1. Investigación en el Nivel Inicial.....	10
2.2. Investigación sobre innovación	13
2.3. Investigación sobre evaluación	15
3. Marco Teórico	18
3.1. Acerca de la evaluación.....	18
3.2. La evaluación como campo de controversias.....	19
3.3. Evaluación de resultados vs. evaluación de proceso	22
3.4. Acerca de la evaluación reguladora.....	26
3.5. Acerca de los criterios de evaluación	28
3.6. Acerca de la innovación en las prácticas docentes.....	32
3.7. La innovación tecnicista como objeto	33
3.8. La innovación desde la perspectiva fundamentada crítica	35
3.9. La innovación como ruptura	35
3.10. Las innovaciones y sus protagonistas.....	37
3.11. La innovación como complejidad	38
3.12. La innovación como propuesta y espacio de trabajo diferente	38
3.13. Evaluación formativa, autoevaluación y metacognición.....	40
3.14. Acerca de la evaluación formativa y la evaluación auténtica	40
3.15. Las practicas de la evaluación y la consideración de los errores	42
3.16. La retroalimentación en la evaluación	45
3.17. Acerca de las preguntas abiertas	46
3.18. Diseñar instrumentos de evaluación diversos	46
3.19. La evaluación como oportunidad	47
3.20. La lógica de la regulación de los aprendizajes	48
3.21. Las creencias de los docentes acerca de la evaluación.....	48
3.22. Las evidencias de aprendizaje	49
3.23. Acerca de la retroalimentación.....	50
3.24. Acerca de las rúbricas	51
4. Metodología	52
4.1. Investigación cualitativa.....	52
4.2. Diseño Metodológico	54
4.3. Recorte del objeto de estudio	54
4.4. Estrategias de recolección de información.....	55
4.4.1. Entrevistas	56
4.4.2. Documentos.....	57

Segunda Parte: Análisis descriptivo e interpretación de datos	58
5. Análisis descriptivo de datos	59
5.1. Análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial	59
5.2. Análisis de los instrumentos de evaluación.....	86
5.3. Trabajos prácticos y exámenes.....	91
5.4. Entrevistas	91
5.5. Análisis de las entrevistas: ¿qué dicen los entrevistados?.....	92
6. Interpretación de datos	100
6.1. Práctica docente.....	100
6.1.1. Entrevistas	101
6.1.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	101
6.2. Relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación	102
6.2.1. Entrevistas	102
6.2.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	104
6.3. Evaluación.....	104
6.3.1. Entrevistas	104
6.3.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	105
6.4. Sentido de la evaluación.....	106
6.4.1. Entrevistas	106
6.4.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	107
6.5. Cambios.....	107
6.5.1. Entrevistas	107
6.5.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	109
6.6. Instrumentos de evaluación innovadora	109
6.6.1. Entrevistas	110
6.6.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	111
6.7. TIC y recursos didácticos	112
6.7.1. Entrevistas	113
6.7.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	114
6.8. Metáfora que represente la complejidad de la práctica de evaluación	114
6.8.1. Entrevistas	115
6.8.2. Trabajos prácticos y exámenes.....	115
7. Conclusiones a modo de nuevas aperturas	117
7.1. Conclusiones	117
7.2. Propuestas.....	122
7.3. Preguntas para responder en otra investigación	123
7.4. Reflexión Personal sobre la realización de esta investigación	125
Bibliografía	127
Tercera Parte: Anexos	132
Anexo N° 1: Guía de entrevista para docentes	133
Anexo N° 2: Entrevistas	135
Anexo N° 3: Cuadro comparativo de entrevistas en formato digital.....	228
Anexo N° 4: Trabajos prácticos y exámenes.....	229

Resumen

En los últimos treinta años se produjeron una serie de cambios contextuales que generaron renovadas demandas de formación a los Institutos de Formación Docente. Estas transformaciones junto con los aportes de la investigación socio-constructivista acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, han impulsado la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y de las habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”.

En el marco de estas preocupaciones ubicamos al programa de investigación sobre Evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990), que propone evaluar los aprendizajes a través de tareas complejas y contextualizadas, que involucran la puesta en juego de conocimientos y procesos cognitivos de orden intermedio y superior.

Asimismo, nuevas tendencias en evaluación de los aprendizajes sugieren focalizar en las relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizaje (Shepard, 2000).

En esta investigación nos proponemos describir las características de las prácticas evaluativas innovadoras que realizan los profesores del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe.

El diseño para llevar a cabo el estudio empírico privilegia metodologías cualitativas, incluye diferentes estrategias de indagación y análisis (entrevistas en profundidad, análisis de documentos y análisis de instrumentos de evaluación)

Luego de la introducción presentamos una primera parte en la que se desarrollan los antecedentes y el marco teórico-epistemológico que permite situar al tema de esta investigación. En este primer apartado también describimos el enfoque metodológico y las decisiones adoptadas en relación a las estrategias de recolección de información y al análisis de datos.

En una segunda parte, presentamos el desarrollo empírico del trabajo: análisis descriptivo de datos tales como análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, análisis de los instrumentos de evaluación y análisis de las entrevistas realizadas a los docentes. También encontramos la interpretación de categorías conceptuales bajo la luz del contenido de las entrevistas, de los trabajos prácticos y exámenes.

Luego enunciamos conclusiones a modo de nuevas aperturas de este estudio o argumentos que surgen del análisis y atraviesan esta tesis. Brindamos también propuestas e interrogantes para seguir

investigando la temática de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Y seguido de esto presentamos una reflexión personal sobre la realización de esta investigación. Posteriormente encontramos el listado de la bibliografía utilizada.

En una tercera parte exhibimos los anexos, conformados por la guía de entrevista para docentes, las entrevistas realizadas a los docentes, el cuadro comparativo de entrevistas en formato digital y las consignas de trabajos prácticos y exámenes.

“Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe durante el año 2017”.

Valeria Andrea Masiello

1. Introducción

El presente trabajo retoma el Plan de Tesis aprobado por el Consejo Directivo según resolución Res. C.D. 294/15. Este trabajo se propone describir las prácticas evaluativas innovadoras que realizan los profesores del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe. Por eso, el mismo se centra en indagar, identificar y sistematizar los rasgos que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras.

En el curso de esta investigación intentamos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué significa evaluar? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿A quién o quienes es necesario evaluar? ¿Para qué evaluamos? ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación? ¿Qué significa innovar en evaluación? ¿Qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador? ¿Es posible transformar la evaluación en oportunidad de reflexión? ¿Podemos generar a partir de esta práctica ocasiones de aprendizaje? ¿Es posible pensar en otros modos de evaluar? ¿Se puede evaluar desde otros paradigmas? ¿La evaluación mejora los aprendizajes? ¿Cómo diseñar exámenes diferentes para evaluar un mismo contenido? ¿Cuáles son los rasgos que asumen modalidades de evaluación auténtica? ¿Qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación?

El informe de la investigación se organiza en tres apartados.

En la Primera Parte desarrollamos los Antecedentes y el Marco Teórico-epistemológico que permite situar al tema de esta investigación tanto desde lo conceptual como desde lo metodológico. En este primer apartado, asimismo, describimos la Metodología empleada y las decisiones adoptadas en relación a las estrategias de recolección de información y al análisis de datos.

Pretendemos sacar a la evaluación del terreno en el que generalmente se la ubica como un acto desprendido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje concediéndole el papel de comprobación de objetivos y contenidos que deben ser controlados por medio de exámenes que indican el grado en que los estudiantes los han incorporado.

En la Segunda Parte, presentamos el desarrollo empírico del trabajo: análisis descriptivo de datos conformado por el análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, el análisis de los instrumentos de evaluación -trabajos prácticos y exámenes- y el análisis de las entrevistas. También encontramos la interpretación de datos, es decir, de categorías conceptuales tales como práctica docente; relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; evaluación; sentido de la evaluación; cambios; instrumentos de evaluación innovadora; TIC y recursos didácticos; metáfora que represente la complejidad de la práctica de evaluación; bajo la luz del contenido de las entrevistas y de los instrumentos de evaluación.

En una Tercera Parte exhibimos los Anexos conformados por la guía de entrevista para docentes, las entrevistas realizadas a los docentes del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial Decreto/ Resolución N° 529/09, el cuadro comparativo de entrevistas en formato digital debido a su extensión y las consignas de trabajos prácticos y exámenes.

La intención de este trabajo es que sirva a todos aquellos que estén interesados en el tema, en la reflexión y en el análisis de la importancia de las prácticas evaluativas innovadoras en la tarea docente.

1.1. Presentación general del tema

Durante los últimos treinta años, se produjeron una serie de cambios contextuales que impactaron en la educación superior. Dentro de ella, el campo de la evaluación de los aprendizajes no ha quedado exento de estas transformaciones. Algunas de éstas remiten a la globalización de las economías en un mundo que genera mayor exclusión: el flujo de información no deja de aumentar, pero el conocimiento se genera y produce en polos diferentes. El avance científico y tecnológico también tiene un progreso desigual según se trate de economías centrales o periféricas.

En este marco, se redefinen las características del mundo laboral, el modo de pensar la ciudadanía; con ello, se modifican también las exigencias que se generan al interior del campo educativo en general y terciario en particular. Surgen así nuevas demandas en la relación educación-trabajo y educación- ciudadanía, redefiniéndose las existentes.

La evaluación constituye un eje central de cualquier proceso educativo, y adquiere en el nivel superior la especial responsabilidad de la acreditación de saberes y competencias profesionales. Esta tarea presenta cierta complejidad si además tenemos en cuenta la mencionada aceleración del avance científico-tecnológico junto con el crecimiento y diversificación estudiantil. Esos cambios

han impulsado la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y de las habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”.

Tendencias actuales en el campo de la evaluación del aprendizaje sugieren focalizar en las relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizaje. Se refieren a las tareas de evaluación complejas y contextualizadas que requieren que los estudiantes pongan en juego conocimientos y procesos cognitivos de orden intermedio y superior.

Los aportes de investigadores tales como Álvarez Méndez (2001), Brown y Glasner (2003), Shepard (2006) Gimeno Sacristán (1997), Perrenoud (2008), Santos Guerra (1996), Anijovich (2010) (2012) (2014) (2017), Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995), Bixio (2009), Camilloni (1996) (2010), Celman (2013), Litwin (1998) (2013), Sanjurjo (2006) (2008) han iluminado esta investigación con aspectos diversos de los campos de evaluación innovadora, evaluación formativa, evaluación auténtica, entendida como una oportunidad que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

1.2. Justificación de la elección del tema

La presente investigación se circunscribe al campo de la evaluación con todo lo que ello implica: paradigmas didácticos en tensión, estrategias de evaluación desacopladas de la enseñanza y el aprendizaje, problemas éticos, entre otros.

Coincidimos con Álvarez Méndez (2001) que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, como así también, es un instrumento de investigación del docente que le permite reflexionar sobre sus acciones didácticas.

Cabe aclarar que si se pretende investigar y describir propuestas innovadoras en evaluación esto deja leer entre líneas que también se han realizado experiencias innovadoras en las clases. Las mismas manifiestan fluidez entre las experiencias de enseñanza y de evaluación.

En este trabajo intentaremos identificar estrategias de evaluación novedosas para el Profesorado de Educación Inicial. Se abordarán temáticas tales como: evaluación, innovación, enseñanza, aprendizaje, estrategias de evaluación, coevaluación, autoevaluación y metaevaluación. Entendiendo esta última como el proceso de análisis y reflexión de la práctica evaluativa. Se intentará conocer los diferentes modos de evaluar de los docentes para luego identificar y describir las maneras innovadoras que tienen algunos de evaluar.

Los motivos que nos llevaron a elegir este tema fueron: el interés en la evaluación por considerarla compleja, siempre genera inquietud, malestar y disconformidad en docentes y alumnos, además porque permanentemente ingresan docentes nuevos al Instituto a los que hay que explicarles los criterios de evaluación, como así también invitarlos a reflexionar sobre la temática. Es decir, está en agenda siempre.

Estamos convencidas que debe haber coherencia entre las formas de enseñar y las de evaluar para lograr los propósitos que se persiguen y cuando no se da esta coherencia se producen los fracasos.

Para el tratamiento de este proyecto de investigación se tendrá en cuenta como fuentes, las planificaciones de los docentes, lo que arrojan los diseños de trabajos prácticos y exámenes - parciales y finales- como así también la reflexión de lo que sucede en la práctica.

Este trabajo surgió a partir del ejercicio de repensar y reflexionar sobre las relaciones entre la cultura escolar y la evaluación en el Nivel Superior. El mismo se centra en la práctica docente, pero los objetivos van más allá de las aulas y los grupos particulares tomados como unidades de análisis.

El propósito del mismo es que sirva a todos aquellos que estén interesados en el tema, en la reflexión y en los nuevos aportes para la evaluación. La misma debiera ser una práctica construida y vivenciada con espíritu conjunto y mirando hacia esa participación democrática en la que todos, docentes, alumnos y directivos se pueden beneficiar.

1.3. Preguntas de la Investigación

Teniendo en cuenta lo expresado en párrafos anteriores y a fin de elaborar los objetivos de esta investigación se han planteado los siguientes interrogantes: ¿Qué entienden los docentes por evaluación? ¿Cuál es el sentido de la evaluación para los docentes? ¿Qué relaciones establecen los docentes entre enseñanza, aprendizaje y evaluación? ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación? ¿Qué instrumentos utilizan para evaluar? ¿Realizan evaluaciones distintas a las tradicionales? ¿Qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador? ¿Cuáles son las causas que promueven la innovación? ¿Cuáles son las estrategias que se llevan a cabo en las prácticas evaluativas innovadoras? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a las prácticas evaluativas innovadoras? Estos son algunos de los interrogantes a los que se intenta responder desde los marcos de referencia de los investigadores y el

análisis de las prácticas de los docentes de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín”.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

- Describir las características de las practicas evaluativas innovadoras que realizan los profesores del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Indagar las características de las prácticas evaluativas de los profesores del Campo de la Formación General.
- Identificar los rasgos que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras.
- Sistematizar los rasgos comunes que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras.

Primera parte

Antecedentes

Marco Teórico- epistemológico

Metodología

2. Antecedentes

Demarcaciones conceptuales

La evaluación es considerada objeto de estudio en numerosas investigaciones, sin embargo, no abundan las investigaciones referidas a la formación docente en educación inicial. Cabe aclarar que las investigaciones sobre evaluación que se desarrollan en el campo de la enseñanza y de la formación docente expresan que la evaluación tuvo concepciones diferentes según el contexto histórico, dando lugar a concepciones pedagógicas disímiles. Se citan a continuación la contextualización histórica que realizan algunos autores y que resultan de interés para la elaboración del presente trabajo.

Con el fin de sistematizar la presentación y el análisis histórico de la evaluación apelaremos a la categorización que María Cristina Davini (1995) utiliza en el análisis de la formación docente. La autora dice que es necesario: “comprender el presente a través del rastreo del pasado” y en este sentido nos habla de “tradiciones y tendencias”. Las primeras aluden a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas de conciencia de los sujetos”. Mientras que las tendencias son concepciones -teóricas y prácticas- que “no han llegado a consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares”.

En concordancia con lo anterior, Álvarez Méndez (1995) señala que la evaluación educativa y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación, acreditación...) es un constructo social y por tanto un invento, una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos. Quien investiga sobre evaluación no puede desconocer la naturaleza de este campo.

En la bibliografía consultada se advierte que siempre está la referencia a las características de las prácticas evaluativas según cada momento histórico. Sin embargo, no existen acuerdos a la hora de nombrar cada uno de ellos. Mientras algunos autores hablan del momento de la primacía de la Pedagogía Tradicional otros se refieren a la Didáctica Tecnócrata -este es un tema de debate en el que no profundizaremos dado que consideramos que no hace al objeto de nuestra investigación-; algunos autores hablan de modelos mientras que otros de enfoque. Más allá de las diferencias terminológicas, todos acuerdan con los rasgos sobresalientes de la evaluación en cada uno de los momentos identificados.

2.1. Investigación en el Nivel Inicial

Spakowsky¹ (2013) presenta una síntesis de las características de la evaluación en cada uno de los momentos históricos: Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo y Pedagogía Crítica.

En cuanto a la *Pedagogía Tradicional* (principios del S. XVII) expresa que la evaluación es la acción que autoriza al docente a controlar la cantidad de conocimientos adquiridos por los alumnos y el grado de adecuación de los mismos en relación a las enseñanzas desarrolladas. Se evalúa para constatar, verificar, controlar lo aprendido; en suma, para calificar, ya sea cuantitativa como cualitativamente, los resultados obtenidos por el alumno luego de un determinado período de tiempo; para acreditar y promover. Quienes evalúan son los adultos, es decir, maestro, padres y directivos. Se evalúa fundamentalmente el desarrollo intelectual, manual y físico observando, midiendo, calificando y en ocasiones sancionando. Se evalúa finalizando un período de enseñanza o acción educativa desarrollada que generalmente es de corto alcance.

“Mientras el niño trabaja para aprender, el maestro vigila sus resultados para ayudarlo a aprender mejor; una vez que supone que ha aprendido, controla el resultado para tener la absoluta seguridad de que puede seguir adelante con otro asunto. Así como el trabajo de aprendizaje tiene carácter analítico, el de control tiene carácter sintético, en forma de revisión o aplicación” (Guillén de Rezzano, 1936: 152)

La evaluación tradicional, vista desde la racionalidad técnica, es una prueba objetiva que presenta las siguientes características: es sumativa, vertical, puntual, terminal, individual, postactiva. La misma está elaborada por el profesor quien la utiliza como instrumento administrativo. Busca eficacia, eficiencia y rentabilidad. Se constituye en un acto de control y de sanción. Está orientada por los resultados, centrada en cada disciplina aisladamente.

Stenhouse (1984) cuando se refiere a la evaluación tradicional señala que son evaluaciones convencionales del tipo objetivo que no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo

¹ Es Maestra Normal Nacional, Profesora de Educación Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNER). Docente de amplia trayectoria en el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires. Directora de Jardín de Infantes. Profesora en I.S.F.D. de la provincia de Buenos Aires y en las Universidades Nacionales de Luján y de la Pampa. Dictó cursos de postgrado y de extensión universitaria. Profesora en el Seminario “La evaluación en el nivel inicial” en la Carrera de Especialización Principal en Educación Infantil de la UBA. Es autora de varios artículos en libros y revistas sobre temáticas de Nivel Inicial. Actualmente se desempeña como Directora Provincial de Educación Inicial en la provincia de Buenos Aires.

tratan en términos de éxito y de fracaso... el docente debería ser un crítico y no un simple calificador.

También es conveniente considerar a Álvarez Méndez (2001), quien afirma que, en el enfoque tradicional, se imponen las funciones asignadas a la evaluación sumativa, más fáciles de controlar y de administrar y de mostrar a otros.

Sobre el movimiento de *Escuela Nueva*, Spakowsky (2013) señala que la evaluación es un proceso educativo sistemático considerado como un factor de fundamental importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permite a los docentes emitir juicios de valor acerca de algo o alguien. Se evalúa para reunir la información necesaria que permitirá al docente comprobar en qué medida se han cumplido los objetivos por él propuestos para si poder replantear, confirmar, modificar, rever aspectos relacionados a la planificación didáctica del proceso de enseñanza. Se evalúa el desarrollo integral de los alumnos, el grado de logro de los objetivos, los efectos producidos por la planificación, la integración grupal, el material, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes. Es decir, se evalúa todo lo que sucede en el tiempo y el espacio escolar. Evalúan inspectores, directores, vicedirectores, docentes, no docentes, niños, padres y toda la comunidad educativa. Se evalúa utilizando instrumentos que permiten recoger información y registrarla para luego emitir juicios de valor y comunicarla. Adaptando los instrumentos a las necesidades y a la edad de los niños. Se evalúa antes de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje y durante los mismos porque el acento está puesto en el proceso. “Es mejor que los alumnos sepan poco, pero que lo poco que saben lo sepan bien”, decían los maestros.

Algunas reflexiones críticas a la Escuela Nueva, realiza Lydia Bosch²:

“El ambiente en que se desarrolla la acción educativa de la Escuela Nueva se hallaba separado del ambiente real, transformándose la institución educativa en una especie de laboratorio, al margen de lo que sucedía alrededor, las costumbres, la idiosincrasia o de los reales intereses de la comunidad en que funcionaba. Por centrarse exclusivamente en el niño/a olvidó considerar que este provenía de un contexto social determinado a que había que tener en cuenta” (Bosch y San Martín de Duprat, 1992, cit. en Spakowsky, 2009)

² Ejerció la docencia como maestra primaria en escuelas de Santa Fe; como profesora, en Escuelas Normales y en las Universidades de Buenos Aires y Córdoba. Es Profesora en Ciencias de la Educación. Organizó y dirigió un profesorado dedicado a la formación de maestras jardineras. Es autora de varias obras sobre Nivel Inicial. Participó en la elaboración del primer Diseño Curricular que se elaboró en la ciudad de Buenos Aires. Asesoró a Direcciones de Nivel Inicial en varios países de Latinoamérica.

A diferencia de la Escuela Nueva, el *Tecnicismo* entiende que la evaluación es control. En algunos casos es un castigo. Es la manera de medir resultados. Se evalúa para comprobar resultados. Para constatar los logros en los cambios de conductas en los niños. Se evalúa a través de pruebas objetivas, que apuntan más a comprobar la información, la retención de la información y la asociación que a la comprensión. Importan más los datos obtenidos de manera cuantitativa que cualitativa. Es la aplicación objetiva de ciertos instrumentos orientados a medir los resultados. Se evalúan las conductas terminales que el docente seleccionó del currículo para un determinado período de tiempo. Estas conductas se plantean en las diferentes áreas, dominios, ejes, etc. Explícitamente quien evalúa de manera exclusiva es el maestro y generalmente lo hace al finalizar un proceso de enseñanza.

Al respecto, dice Dermeval Saviani:

“en la Pedagogía Tecniciata el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención” (Saviani, 1983:14)

Finalmente, sobre la *Pedagogía Crítica*, Spakowsky (2013) sostiene que, es una acción participativa y democrática dirigida a obtener información para conocer y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados con el fin de obtener información, generar cambios, ajustes y mejoras tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. Se evalúa para apreciar logros e identificar dificultades y encausarlas; para valorar conocimientos, habilidades, actitudes e intereses; para conocer, para informarse; para ayudar a los alumnos a comprender sus propios procesos de aprendizaje, para superar las dificultades; para producir cambios en la tarea y en los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa a partir de la observación, del intercambio de ideas, del establecimiento de acuerdos comunes, de la comprensión de disidencias. A través de instaurar un contrato didáctico explícito entre evaluador y evaluado. A través de diferentes instrumentos conocidos por el evaluado y seleccionados con rigurosidad por el evaluador. Se selecciona las actividades y los materiales didácticos en función al qué se va a evaluar: conocimientos, habilidades, procesos, actitudes acciones. Se evalúa el currículo realmente enseñado ya que no se puede evaluar lo que no se enseñó. Evalúan inspectores, equipos directivos, docentes,

no docentes, padres, comunidad educativa y alumnos. Los actores docentes tienen que tener en cuenta la dimensión epistemológica, técnica, social y ética. Los no docentes tienen que respetar la dimensión ética. Se evalúa siempre, al iniciar un proceso, al promediar el mismo y al finalizarlo. Se evalúa el grado o tipo de impacto que los procesos o acciones producen. Los momentos mencionados son instancias particulares que se implican se complementan pero se diferencian entre sí porque tienen diferentes propósitos aunque todas contribuyen al mismo fin.

Líneas de síntesis

En el Enfoque Tradicional, la evaluación está basada en el recuerdo de contenidos y es comprobada en exámenes.

En el Enfoque Escolanovista, la evaluación atiende el proceso aunque no en forma sistemática. Realizada mediante la observación directa y análisis de los trabajos de los alumnos. Centrada en destrezas y en parte en actitudes.

En el Enfoque Tecnista la evaluación está centrada en la medición detallada de los aprendizajes observables. Atiende el producto sin considerar el proceso.

En el Enfoque Crítico, la evaluación está centrada a la vez en el seguimiento de la evaluación de los conocimientos de los alumnos y de la actuación del profesor. Atiende sistemáticamente los procesos. Reformulaciones a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos: producciones de los alumnos, observaciones, etc.

2.2. Investigaciones sobre innovación

De acuerdo al rastreo bibliográfico realizado no abundan investigaciones que hagan referencia a la construcción o al origen de procesos innovadores. Consideramos la investigación de Lucarelli como un antecedente que da cuenta de una línea de trabajo en este campo y la de Fasce que generó producciones específicas sobre esta temática.

Lucarelli (2009) contribuye a la comprensión de las prácticas de enseñar y aprender en el nivel superior, especialmente en situaciones en que los actores principales -docentes y estudiantes- asumen la posibilidad de realizar una ruptura epistemológica con el paradigma dominante y, de esta forma, dar más significado al proceso de formación.

La autora sostiene que es fundamental reconocer que la dicotomía entre teoría y práctica es una de las dimensiones que, en educación escolarizada más ha influido en la organización del conocimiento curricular y en la práctica del aula.

Con respecto al desarrollo metodológico de su investigación, Lucarelli (2009) señala que se trata de un significativo juego de elecciones, que combina procesos inductivos, de generación de teoría, con el modelo comprensivo de acercamiento al objeto. Se destaca el reconocimiento que hace de la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer, asumiendo la inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento.

Su investigación está organizada en tres partes. En la primera hace un abordaje conceptual de las cátedras que llevan a cabo innovaciones en su hacer cotidiano y la incidencia dinamizadora que la articulación teoría-práctica tiene sobre ellas.

La segunda parte está destinada a la presentación de cuatro cátedras cuyas experiencias de innovación ha estudiado sistemáticamente, perfilando cada una de ellas formas peculiares de articular teoría y práctica. El análisis de los casos se enmarca con la presentación del proceso seguido desde los primeros pasos de indagación alrededor del objeto de estudio, hasta la elaboración de categorías, tipologías y hallazgos sobre el tema.

La tercera parte titulada “Aportes de las cátedras innovadoras a la didáctica”, aborda la situación problemática que originan las experiencias, el estilo y la dinámica de las cátedras innovadoras, la perspectiva didáctica subyacente y los procesos y componentes que ellas contienen y los niveles en que se expresa la articulación teoría-práctica en las innovaciones.

Otro trabajo que es importante mencionar es el de Brown y Glasner (2003) quienes exponen experiencias de evaluación realizadas en una universidad del Reino Unido en 1993 donde una de sus políticas consiste en mejorar la calidad de la educación superior. La evaluación se realizó entre 1993 y 1995. Se propusieron evaluar la calidad de la educación superior, revisar las evaluaciones, considerar si los métodos evaluativos son claros, explícitos y consistentes, y si son efectivos para evaluar los logros de los objetivos de las asignaturas.

Señalan que un instrumento innovador y apropiado es aquel que puede adecuar las formas de la evaluación con los propósitos que persigue el aprendizaje. Un instrumento que posibilite la retroalimentación y que exponga con claridad los criterios de evaluación (Brown y Glasner, 2003: 24)

Reconocen que es complejo describir lo que es una innovación ya que lo que se presenta como nuevo en algunos casos, es posible que sea conocido en otros.

La propuesta que realizan consiste en migrar hacia evaluaciones más complejas, más profundas, más auténticas.

Realizan un relevamiento de formas de evaluación en universidades de Gran Bretaña y se encontraron con que el 80 % de ellas son en forma de exámenes orales o escritos y redacción de informes. En el 20% restante encontraron evaluaciones corregidas entre compañeros, evaluación de los aprendizajes a través de tareas flexibles, evaluaciones situadas en el campo y evaluaciones mediadas por tecnologías.

Las evaluaciones alternativas que exponen las autoras son: exámenes a libro abierto, estudio de casos, simulaciones asistidas por programas, ejercicios de investigación.

Las autoras sugieren que la evaluación sea progresiva. Por lo general, dicen, los docentes evalúan cuando les conviene a ellos y no tienen tanto en cuenta las conveniencias de los estudiantes.

Describen un claro panorama de cómo se debería evaluar y subrayan que el propósito es motivar a los evaluadores a iniciar innovaciones.

Sostienen que los pequeños cambios que se están observando en las innovaciones en evaluación son los que incorporan la evaluación en el desarrollo de las clases, el trabajo a través de proyectos y evaluaciones que comienzan a integrar las tecnologías. Agregan que la consideración de una población estudiantil inmersa en una cultura mediada por las tecnologías invita a pensar en un cambio en los modelos tradicionales de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

2.3. Investigaciones sobre evaluación

Fasce (cit. en Wainerman y Di Virgilio, 2010) entiende que los procesos de evaluación como objeto de investigación: muestran con claridad que dichos procesos definen un objeto complejo susceptible de ser construido de diversas maneras, recuperando diferentes niveles de análisis que se asocian a diferentes referentes y dimensiones del proceso de evaluación.

Señala que las investigaciones que comprenden su estudio en el nivel del sistema, por ejemplo, aquellas que ponen el foco en los procesos de evaluación de la calidad educativa a través del uso de pruebas estandarizadas, se centran en el nivel macrosociológico. El objetivo de dichos trabajos es devolver al gobierno educativo y a la sociedad una foto objetiva de la calidad de la educación nacional siguiendo la aplicación de pruebas estandarizadas de logro o aptitud educativa. Se sitúan en este nivel de análisis los estudios que abordan las políticas de evaluación. Mirar la microfísica de

la reforma los obliga a situarse en el nivel de las dinámicas institucionales y en el de la acción de los actores en contextos institucionales específicos, alejándolos de una mirada sistémica.

Camou y Prati (cit. en Wainerman y Di Virgilio, 2010) se interesan por la microfísica de la evaluación institucional y los efectos intrainstitucionales del uso sustantivo de la evaluación a partir del análisis de la puesta en práctica de políticas de evaluación en contextos específicos. Ravela (cit. en Wainerman y Di Virgilio, 2010) analiza las prácticas de evaluación de los maestros en el aula a partir de preguntas sobre ¿cuáles son los enfoques y las propuestas que sustentan las prácticas de evaluación de los maestros? ¿Cómo emplean los maestros los resultados de sus propias evaluaciones para dar orientación a sus estudiantes y ayudarlos a progresar? ¿Cómo emplean dichos resultados en sus comunicaciones con las familias sobre el progreso educativo de los niños y niñas? ¿Cómo interactúan los resultados de las evaluaciones con las decisiones sobre promoción o reprobación del curso por parte de los estudiantes? Finalmente, Camilloni y Cols (2008) orientan su investigación al estudio de las relaciones entre formas de evaluación y procesos de aprendizaje de los estudiantes en la universidad.

A pesar de que todas las investigaciones ubican la indagación en el nivel microsocia, llama la atención que parten de haber recorrido experiencias previas de investigación centradas en el análisis de los procesos de evaluación en el nivel macrosocia. De este modo, las investigaciones dejan ver la necesidad de reflexionar sobre el nivel de la realidad en el que se ubica el estudio. Conocedores de que las características del sistema no se definen exclusivamente como resultante de factores macrosociológicos sino que dependen también de un sinnúmero de decisiones que se toman en el seno de las instituciones educativas, en el aula e incluso en los hogares, los investigadores deciden abordar comportamientos, actitudes y prácticas de actores individuales y colectivos a fin dar cuenta de su interfase con los procesos macrosociales.

Camou y Prati (cit. en Wainerman y Di Virgilio, 2010) muestran que la construcción de un objeto complejo es un recorrido sinuoso.

Respecto de la complejidad de la evaluación como objeto de indagación vale la pena recuperar lo que sostienen Camilloni y Cols (2008): “La evaluación constituye siempre un asunto de difícil resolución que, sin embargo, reviste un carácter particularmente crítico en el contexto actual. La tarea se ha complejizado debido a la aceleración del avance científico-tecnológico, el crecimiento y la diversificación de la población estudiantil. Al mismo tiempo, se han desarrollado innovaciones en los diseños curriculares y las estrategias de enseñanza que general nuevos desafíos en materia de evaluación.

Asimismo, la complejidad del objeto de estudio hace necesaria la inclusión, tal como lo reconocen los propios autores, de diversas perspectivas: “la sociopolítica, la sociohistórica y la perspectiva de los estudios sobre la universidad, con particular referencia a los análisis específicos sobre las organizaciones y los actores académicos”, y de diversos niveles de análisis: el sistémico, el institucional y el de los actores.

Se destaca en los trabajos de Ravela (2010) y Camilloni y Cols (2008) la preocupación por producir articulaciones entre la tarea de investigación y la actividad profesional.

Camilloni y Cols, recuerdan que recuperar los resultados de las investigaciones en la práctica docente de los propios investigadores constituye un canal de transferencia privilegiado atento al escaso conocimiento teórico que existe, en general, sobre estos temas en el profesorado, particularmente en lo que concierne a la importancia pedagógica de la evaluación, sus funciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones de validez, pertinencia y confiabilidad que posibilitan una buena evaluación (...) a la falta de consistencia entre los enfoques pedagógicos sostenidos por los equipos docentes y las prácticas de evaluación que emplean en sus cátedras (...) aunque también exista capacidad manifiesta de muchos docentes universitarios para buscar variantes y alternativas para evaluar los aprendizajes.

Finalmente, los trabajos de Camou y Prati y de Camilloni y Cols dejan planteado el desafío intelectual y ético de investigar un objeto que comprende otro social que es precisamente un igual. Asimismo, analizar las relaciones entre evaluación y aprendizaje obligó a Camilloni y Cols a repensarse a ellas mismas como docentes interactuando con pares de otras cátedras dispuestas (o no) a ser objeto de la lupa de las propias colegas. La investigación sobre procesos de evaluación nos plantea dilemas éticos sobre los cuales los investigadores no necesariamente reparamos, aún cuando forman parte intrínseca del objeto mismo.

3. Marco Teórico

En el presente trabajo se aborda la temática evaluación. Para comprender este componente del currículum es necesario primero explicitar que se entiende por evaluación. Esto no será una tarea sencilla habida cuenta de la multiplicidad de enfoques existentes y de la conocida polisemia del término; no obstante ello, a los efectos de nuestro trabajo resulta ordenador presentar algunas aproximaciones conceptuales que luego se profundizarán y pondrán en tensión en el curso del trabajo.

3.1. Acerca de la evaluación

Litwin (1998) expresa que apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica el concepto implica juzgar a la enseñanza y el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Álvarez Méndez (2001) expresa que la evaluación forma parte de un continuum y, como tal debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él en el aprendizaje. No es un apéndice de la enseñanza. A estas características le agregamos otras, que es dinámica, compartida, flexible, preocupada por la comprensión, integrada en tareas de aprendizaje, que tiene como finalidad la autoevaluación y la coevaluación. Por ello, se negocian los criterios, se utilizan pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación, atendiendo a la globalización de los contenidos durante todo el proceso de aprendizaje.

La evaluación es una práctica compleja y social que se desarrolla en forma colegiada mediante la información compartida con los alumnos. El profesor aprende de la evaluación para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento.

El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada pero nunca descalificadora ni penalizadora (Álvarez Méndez, 2001: 12)

Gimeno Sacristán (1997) nos ayuda a preguntarnos cómo están aprendiendo y progresando los estudiantes. Sólo si tenemos en cuenta estos interrogantes podemos introducir correcciones y añadir acciones alternativas que la refuercen.

A criterio de autoras referentes en Argentina,

evaluar es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos, (...) la evaluación es multireferencial, en tanto debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995:26)

Acordar con esta perspectiva significa asumir la práctica reflexiva en sí misma con un énfasis distinto. De ahí la necesidad de interrogarnos acerca de los significados y sentidos que se le atribuyen a la evaluación y los propósitos de su inclusión como núcleo fundante en las propuestas de formación del profesorado.

3.2. La evaluación como campo de controversias

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas desde la perspectiva política, pedagógica y didáctica. Pero así mismo en cada uno de los campos hay controversias de enfoques. Litwin diría que la evaluación sería tema central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza. A esta autora le preocupan los límites como autolímites e imposiciones en el conocer, las prácticas en que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de la misma como actividad solitaria o cooperativa.

Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas, reconocer nuestros límites como docentes y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber (Litwin, 1998: 23).

Teniendo en cuenta que la evaluación es un campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, Edith Litwin (2010) propone un análisis de la evaluación educativa desde la didáctica y desde la psicología cognitiva. Esta autora estudia la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. Le interesa desarrollar algunas reflexiones en torno a la evaluación desde la concepción de una nueva agenda

de la didáctica, lo que implica inscribirla en las derivaciones de la psicología cognitiva, en la clase reflexiva, en la comunicación didáctica y desde la problemática moral que entraña.

Sostiene que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender.

Los debates acerca de la centralidad de la evaluación podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de sus propuestas de enseñanza.

Señala algunas contradicciones en la evaluación de los aprendizajes. Esta siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas.

En más de una oportunidad la evaluación, además, plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes. Son característicos de estas situaciones el estrés o el shock admitidos como la situación habitual de los exámenes. Estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión (Litwin, 2010:14)

En la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza. La evaluación no mejora lo aprendido sino que permite en el mejor de los casos, su reflejo.

Algunas conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase han llevado a que se consignent estas actitudes o actividades como expresión de los buenos aprendizajes y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos. Estas conductas no necesariamente están asociadas a la enseñanza.

Litwin (1998), al reconocer nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica ha estudiado principios que fomentan la comprensión, abordajes para la enseñanza que emergen de la investigación cognitiva, disposiciones del buen pensar y características de una enseñanza que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico.

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. El lugar propicio de la evaluación tiene que ver

con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de ese proceso.

Existen varios puntos de coincidencia con Celman (2008) en varias cuestiones: la primera, que la mejora de los exámenes comienza cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?

La segunda, que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.

La tercera, que la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados -previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

La cuarta, que la evaluación de las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el proceso de construcción de los conocimientos, es un área de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación de dicho proceso.

La quinta, que el uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder en este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce.

Por todas estas razones es que la evaluación entendida en estos términos requiere que los sujetos se sientan tales, es decir, que puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal; que exista, o se genere, un medio educativo que admita o, mejor aún, valore estas actividades, y que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo.

Es probable que la mejora de las prácticas de los profesores pase por recuperar, juntos y con sus estudiantes, el ejercicio de la autonomía con relación al saber y al valorar.

Para garantizar la asunción de calidad, es preciso establecer el nexo racional entre varios procesos: enseñanza, aprendizaje, evaluación y toma de decisiones.

Sólo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos,

considerados como marcos globales para la toma de decisiones de una institución, se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad. (Andrés, 2000: 89)

3.3. Evaluación de resultados vs. evaluación de proceso

Se considera relevante explicitar que concepción de evaluación de resultados se sostiene en este enfoque para la acreditación de las materias. La evaluación de resultados es un medio para orientar las acciones de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad de esta evaluación es determinar

si se han alcanzado o no, hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica (...) la finalidad última de esta evaluación es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen. Puede decirse que es también un instrumento de control del proceso educativo: el éxito o fracaso en los resultados del aprendizaje de los alumnos es un indicador del éxito o fracaso del propio proceso educativo para conseguir sus fines (...) Es una práctica recomendable para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos a propósito de unos determinados contenidos es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros (Coll, 1994: 128)

Es determinar la distancia que media entre los logros alcanzados por los alumnos y los objetivos propuestos por el docente.

Por otra parte, toda evaluación puede pensarse en términos de aprendizaje, esto es, formando parte del proceso global de aprendizaje, y no como una instancia diferente o separada de éste. Cuando se re trabaja la evaluación, cuando ante cada evaluación le damos a los alumnos la posibilidad de un recuperatorio, esto es, de rehacer su evaluación a partir de los señalamientos que el docente pueda haberle hecho, es porque a la evaluación la estamos pensando como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque sea definida en términos de resultados.

Esta evaluación puede conducir a una *acreditación* o a una certificación de estudios. Pero no son la misma cosa. La evaluación de resultados tiene otros fines, que son los que hemos enunciado. La acreditación o certificación de estudios requiere otro tipo de evaluación, cuyos objetivos son muy claros y explícitos: dejar constancia de que ha culminado un ciclo y ha realizado los aprendizajes correspondientes, que le permiten continuar con el nivel o ciclo siguiente.

Lo que se evalúa son los conocimientos que el alumno ha logrado construir en función de la distancia que los separa de los que se espera que fuera capaz de hacer. Los objetivos del docente o los objetivos del ciclo son los que marcan la meta a alcanzar, y es sobre este parámetro que se evalúa. Cabe aclarar que hablar de objetivos alcanzados por los alumnos no se reduce a un listado de datos que puede ser capaz de recordar. Estamos siempre hablando de contenidos significativos y funcionales, de niveles de comprensión y de posibilidades de utilización comprensiva e inteligente y no mecánica de los contenidos escolares.

Esta evaluación está prevista al cierre de cada secuencia didáctica, y puede también utilizarse al finalizar el año o al finalizar un ciclo. La evaluación final “de aprovechamiento” debe ir acompañada de una evaluación permanente, donde el docente realice junto a los alumnos un seguimiento permanente del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa que el docente, sus estrategias y actividades también deben ser evaluados.

Cuando se trata de evaluar una secuencia, es importante atender especialmente a la evaluación de las actividades que se propusieron, explicitando dentro de lo posible los criterios que nos llevan a afirmar que una actividad fue exitosa o no. Evaluamos lo que los alumnos aprendieron o no aprendieron, como lo hicieron o no. Evaluar equivale a analizar una situación con relación a los logros y fracasos y, también a buscar explicaciones para esos logros y fracasos. La responsabilidad de las estrategias de enseñanza del docente adquiere así todo su valor educativo.

De esta manera, la evaluación forma parte indisoluble de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo, en este caso, el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza del docente.

Cuando nos referimos a la evaluación del docente, hacemos hincapié en las estrategias que utiliza para ayudar a sus alumnos a aprender. El concepto de ayuda pedagógica nos resulta interesante en tanto nos permite distinguir, diferenciar lo que es enseñar de lo que es ayudarle a otro a que aprenda, esto es, trabajar en lo que Vigotsky llama *zona de desarrollo próximo*. Es decir, como expresaría (Álvarez del Río, 1990) poner de acuerdo las acciones del joven que aprende y las representaciones del profesor que enseña es el objetivo central de la educación y éste se conseguirá construyendo un puente de sentido entre ambos niveles.

Es importante tener en cuenta el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que ese alumno está o estaría en condiciones de hacer si mediara la ayuda pedagógica adecuada, estimulando su nivel de desarrollo potencial en lugar de quedarnos en el nivel de desarrollo actual que equivale, muchas veces, a anteponer un “no puede”, “no sabe”, “no entiende” o “no le da”.

La evaluación no puede desconocer ni la instancia de la evaluación de los procesos, ni la propia autoevaluación del docente, en términos de preguntarse: lo que hice ¿fue suficiente para ayudar a este alumno a aprender? ¿podría haber hecho otra cosa? ¿podría haber utilizado otros materiales? ¿podría haber trabajado a partir de otras estrategias didácticas? La calificación final del alumno debería conjugar todas estas instancias.

Ante el interrogante ¿cómo evaluar? La propuesta de las cátedras consiste en evaluaciones en las que los datos, procedimientos y conceptos deban ser creativamente utilizados, para ello el trabajo con situaciones problemáticas, interpretación de viñetas, deducción de concepciones de docente, enseñanza y aprendizaje en letras de canciones, entre otras actividades, define esta modalidad de evaluación.

Es indudable que hay ciertos datos que es importante que el alumno maneje, éstos sólo adquieren valor y sentido en el marco de un contexto significativo y éste sólo puede ser creado con relación a una situación problemática que requiere el manejo de determinados conceptos, principios y procedimientos, tanto como la utilización de ciertos datos.

Se intenta elaborar actividades y consignas que permitan conocer realmente si el alumno ha aprendido comprensivamente o se trata sólo de un aprendizaje memorístico y mecánico destinado a olvidarse fácilmente.

Por otro lado, el sentido implícito de la evaluación en la gramática de los institutos de formación docente está absolutamente imbricado con la acreditación.

La acreditación se define como la certificación de conocimientos curriculares previstos, que sin duda, responden a una demanda social e interinstitucional, supone la certificación de capital cultural en estado institucionalizado (Poggi, 2002: 84)

Cabe aclarar que la acreditación siempre entra en tensión con la evaluación propiamente dicha. En este sentido, la acreditación responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto. Tiene una dimensión pública; vuelve explícita la delegación de poder que realiza la sociedad a la escuela y a los docentes, encargándolos de certificar ciertas capacidades, conocimientos o competencias. Resulta entonces asociada a la idea de calificación, de escalas numéricas, de notas, que están prefiguradas en el discurso pedagógico y que son validadas desde el poder que ejerce todo docente en la situación de enseñanza.

No desconozco que la acreditación resulta necesaria, pero es posible que entre en coalición con el proceso formativo, sobre todo si se sobredimensiona o se la instala como meta principal. La falsa

disyuntiva entre “aprobar la materia con buena nota” o “aprender la materia” debe ser abordada en profundidad con los alumnos.

Sería de vital importancia discutir el sentido de la noción de evaluación al interior del dispositivo formativo, ya que desde nuestra óptica merecería ser considerada desde la comprensión, la reflexión, el aprendizaje y la mejora. (Santos Guerra, 1996)

Según Poggi, Bertoni y Teobaldo, la acción de evaluar supone una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad (Poggi, Bertoni y Teobaldo, 1995)

La evaluación no debe limitarse a la interpretación de un solo profesor, sino que debería ser una actividad compartida entre todos los involucrados, incluyendo las apreciaciones del propio alumno.

Es deseable lograr la autoevaluación, en la que el alumno participa efectivamente, haciendo especial hincapié en lo que puede pensar y decir sobre sí mismo, ya que es quien advirtiendo sus propias regularidades, contradicciones, intenciones declaradas y prácticas realizadas, puede develar su propio progreso.

Como plantea Litwin, el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Dice la autora que

las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que dé cuenta de su proceso del pensar permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión que posee. (Litwin, 2013: 178).

En este sentido, la evaluación de los alumnos solo resultaría relevante para ellos, si:

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido.
- Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje de sus futuros alumnos.
- Se constituye en una práctica social, ética y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como alumnos, sino los futuros aprendizajes de sus alumnos.
- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una retroalimentación constante entre teoría y práctica.

Coincidimos con Del Val en que no podemos desconocer que modificar la cultura evaluadora del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los docentes (Del Val, 1996)

Deberíamos reivindicar a la evaluación como una actividad colaborativa, que se constituye a partir de criterios comunes, consensuados y de marcos teóricos referenciales.

Insistimos con que el peso de la acreditación suele obturar el aprendizaje de la reflexión, por lo cual, consideramos significativo hacer comprender a todos los participantes que estamos ante un proceso de aprendizaje, que las calificaciones, ineludibles en el sistema formal, son signos que, en ciertos momentos, pueden producir cierta opacidad y no permitir el avance en la elucidación de razones y motivos de la acción pedagógica. (Sanjurjo, 2009: 244-245).

Todavía hay diferencias, podríamos llamarle distancias entre las propuestas alternativas de evaluación y las que piden con calificación, es decir, con número en un nivel macro, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y en un nivel micro, el Instituto Superior de Formación Docente.

3.4. Acerca de la evaluación reguladora

La evaluación reguladora promueve intervenciones correctoras basadas sobre una apreciación del progreso y el trabajo de los alumnos. El sentido de esta evaluación es responder a la necesidad de equidad en todos los alumnos, para lo cual intenta ser diferenciadora en las intervenciones y juicios. (Perrenoud, 2008:102)

La evaluación que es útil para aprender tiene como finalidad regular tanto el aprendizaje como la enseñanza. Perrenoud entiende por regulación de los aprendizajes:

el conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un objetivo de dominio, en busca de una situación estable, de la optimización de una trayectoria, de un proceso dinámico finalizado. (Perrenoud, 2008: 116-117)

En cuanto a la regulación de la enseñanza diremos que estudiosos sobre el tema centran la evaluación continua en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las tareas que se le proponen. Es decir, la finalidad es llegar a comprender por qué un alumno no

entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea. Desde este punto de vista, los errores son objeto de estudio, en tanto que son reveladores del proceso interno del estudiante. Según este enfoque podemos decir que, la evaluación procesual deviene, por medio de las acciones reguladoras, en la evaluación formativa que buscará la continuidad, la regulación de los aprendizajes y las intervenciones diferenciadoras.

Sin esta comprensión será muy difícil generar propuestas reguladoras formativas que ayuden realmente a los estudiantes a solucionar su problema. Desde esta concepción el proceso de enseñanza se fundamenta en la detección de las causas de las dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas. Las tareas realizadas se devuelven a los alumnos con comentarios sobre los errores, subrayando los éxitos y con suficientes pautas para que el alumno sepa qué hacer para remediar la dificultad.

Esta visión de la evaluación posibilita que el docente diseñe estrategias dirigidas a atacar las causas de la dificultad, integrándolas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Muchos estudios sobre el tema muestran que de esta forma los resultados de los estudiantes mejoran, ya que de otro modo, los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida. La calidad de un proceso de enseñanza depende, en buena parte, de si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan.

Es fundamental comprender la importancia de la forma de entregar a los alumnos la información recogida al evaluar. Las notas numéricas no dan información útil para regular aprendizajes, ya que dos números similares pueden ser indicadores de problemas muy distintos. Y evaluar sin compartir significados no tiene sentido, es una pérdida de tiempo para el que enseña y para el que aprende.

En síntesis, entendemos a la evaluación como una operación permanente, sistemática e integrada en la actividad educativa, con el fin de conseguir su mejora continua mediante conocimiento (lo más completo y exacto posible) del alumno; información ajustada sobre el proceso mismo y sobre los factores (personales y ambientales) que inciden en él; realimentación constante del proceso educativo, corrigiendo fallos, potenciando la motivación del alumno al conocer vías de superación de esos fallos; acciones derivadas orientadoras y motivadoras del alumno, correctivas y reguladoras para el alumno (dificultades, errores, etc.) y para el docente (estrategias, recursos, ritmos)

A continuación presentamos las diferentes modalidades de la acción reguladora:

- *Autorecuperación*: trabajo individual del alumno sin participación directa del docente. Presenta serios inconvenientes porque los alumnos más necesitados, suelen ser los más desmotivados y sin la formación necesaria para enfrentar solos este desafío.

➤ *Heterorecuperación*: puede darse en forma individual o en pequeños grupos, siempre guiados por el docente, a partir de la toma de conciencia de sus dificultades por parte del alumno.

Las acciones reguladoras requieren:

- Una *resignificación* del *error* como punto de partida para un nuevo aprendizaje.
- Una *retroacción educativa* a favor de aquellos que no han logrado un resultado satisfactorio. Implica recorrer en forma inversa el proceso seguido para tratar de localizar el problema.
- Una *delimitación* muy precisa de las dificultades detectadas, las posibles causas de las mismas y los objetivos a alcanzar.
- Una *desviación transitoria* del camino originalmente pensado en un espacio de tiempo *cercano* al momento en que se detecta la dificultad, para evitar que un error pequeño se convierta en un obstáculo más difícil de superar. Superado el obstáculo, el alumno se reintegra al ritmo general del curso.
- La *selección* de nuevos caminos de aprendizaje para el mismo objetivo no logrado. Estos nuevos caminos deben incluir los pasos a seguir para realizar una tarea, aprender un tema. Esto implica evitar la reiteración del mismo tipo de ejercitación o tarea en la que se detectó la dificultad.
- La *planificación anticipada* de tiempos, espacios, estrategias y recursos apropiados para la realización de estas acciones en forma simultánea (en la mayoría de los casos) con el desarrollo de la unidad didáctica.

Esta evaluación sólo tiene sentido para quienes quieren hacer de su trabajo docente un acto de educación. Para ello es necesario actuar desde la unión de las ideas y la práctica, entre la concepción y la puesta en acción del currículum. Nuevos retos en la enseñanza y en el aprendizaje deben seguir nuevos retos en la evaluación.

3.5. Acerca de los criterios de evaluación

Los criterios son aspectos o variables mediante las cuales se precisan qué situaciones o aspectos de la institución se van a someter a estudio (Rossi y Grinberg, 1999: 12)

Los criterios expresan tipos y grados de logros; se constituyen en referencias para todos los actores institucionales y permiten interpretar y valorar las acciones escolares que se evalúen.

Tanto los criterios, como estrategias e indicadores, mantienen una conexión estrecha: los criterios orientan las acciones, pero es necesario hacerlos operativos, para lo cual se construyen estrategias e instrumentos mediante las cuales se recogerán datos a partir de indicadores que se han seleccionado para observar.

Es importante tener en cuenta que ningún criterio es totalmente independiente de las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante. Es decir, los criterios se construyen en relación a las condiciones del contexto, de la normativa, de la organización temporal y espacial, de la historia institucional, de las dimensiones material y simbólica

-que tiene que ver con los significados, los valores, las pautas y las normas que se expresan en objetivos y comportamientos, de lo manifiesto y de lo latente que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación- (Andretich, 2000: 208)

Como ejemplo general, tomamos de Bixio algunos criterios que propone como:

La calidad de la bibliografía que el alumno utiliza, la manera como articula los conceptos, la variedad de material que utiliza, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, etc. (Bixio, 2003: 97)

Sin embargo, el interés de los alumnos o la participación en clase como criterios, nos llevan a analizar que el interés y la participación están ligados al proyecto educativo, a la posición del docente en relación a como concibe el mejor aprendizaje y la mejor enseñanza, a la propuesta didáctica y demás condiciones institucionales y personales.

Si bien los criterios de evaluación orientan las prácticas evaluativas en relación a los aprendizajes, también remiten a revisar la enseñanza y la institución. Todo está conectado de tal manera que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar. (Perrenoud, 2008)

Un problema bastante común es el desconcierto de los alumnos sobre criterios tan diversos, contradictorios, no previstos y utilizados por los docentes con quienes se vinculan en la institución. La falta de criterios también desorienta a los mismos docentes; es decir, la escuela necesita cierta unidad de criterios, que evite la desorientación tanto al evaluar como al recibir informes de evaluación.

Por otra parte, posibilitan tener en cuenta procesos, progresos y logros de cada alumno, que priorizan los aprendizajes por sobre las mediciones sobre cantidad de contenidos desarrollados y/o aprendidos.

Los procesos son importantes ya que revelan recorridos que cada alumno transita en la construcción de sus aprendizajes; los logros, porque muchos se alcanzan en espacios extraescolares; y los progresos, porque la dinámica supone la continuidad y avances en los procesos.

Las escuelas se componen de profesionales. Tales profesionales, creo, deben buscar constantemente servir a sus alumnos y a la comunidad de la mejor manera posible. Deben poseer unos criterios exigentes altos. Deben comparar sus prácticas con los criterios. Deben intentar mejorar aquellos aspectos de su trabajo que sean deficientes, o cuando el estado de la ciencia haya confirmado que existen mejores estrategias para educar a sus alumnos. Deben trabajar en colaboración con sus colegas, padres y la comunidad con el fin de satisfacer de manera efectiva el abanico de necesidades educativas de todos sus alumnos. Deben mostrarse abiertos e interesados de que otros evalúen su trabajo. (Stufflebeam, 1997: 67)

Para Litwin (2013) el principal problema reside en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades. Estos facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones que nos hayamos propuesto. Los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero son elaborados a partir de las experiencias y, por tanto, no son infalibles no debieran cristalizarse. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades.

Criterios de evaluación de los aprendizajes

Desde sendas didácticas, los docentes construyen criterios para interpretar, valorar y elaborar juicios sobre los aprendizajes esperados. A través de ellos los docentes transmiten, reconocen y transparentan aquello que se considera relevante en cada propuesta de enseñanza.

Es imprescindible que los criterios de evaluación sean comunicados a los alumnos, para conocer las condiciones y lo prioritario en cada espacio disciplinar, junto con los requerimientos de cada docente en términos de contenidos, competencias, procedimientos, actitudes. Por ejemplo: Producción de textos orales teniendo en cuenta las situaciones e intenciones comunicativas;

Evolución progresiva en relación a sus propias limitaciones; Interpretación y representación de los temas desarrollados en trabajos prácticos.

Criterios para evaluar la enseñanza

También se debe evaluar la enseñanza no sólo en forma particular -que es un derecho de todo profesor- sino a nivel institucional, en relación a la propuesta curricular, a las demandas de la comunidad, a las disciplinas y sus didácticas, en relación a las expectativas de aprendizajes propuestos, etc. Ello supone volver a pensar evaluación y enseñanza en forma articulada:

Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse (...) Una evaluación es formativa solo si desemboca en una forma u otra de regulación de la acción pedagógica (...) El cambio de las prácticas de evaluación es acompañado entonces por una transformación de la enseñanza, la gestión de la clase, la derivación de los alumnos en dificultades (Perrenoud, 2008: 135 y 197)

Lo metodológico en general y lo estratégico en particular, hacen operativos los criterios y responden al cómo de la evaluación.

La metodología incide y facilita el contraste y depuración de los datos, para ello debiéramos intentar la triangulación de los datos, ya se trate en relación a los métodos, a las fuentes de información, a distintos momentos, a opiniones de agentes internos y externos. (Santos Guerra, 1993: 303)

También debemos decir que aun recogiendo todos los datos posibles, llegaríamos a total certidumbre -y justicia- acerca de lo evaluado, porque en la complejidad de las situaciones educativas siempre habrá certidumbres e incertidumbres.

Por ende, y a manera de aproximación a lo que deseamos evaluar, es conveniente utilizar métodos que integren lo cuantitativo y cualitativo, lo formal e informal, estrategias estructuradas y abiertas. Con ellos se recoge información preguntando, observando, indagando, buscando indicadores, señales, datos en relación a lo que se desea evaluar. Por lo cual, es importante preguntarse y responderse acerca de: las fuentes donde se va a buscar la información (entrevistas, trabajos de los alumnos), las técnicas (basadas en la observación, en las producciones, en las

comunicaciones) los instrumentos más adecuados (que respondan a esas técnicas), los indicadores a observar (comportamientos, escritura) y los registros en los que se volcará esa información.

3.6. Acerca de la innovación en las prácticas docentes

Lucarelli³ (2009) presenta dos conceptos centrales que se entrelazan en el análisis de las prácticas de los docentes en el campo didáctico: el de *innovación*, que permite analizar las dinámicas de transformación de esas experiencias, y el de *articulación teoría-práctica*, en lo relativo a las formas que adoptan las innovaciones en su expresión áulica y, por lo tanto, respecto a su incidencia en la situación didáctica. La autora hace un reconocimiento sobre como han sido estudiados los procesos de transformación educativa desde distintos ángulos y aborda el encuadre teórico acerca de las perspectivas didácticas, en el que se articulan dimensiones de análisis de diversa magnitud, a la vez que se intenta una comprensión compleja de lo didáctico en la que se implique lo curricular.

Delorme (1985) conforma su investigación a través de un proceso de recuperación de la práctica de docentes e investigadores como aporte a la construcción teórica y esto a la vez se constituye en condición de cambio de los sistemas educativos.

Otro ángulo relativo a la innovación se refiere a la identificación de los factores que facilitan o dificultan las innovaciones pedagógicas, este planteo está plasmado en la obra clásica de Huberman (1973) *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estilo de la innovación*. Huberman identifica cuatro puntos generales que se abren a la comprensión del proceso de cambio:

- 1)- La coexistencia en las instituciones de fuerzas favorables y de oposición a estos procesos;
- 2) La aceptación o resistencia que se da en los actores ante el cambio;
- 3) la relación entre los procesos y los “usuarios” de la innovación;
- 4) La articulación entre cambios y actitudes. Cuestiona la concepción tecnicista sobre las innovaciones (que él reconoce como propias de las obras norteamericanas sobre el tema), pues sostiene que esa perspectiva no tiene en cuenta el contexto

³ Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Doctora en Educación de esa misma Universidad. Investigadora y Directora del programa Estudios sobre el aula universitaria en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (FFyL, UBA). Dirige la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste y es profesora en posgrados en educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de varias Universidades Nacionales. Ha trabajado en todos los países de Latinoamérica en el campo de la Formación docente y el currículum. Entre los años 2005-2006, dirigió por nuestro país, el Proyecto SECYT (Argentina)-CAPES (Brasil) sobre políticas e innovaciones en educación superior.

social, histórico y político en el que las innovaciones surgen y se desarrollan. Expresa sobre este tema el autor (Huberman, 1973, cit. en Consejo General de Educación, 2009)

De lo expuesto anteriormente se desprende que:

Esto supone no solamente apoyar la difusión y utilización de tales experiencias y documentos, sino también abrir nuestras aulas para que los docentes puedan intercambiar sus problemas, dudas y certezas con nuestros estudiantes. (Huberman, 1973: 41)

En lo referente a la experimentación, Angulo Rasco (2000) trabaja el enfoque de la racionalidad instrumental acerca de las innovaciones, en el contexto del proyecto de implementación de una sociedad experimentada en la que el cambio es entendido como experimentación, factible, por lo tanto, de ser controlada.

Expresa cuatro concepciones sustantivas que clarifican su concepción acerca de la innovación tecnocrática, las cuales pueden resumirse así:

1° estas innovaciones estandarizadas representan modelos racionales de actuación para todo el sistema educativo, independientemente de las especificidades del contexto;

2° evolucionan en una orientación de la cima hacia abajo, con la existencia de grupos de jefes de innovadores y grupos subordinados de adaptadores;

3° la aceptación del progreso ilimitado, propia de este enfoque deriva en la compulsiva promoción de innovaciones y reformas, sin permitir la acomodación de las escuelas y los docentes a estas sucesivas olas;

4° las universidades juegan un papel decisivo en el desarrollo de estos procesos. (Rasco, 2000: 22-23)

Se abordarán dos dimensiones de análisis para comprender la innovación en el aula: la innovación como objeto en sí y el proceso de gestación y evolución de la misma, incluyendo en este análisis referencias a cómo es explicado el comportamiento de los actores y los distintos momentos que comprende el transcurso innovador en esas perspectivas didácticas.

3.7. La innovación tecnicista como objeto

El uso más habitual del término innovación se muestra asimilado al de cambios que objetivan el perfeccionamiento de una estructura tal cual se da. (Leite, Lucarelli, Veiga y otros, 1999: 65-66).

Aparece así asociada a procesos que favorecen la continuidad y supervivencia de estilos pedagógicos, integrando a ella elementos nuevos y modernizantes.

La tecnología educativa es vista como la aplicación de conocimientos científicos a la resolución de problemas de la práctica educativa (Gagné, 1968), a la vez que ella misma es reconocida como una innovación.

Uno de los más reconocidos difusores de la tecnología educativa en el ámbito latinoamericano desde esa época, Clifton Chadwick (1983), lo expresa en estos términos:

En sus comienzos la tecnología educativa fue una innovación y campo de acción con orientación psicológica fundamentalmente conductista. Puso mucho énfasis en la caracterización de situaciones de educación como sistemas y en la subsiguiente búsqueda de eficiencia y eficacia, con el consiguiente uso de objetivos específicos y diseños instruccionales notablemente controlados y a veces rígidos. (Clifton Chadwick, 1983: 99).

En la actualidad esta noción de innovación se consolida como recurso favorable para afirmar el proyecto modernizador hegemónico, con iniciativas que abarcan desde la evaluación institucional hasta la búsqueda de la calidad total de los sistemas, incluyendo, además, la introducción de principios y artefactos tecnológicos asociados a la revolución informática a las comunicaciones.

Fijadas en la retórica de la Reforma, las pautas de escolarización y de la formación del profesorado y la ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él” (Popkewitz ,1994: 26)

Aparece aquí la relación entre innovación, saber, y poder en un sentido positivo, puesto en manifiesto a través de la regulación del conjunto de prácticas y de los mecanismos tendientes a la modificación aparente de esas prácticas sin afectar sus estructuras constitutivas. Las innovaciones tecnicistas concretan este encuadre en el nivel de su expresión en las aulas.

Angulo Rasco (2000) identifica como una de las cuestiones propias de estas innovaciones lo que él denomina la orientación de la cima hacia abajo, dada por la asunción de grupos de jefes de

innovadores y de grupos subordinados de adaptadores. Teniendo en cuenta la dirección de su propagación por el sistema desde el centro a la periferia, esos innovadores principales son quienes toman las decisiones y definen los prototipos de innovación a aplicar en las instituciones.

3.8. La innovación desde la perspectiva fundamentada crítica

Desde la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica se encara a la innovación asumiendo que en ella se concretan los rasgos que distinguen a esta concepción, en especial en lo referido a la multidimensionalidad, la explicitación de los presupuestos y la contextualización, a partir de lo cual se definen las estrategias de intervención en la situación del aula clase.

Lucarelli (2009) sostiene que una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: La ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y al desarrollo de la práctica nueva.

3.9. La innovación como ruptura

Categorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva practica con la ya existente a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Colocar a la innovación didáctico-curricular en una perspectiva fundamentada crítica permite homologarla al concepto de praxis inventiva categoría creada por Heller como oposición a la praxis repetitiva (Heller, 1977: 245)

La praxis inventiva es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico.

En síntesis, en una perspectiva didáctica fundamentada la innovación puede entenderse como aquella practica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios

componentes didácticos se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando al conjunto de las relaciones de la situación didáctica.

Las innovaciones didáctico-curriculares, como expresión de un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza, son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo el proceso. Son protagónicas en el sentido de que sus creadores al igual que en el teatro griego, son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma.

Leite, Braga y Genro reconocen en las innovaciones tendientes a la emancipación, rasgos como los siguientes: incertidumbre, ruptura multiculturalidad, contextualización, historicidad, protagonismo, complejidad en el conocimiento, y anticipación en las acciones. (Leite, Braga y Genro, 1997: 34-35)

Por otro lado, Da Cunha (1997) trabaja dos ideas principales: la “intencionalidad” en la innovación y el “profesor” como actor principal en las decisiones universitarias. En sus estudios sobre el aula y sus procesos, insiste en la idea de la intencionalidad como elemento para provocar rupturas en las tareas de enseñar y aprender en la universidad.

A la vez reconoce algunas tensiones propias de esos procesos que son favorables para el análisis de las innovaciones, tales como: la relación enseñanza-investigación, la relación, teoría-práctica. (Da Cunha, 1997: 80-83), y la relación entre decisiones académicas y las formas de control del conocimiento hechas por la estructura de poder económico social (Lucarelli, 2009: 66)

En relación a lo que venimos desarrollando, consideramos valioso recuperar la idea de Schön (1992):

Un diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que, aún a sabiendas de que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida. (Schön, 1992: 49)

Constituyen una contribución importante que nos interesa registrar en los debates sobre el tema, los aportes de Mingorance, Mayor y Marcelo García (1993) y los de Eggen y Kauchak (1999). Los primeros, mencionan investigaciones inglesas en las que el asesoramiento entre iguales forma parte

de modelos de mejoramiento de la enseñanza en aulas universitarias. Los segundos, consideran al monitoreo de la comprensión como el tercer paso que integra el modelo de exposición y discusión, y lo definen como “el proceso de evaluar informalmente la comprensión de los alumnos en las clases de exposición y discusión y normalmente se logra mediante preguntas del docente... promueve la participación de los alumnos y les proporciona retroalimentación acerca de su comprensión. (cit. en Lucarelli, 2009)

3.10. Las innovaciones y sus protagonistas

Los protagonistas fundadores de la experiencia innovadora son, en todos los casos los líderes formales de las cátedras, esto es, los profesores titulares, los docentes reconocidos institucionalmente como responsables de la programación y puesta en acción de la propuesta de enseñanza sostenida por el equipo.

Lucarelli (2009) agrega como aportes teóricos que:

Singularidad, ausencia de prescripción, diversidad, puesta en acción del pensamiento crítico, significado holístico, identifican la práctica innovadora dentro del contexto de la enseñanza en el nivel y a la vez, en un doble juego caracterizan las formas que adoptan en el aula las modalidades particulares de expresión de la articulación teoría-práctica, centradas en la resolución de problemas. (Lucarelli, 2009: 273)

En cuanto a la articulación teoría-práctica y sus niveles de expresión en las experiencias innovadoras, nos parece un interesante aporte el de Lucarelli cuando concluye:

Las cátedras verticales innovadoras, al atravesar longitudinalmente el plan de estudios, también alteran ese ordenamiento y esa prescripción (ese orden y esa orden) de lo curricular y prevén instancias de formación en la profesión desde los primeros años, desafiando la lógica secuencialista del plan. (Lucarelli, 2009: 275)

En el proceso de investigación tuvimos acceso a otras publicaciones entre ellas algunas recientes y pertinentes al tema que nos ocupa, nos referimos a las obras de Brown y Glasner (2003), Susana Celman (2013), Lorraine Shepard (2006) y Rebeca Anijovich (2010) (2012) (2014) (2017) y Alicia Camilloni (1994) (1997). Los aportes de estos investigadores han iluminado aspectos diversos de

los campos de evaluación innovadora, evaluación formativa, auténtica, entendida como una oportunidad que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Las mismas se presentan a continuación.

3.11. La innovación como complejidad

Brown y Glasner (2003) reconocen que es complejo describir lo que es una innovación ya que lo que se presenta como nuevo en algunos casos, es posible que sea conocido en otros.

Un instrumento innovador y apropiado es aquel que puede adecuar las formas de la evaluación con los propósitos que persigue el aprendizaje, que posibilite la retroalimentación y que exponga con claridad los criterios de evaluación.

Para elaborar un nuevo instrumento el profesor debe preguntarse: ¿para qué se realiza la evaluación?, ¿qué es lo que se quiere evaluar? En segundo lugar: ¿cómo realizar la evaluación?

Las autoras sostienen que existe un amplio abanico de razones por las que se evalúa a los estudiantes: tener información sobre el proceso de aprendizaje que están realizando y, acreditar los aprendizajes, fortalecer los aprendizajes, generar notas para la promoción o regularidad de la materia.

Ellas aclaran que ninguna evaluación es totalmente sumativa ni totalmente formativa.

Dicen que lo que se evalúa está en relación con lo que se enseña y lo que se espera que los estudiantes aprendan.

Si la evaluación quiere identificar habilidades de alto nivel, capacidad del estudiante, futuro profesional para intervenir en una situación o la capacidad de los estudiantes para actuar en contextos particulares, necesitamos mirar nuevas formas de evaluación.

Proponen realizar evaluaciones alternativas como exámenes a libro abierto, estudio de casos, simulaciones asistidas por programas y ejercicios de investigación.

3.12. La innovación como propuesta y espacio de trabajo diferente

Rafaghelli (2007) sostiene que

la evaluación, desde una perspectiva educativa e integradora, será una instancia o varias en donde los alumnos puedan transparentar sus procesos internos y los docentes puedan interpretar y, a su vez,

ayudar a los alumnos a ser conscientes, reflexivos y críticos sobre el sentido de lo que están aprendiendo y de qué manera lo están haciendo. (Celman y Rafaghelli, 2013: 42)

Es decir, la evaluación permite valorar el proceso de construcción de significados y de sentidos.

Celman coincide con la idea de Santos Guerra (1996), quien subraya que la evaluación está guiada por el impulso de comprensión.

La evaluación comprensiva posibilita la crítica de los aprendizajes, ya que con ella el docente aprende para conocer y mejorar las prácticas, realizar los ajustes pedagógicos necesarios, promover mejores condiciones de aprendizaje de los alumnos y cambiar estrategias. (Celman y Rafaghelli, 2013: 52)

Las autoras mencionadas anteriormente toman la expresión de Álvarez Méndez “Evaluar para conocer, examinar para excluir...” como pilar de sus prácticas, para evitar caer en acciones tradicionales y reduccionistas. Mantener esta postura exige un constante preguntarse: cuándo un contenido es valioso, cómo va a ser enseñado, cómo los alumnos se apropiaran de ese conocimiento, qué herramientas e instrumentos ayudan a los procesos de evaluación, qué pertinencia tienen con el objeto a ser evaluado y con las edades, experiencias, cultura e intenciones.

Manifiestan que en general los alumnos no son conscientes de lo que hacen ni de sus estilos de aprendizaje, lo que podría lograrse a través de procesos metacognitivos que brindan la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionan frente a una tarea.

“Evaluar significa volver a reconocer el camino realizado”, dice Miguel Ángel Santos Guerra (1995). Para ellas es un proceso de reflexión en donde es posible caracterizar obstáculos, logros, intentos, errores.

Entienden a la innovación como la construcción de una propuesta y un espacio de trabajo diferente a los que existían. (Celman y Rafaghelli, 2013)

Para estas autoras lo innovador de pensar un proyecto didáctico y de evaluación estuvo en

dar lugar a la práctica reflexiva en relación a su propio aprendizaje y a la enseñanza con sentido democratizador, tal como lo expresan en uno de los trabajos: la posibilidad de involucrarse, de tomar parte de la propuesta, en donde los alumnos fueron sujetos de formación y evaluación. (Celman y Rafaghelli, 2013: 151)

Resaltan que no hay innovación si no se parte del reconocimiento de una situación problemática que interpele a los sujetos involucrados.

Señalan que la educación de los profesores debería focalizar en la función política de la evaluación, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje para incluir a todos.

3.13. Evaluación formativa, autoevaluación y metacognición

Para Shepard (2006) la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de lectura, las clases particulares y otras parecidas.

Sostiene que un maestro encontraría pruebas de comprensión por parte de los estudiantes si estos pudieran explicar su razonamiento a aplicar su conocimiento en un contexto nuevo.

Acerca de la auto-evaluación del estudiante agrega como aporte teórico que

el proceso de auto-evaluación se basa en las ventajas metacognitivas de los criterios explícitos, pues se pide a los estudiantes que piensen y apliquen criterios en el contexto de su propio trabajo. Metacognición es la práctica en la cual los estudiantes aprenden estrategias para supervisar su propio aprendizaje ayuda a desarrollar las capacidades metacognitivas de los estudiantes. (Shepard, 2006: 27)

Otro de sus aportes es que

“para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las practicas concomitantes, ellos mismos necesitaran experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas” (Shepard, 2006: 42)

3.14. Acerca de la evaluación formativa y la evaluación auténtica

Según Anijovich y González (2012) la evaluación formativa se caracteriza, por la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes de los alumnos y el aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Esta solo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los

alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes demuestren sus aprendizajes.

La expresión “evaluación formativa” fue propuesta por Scriven (1967) para diferenciarla de la “evaluación sumativa”. Para este autor, la función de la evaluación formativa es comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos para rediseñar o ajustar las estrategias de enseñanza, a su vez, entiende el aprendizaje como un proceso que el alumno recorre a través de una variedad de actividades por medio de las cuales adquiere, estructura, organiza y reestructura sus conocimientos. El propósito principal de la evaluación formativa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes y aumentar la probabilidad de que todos aprendan. (Anijovich, 2014).

De acuerdo con Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. “evaluar para aprender” se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa. Cabe tener presente que en la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de “evaluación formativa” hacia el de “evaluación para el aprendizaje” (William, 2011), que lo complejiza y amplía, ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes.

Para profundizar acerca de la propuesta de evaluar para aprender nos referiremos centralmente a un trabajo de Stobart (2010: 169-172)

En el marco del paradigma de rendición de cuentas y la acreditación, la evaluación tiene como finalidad obtener resultados que luego se interpretan. Según Stobart (2010), pueden mejorar los resultados sin que mejore el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje se entrama en un sistema que incluye el currículo, la cultura escolar y las formas de enseñar. Resulta muy provocador considerar, entonces, que el enfoque requiere la definición de aprendizajes valiosos y significativos en el marco de las disciplinas.

La evaluación para el aprendizaje pone el énfasis en lo situacional: centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula.

La evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: al observar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar la enseñanza. Cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza.

La evaluación para el aprendizaje requiere que se lleven adelante ciertas prácticas de aula (Clarke, 2001; Black y William, 1998).

Por un lado, De Ketele y Gerard (2005) señalan que un debate con respecto a la evaluación formativa es la calidad de las herramientas de evaluación en relación con los criterios clásicos de pertinencia, validez, fiabilidad y el límite de algunas herramientas para evaluar competencias y aprehender su multidimensionalidad.

Por otro lado, Camilloni (1998) propone algunas condiciones para la construcción de estrategias de evaluación, a saber:

- *La validez*: no puede ser determinada de manera absoluta sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situaciones específicas de su aplicación (contexto).
- *La confiabilidad*: se dice que un instrumento es confiable cuando una exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación (presencias y diferencias de magnitud)
- *La practicidad*: resulta de la facilidad en su administración análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones, como economía de tiempo, esfuerzo y costo de utilización.
- *La utilidad*: tiene relación con los usos que se le dará a los resultados obtenidos.

Todos los instrumentos son válidos o ninguno es descartable de manera a priori, ya que no son valiosos en sí mismos. Su validez depende de los fines para los que se las utilicen. Por ello, en ocasiones es preferible *re-significar los que se conocen* y no tratar de incorporar algunos más novedosos pero sin sentido para los aprendizajes que propone.

3.15. Las prácticas de la evaluación y la consideración de los errores

“¿Podríamos decir que hay errores inteligentes y errores no inteligentes? (...) Generalmente se dice que un error es inteligente cuando se comete porque se sabe algo y no porque no se sabe (...) Podemos preguntarnos, pues, cuáles son las causas de estos errores (...) Una respuesta es que quizá no se haya comprendido el problema. El estudiante ha seleccionado mal el criterio de solución o está trabajando con una consigna que le es ajena y por ello no cuenta con la base de información necesaria para lograr la respuesta (...) El error no inteligente es el que se produce por distracción, por azar. Frente a este error, es muy poco lo que nosotros podemos hacer” (Camilloni, 1994 en Anijovich y González, 2012: 194)

A continuación presentamos un cuadro elaborado por Camilloni (1994) sobre las clases de errores y sus respectivas causas

Errores	
Clase	Causa
Inteligentes	Estructura cognitiva incompleta o con necesidad de reestructuración. Proceso cognitivo usado ineficientemente. Estructura cognitiva transferida en forma automática.
No Inteligentes	Falta de sueño. Ruido o ansiedad al escuchar/leer una consigna. Patología de la atención. Otras.

Alicia Camilloni, 1994.

Esta autora señala que los errores inteligentes correctamente tratados, son excelentes oportunidades para enseñar y evaluar el proceso de aprendizaje.

Subraya que la posición constructivista respecto del error implica:

- Aceptar que este es inevitable y comprender que negarlo o pasarlo por alto no implica eliminarlo.
- Asumir que es necesario reflexionar junto con el sujeto que comete el error para ayudar, en primera instancia, a tomar conciencia de él para luego superarlo, lo que significará lograr un aprendizaje más complejo y profundo.
- Investigar cuáles son los errores sistemáticos de las disciplinas que enseñamos para proponer situaciones que permitan explicitarlos y tratarlos. (Camilloni, 1994 en Anijovich y González, 2012: 127)

Camilloni (1997) agrega que también existen errores como resultado de las concepciones alternativas de los alumnos y explica que cuando los significados son portados de uno a otro medio, pueden o transformarse o hacerse más resistentes al cambio. El espacio cultural es determinante del contenido que se construye porque todos los aprendizajes son contextuales. Las representaciones están mediadas por el contexto en que fueron construidas y los contextos lo están por las representaciones.

Para los autores mencionados anteriormente el alumno es el centro de la evaluación formativa, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje a través de lo que denominan evaluación auténtica, entendida como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellos,

problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus saberes previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de los conocimientos nuevos. (Anijovich, 2010: 17)

De acuerdo con Wiggins y Mc Tighe (1998), una actividad de evaluación es auténtica cuando:

- Tiene propósitos y metas bien definidas.
- Propone a los estudiantes elaborar un producto o resolver un problema utilizando conceptos, habilidades, valores, actitudes.
- Define destinatarios, interlocutores del mundo real a los cuales dirigir sus producciones.
- Implica una dosis de incertidumbre y restricciones. Las situaciones de la vida real requieren abordar y resolver problemas para los cuales es necesario pensar alternativas diversas, tomar decisiones considerando las condiciones del contexto.
- Los estudiantes tienen que utilizar al mismo tiempo una variedad de recursos cognitivos, no solo evocar información.
- Ofrece múltiples oportunidades para ensayar soluciones, consultar recursos, buscar información y recibir retroalimentaciones.

Anijovich (2010) afirma que la “honestidad” de la enseñanza y la evaluación se da

cuando encontramos que hay coherencia entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles. Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes. (Anijovich, 2010: 40)

Anijovich (2012) señala que en general, los docentes que llevan adelante buenas prácticas de evaluación tienen altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de sus alumnos, y generan un clima de confianza y de comprensión de los errores, ofreciendo tiempo para pensar y para resolver sin desdeñar la rigurosidad en los aprendizajes

En síntesis, las buenas prácticas de evaluación: incluyen retroalimentaciones a las producciones de los alumnos y propician el desarrollo de autoevaluaciones y evaluaciones de sus pares.

3.16. La retroalimentación en la evaluación

Más allá de sus diferencias, los investigadores y enseñantes coinciden en la importancia de los siguientes aspectos:

- Otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- Instalar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- Necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje;
- Favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- Dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación

Para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes y a los alumnos.

Para que el proceso de retroalimentación sea considerado una contribución y un valor para el aprendizaje de los alumnos, es necesario:

- Compartir las expectativas de logro con los alumnos, para orientar sus desempeños y producciones siguiendo la idea de explicitarles hacia dónde vamos, por qué y para qué.
- Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.
- Ofrecer criterios, o construirlos con los alumnos, acerca de los desempeños y de las producciones, para que también los estudiantes puedan autoevaluarse y evaluar a sus pares. Los alumnos necesitan saber dónde se encuentran qué han aprendido y, sobre ese conocimiento ejercer alguna acción.
- Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos. Modelizar en voz alta, evidenciando cómo se resuelve, se planifica o se piensa alguna tarea. Apelar al concepto de “hacer visible el pensamiento”, como lo plantea David Perkins, investigador de la Escuela de Educación de Harvard.
- Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos, porque si transcurren semanas desde que se llevó a cabo la tarea, pierde valor e impacto.
- Focalizar algunos aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno los considere, porque en caso de ser demasiados es probable que se disperse o paralice ante la cantidad de cuestiones para revisar y mejorar.

- Contribuir e identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida.
- Ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes.
- Impulsar nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas.
- Producir en un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades.
- Utilizar un lenguaje accesible para quienes lo reciben. Es necesaria una comunicación clara para que el alumno comprenda la información que recibe.

3.17. Acerca de las preguntas abiertas

Las preguntas abiertas son aquellas que suelen requerir respuestas más extensas y favorecen una actividad cognitiva de nivel superior: “¿Por qué es importante que...? ¿Cómo podemos estar seguros de que...?”.

Asimismo, para los propósitos evaluativos, las preguntas abiertas evidencian indicios sobre qué y cómo los alumnos están aprendiendo, lo cual debería también llevar a la reflexión sobre qué y cómo estamos enseñando. (Anijovich, 2014: 82)

Black y William (1998) definen como preguntas abiertas las que permiten la recolección de información.

Podemos agregar otras características siguiendo los lineamientos planteados por Wiggins (1998):

- Los desempeños que se proponen contribuyen también a desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes.
- Los objetivos por alcanzar se comparten con los alumnos y los criterios de evaluación también se construyen de manera conjunta.
- Se visualiza con claridad la diferencia entre evaluación y calificación (Anijovich, 2014: 95)

3.18. Diseñar instrumentos de evaluación diversos

Un aula heterogénea requiere del diseño de instrumentos de evaluación diversos. Se trata de ofrecer a los alumnos distintas opciones para que demuestren lo que han aprendido respetando la idea de que las personas aprendemos de manera diferente. La posibilidad de elegir la evaluación así como en la enseñanza se alinea con el objetivo de estimular el desarrollo de estudiantes autónomos.

A modo de ejemplo, proponemos que se les ofrezcan opciones tales como:

- a)- Producir poster, un folleto, un documento de divulgación, un diario, un cómic, un texto argumentativo.
- b)- Utilizar recursos como organizadores gráficos, páginas electrónicas, entrevistas.
- c)- Resolver casos simulando el ejercicio de un rol (Anijovich, 2014: 103)

Un propósito valioso de este enfoque es ayudar a los estudiantes a hacer más conscientes a la hora de determinar qué estrategias de aprendizaje les facilitan el desempeño en contextos específicos y a comprender cómo modificar sus estrategias cognitivas, y/o apelar a recursos externos cuando encuentran obstáculos en la resolución de la tarea y el logro de resultados exitosos.

La concepción de evaluación que sostienen los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes que los han formado. Prieto (2008) plantea que asimismo, aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes.

Anijovich (2014) agrega como aporte que:

Un docente que trabaja desde este enfoque pedagógico cree en la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y así lo transmite estableciendo coherencia entre las teorías adoptadas y en uso.
(Anijovich, 2014: 106)

3.19. La evaluación como oportunidad

La evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes.

Esperamos también que los temas, problemas e instrumentos presentados en este contexto permitan a los profesores de todos los niveles formularse preguntas, reflexionar y abordar los dilemas de la evaluación que impactan en la tarea de enseñar y de aprender.

Consideramos que entender la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza. (Anijovich, 2017)

Potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes. (Anijovich, 2017: 20)

“Evaluar para aprender” se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje” de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran sus desempeños.

3.20. La lógica de la regulación de los aprendizajes

- La evaluación está al servicio de los aprendizajes. Sirve tanto al alumno como al maestro
- Se busca la información necesaria para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Pérez Rivera, 2007)
- Tiende a la individualización. Se fomenta la retroalimentación mediante el diálogo interactivo (Black y Wiliam, 2006b)
- El alumno pasa de ser objeto a sujeto de la evaluación. Esta se convierte en un trabajo compartido con el profesor (Corominas, 2000)
- Muestra simultáneamente los productos y el proceso del aprendizaje, con énfasis en el proceso antes que en el resultado (Corominas, 2000)
- La evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente (Morán Oviedo, 2007). Se lleva a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Rivera, 2007)
- Se fomenta la autoevaluación y la co-evaluación. El alumno participa activamente en su propio proceso de evaluación (Black y Wiliam, 2006a)

3.21. Las creencias de los docentes acerca de la evaluación

Las creencias de los maestros sobre la evaluación producen efectos incidentales no siempre deseados en los estudiantes, influyendo fuertemente en su itinerario escolar, con graves y agudas repercusiones. Dado lo anterior, se deduce la necesidad de reflexionar en torno a estos efectos, como una manera de apoyar cambios en la calidad de la enseñanza, en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y la construcción de sus identidades (Prieto, 2008: 125)

A continuación presentamos un cuadro comparativo sobre las creencias acerca de la evaluación desde dos enfoques opuestos, el conductista y el constructivista.

CREENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN	
Enfoque conductista	Enfoque constructivista
Se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final de un período de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluador, el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe el error con una connotación negativa	La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante.

Consideramos importante explicitar que la perspectiva epistemológica a la que adherimos desde la cual miramos a las prácticas evaluativas es la del enfoque constructivista.

3.22. Las evidencias de aprendizaje

Cuando evaluamos los aprendizajes de los alumnos, los docentes nos tenemos que formular algunas preguntas:

¿Qué saben los alumnos sobre este tema? ¿Qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para saber que saben? ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los alumnos saben y cómo lo saben ellos? ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes? (Anijovich, 2017: 68)

Estas preguntas intentan, en definitiva, buscar “evidencias” del aprendizaje realizado. El término “evidencia” (del latín, *evidentia*) remite, según el Diccionario de la Real Academia Española, a una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar, a la prueba determinante en un proceso.

Debemos planificar qué tipo de evidencias queremos recoger y cuáles serán las rutas de búsqueda que resulten más adecuadas en el marco de la mejora de las prácticas educativas.

3.23. Acerca de la retroalimentación

Ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más compleja que tiene hoy un docente.

En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación. De este modo se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje.

Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de “retroalimentación” ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores como Wiliam y Black (2002), Sadler (1989), Taras (2002; 2003), Shepard (2000), Perrenoud (1998), Allal y Mottier López (2005), Camilloni (2004), Brookhart (2001; 2008) y Stiggins (2005). (Anijovich, 2017: 87)

Otros expertos han contribuido con sus valiosos aportes a la caracterización formativa de la retroalimentación en cuestiones como las siguientes:

- En la medida en que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes la reciben (Black y Wiliam, 2009; Shute 2008; Nicol y Macfarlanedick, 2006, Ecclestone, 2005, Perrenoud, 1998)
- Cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas de logro y o estándares, al mismo tiempo que ayuda a transitar ese recorrido (Sadler, 2010; Ramaprasad, 1983; Hattie y Timperley, 2007). Se trata de un proceso que articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, los estándares y las expectativas de logro.
- Cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes (Shute, 2008), ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes (Quinton y Smallbone, 2010)

- Cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, con el foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la autorregulación. El estudiante no es un receptor pasivo, sino un “jugador” activo en su aprendizaje (Allal y Mottier López, 2005)
- Cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes (Camilloni, 2015)
- Cuando es específica y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro (Shute, 2008)
- Cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes (Shute, 2008), ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes (Quinton y Smallbone, 2010)
- Cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, con el foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la autorregulación. El estudiante no es un receptor pasivo, sino un “jugador” activo en su aprendizaje (Allal y Mottier López, 2005)
- Cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes (Camilloni, 2015)
- Cuando es específica y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro (Shute, 2008)

3.24. Acerca de las rúbricas

En la actualidad concebimos a las rúbricas como “asistentes” de la evaluación las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad. (Anijovich, 2017: 106)

Anijovich (2017) en relación a las rúbricas agrega:

aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones; orientan, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje; reducen la subjetividad del docente; permiten que el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor, promueven la evaluación entre pares, muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar, y estimulan la responsabilidad de los alumnos (Anijovich, 2017: 107)

En relación con lo expresado anteriormente, Heidi Andrade (2010) planteó condiciones que las propuestas de autoevaluación deben cumplir para facilitar el desarrollo de la autorregulación y la autonomía: los alumnos tienen que tener conciencia acerca del valor de la autoevaluación, la evaluación tiene que basarse en criterios claros y accesibles para los estudiantes, es necesario definir una tarea o un desempeño específico como objeto de evaluación, debemos ofrecer modelos de autoevaluación a modo de ejemplos.

Finalmente a modo de síntesis diremos que, es necesario ofrecer oportunidades para practicar la forma de revisar y mejorar la producción (Andrade y Valtcheva, 2009)

4. Metodología

4.1. Investigación cualitativa

En cuanto al **carácter de la investigación** diremos que es una **investigación cualitativa**. Este tipo de investigación adquiere distintas perspectivas: histórica, hermenéutica, crítico-social, constructivista, compleja y dialógica. Se espera que el investigador cualitativo se inscriba en una de ellas. La indagación se desarrolla a partir de diseños emergentes y convergentes que se van estructurando durante el proceso de búsqueda. A partir de distintos hallazgos se va configurando el curso de las investigaciones. La validación se desarrolla en procesos de acción, interacción, participación y triangulación, en diálogos y vivencias; se va concretando en consensos construidos intersubjetivamente, a partir del conocimiento pertinente, situado y significativo del contexto en el que se indaga el hecho social. Desde esta opción, la realidad se entiende como un texto o hecho comunicativo, que requiere ser descifrado en sus sentidos, significados e intencionalidades (Cifuentes Gil, 2011)

Además es una investigación cualitativa porque es el modo que consideramos más adecuado para realizar una investigación de una experiencia de innovación educativa.

El conocimiento que se construye da cuenta de las comprensiones de los hechos sociales desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas, los motivos y fines de las y de los actores y las acciones sociales, más que desde modelos externos (Weber, 1964, cit en Cifuentes Gil, 2011: 10)

Se reivindica lo subjetivo, la subjetividad e intersubjetividad, lo perceptivo, lo particular, lo cotidiano, como factores esenciales en la comprensión de los hechos sociales.

Vasilachis (2006) señala que es necesario resaltar que la investigación cualitativa posee un conjunto de particularidades que la identifican como tal, pero que, en nuestros días, se presenta fragmentada mostrando diferencias tanto entre las diversas tradiciones que abarca como en el interior de estas. No constituye pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación (Patton, 2002, cit. en Vasilachis, 2006)

La investigación cualitativa es para Denzin y Lincoln (1994) multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Marshall y Rossman (1999) describen otras perspectivas de la investigación cualitativa tales como pragmática, dialéctica e interpretativa. La investigación cualitativa está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a)- la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b)- la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c)- la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales (Whittemore, Chase y Mandle, 2001).

Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos, constituyen pues la esencia de la investigación cualitativa y pueden verse amenazados por el excesivo énfasis en el método científico como opuesto al arte y a la creatividad de la interpretación. (Whittemore, Chase y Mandle, 2001: 524 - 525)

Morse (2004) manifiesta que la investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume. (Morse, 2004, cit. en Vasilachis, 2006) O en palabras de Godo (2005), los métodos

cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales. (Godo, 2005, cit. en Vasilachis, 2006)

4.2. Diseño Metodológico

Respecto a la definición del tipo de investigación a realizar, diremos que es una **investigación descriptiva** porque tiene como objetivo central describir situaciones educativas. Esto es, decir como es y cómo se manifiesta determinada situación. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otra situación que sea sometida a análisis. Es importante notar que la descripción de las situaciones educativas puede ser general o detallada; más o menos profunda.

La investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder.

Cabe destacar que, los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias.

4.3. Recorte del objeto de estudio

En cuanto a la localización de la investigación, tomamos como **población** el conjunto de docentes del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal N° 32 “Gral. José de San Martín”, situada en la calle Saavedra N° 1751, del Barrio Sur de la ciudad de Santa Fe. Entendemos por población lo mismo que Selltiz (1974) que es el conjunto de todos los casos que concuerda con una serie de especificaciones.

Cabe aclarar que algunos investigadores utilizan el término universo, mientras que otros prefieren el de población. Al igual que Kisch (1974), consideramos que universo es más bien un término descriptivo de un conjunto infinito de datos, lo que se aplica a la población (Kisch, 1974, cit en Hernandez Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 1998: 204).

Tomaremos como **unidad de estudio**: estrategias de evaluación (trabajos prácticos, exámenes parciales y exámenes finales u otros) y como **unidad de análisis**: muestra de prácticas evaluativas innovadoras de nueve docentes del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial.

Coincidimos con Hernandez Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (1998) que la unidad de análisis son personas, organizaciones, periódicos, etc., es decir, el quienes van a ser medidos.

Teniendo en cuenta que la **muestra** es un subgrupo de la población, digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población según Hernandez Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (1998), el criterio de selección de la misma es intencional, dado que nos quedaremos con los docentes que realicen algún tipo de evaluación innovadora.

En cuanto al **tiempo**, la investigación se focalizó en las prácticas evaluativas innovadoras que se implementaron durante el año 2017. En el caso de las entrevistas, estas fueron realizadas en diferentes meses, tres en julio, una en agosto, dos en septiembre, dos en octubre y una en noviembre. El mismo día de la entrevista cinco docentes nos entregaron las consignas de los trabajos prácticos y de los exámenes mientras que cuatro docentes nos enviaron las consignas por correo electrónico. Es importante destacar que costó acordar fecha y horario de la entrevista con varios profesores por cuestiones laborales (Jornadas de Escuela Abierta, reuniones plenarios, mesas de exámenes especiales, horarios de clases), familiares y de enfermedad. En tres casos pospusimos la fecha de la entrevista por los motivos mencionados anteriormente. Todas estas cuestiones hicieron que el plan de trabajo, cronograma planificado, se extienda en el tiempo.

Respecto al **lugar** en el que se realizaron las entrevistas, la mayoría fue en la Escuela Normal Superior N° 32, más precisamente tres se hicieron en la sala de profesores, tres en diferentes aulas, una en la cantina de la escuela y dos en los domicilios particulares de los docentes por preferencias personales de éstos.

4.4. Estrategias de recolección de información

En relación a las estrategias de recolección de información se realizaron las siguientes: entrevistas semiestructuradas a todos los docentes del Campo de la Formación General (Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología y Educación, Historia Argentina y Latinoamericana, Movimiento y Cuerpo I, Movimiento y Cuerpo II, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina; Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía).

Para Edgard Morin una entrevista es “una comunicación personal suscitada con una finalidad de información” (Morin, 1994)

La entrevista es un instrumento que consiste en establecer una relación personal y directa entre el investigador y el investigado (entrevistado). Es decir, una forma específica de interacción, comunicación en la que el entrevistador intenta recabar información de modo más natural o espontáneo posible (cuando la entrevista es libre) o de un modo planificado mediante una guía de preguntas o ítems a abordar (cuando la entrevista es estructurada). Este instrumento requiere pericia, experiencia y entrenamiento. Provee información abundante, compleja, profunda y variada, pero es un procedimiento más lento y costoso que otros, ya que implica una relación personal entre el entrevistador y el entrevistado.

En la entrevista semiestructurada, el entrevistador menciona el tema o asunto pautado en la guía y, trata de usarlo como “disparador” para que el entrevistado hable o se exprese al respecto. El orden de los temas puede alterarse, ya que se trata de un instrumento más o menos flexible. La habilidad del entrevistador en este tipo de instrumento consiste en hablar poco y hacer hablar mucho al entrevistado.

Las entrevistas formalizadas pueden contener preguntas abiertas (sin especificar las posibles respuestas). En este caso, la entrevista se denomina abierta. En general, las preguntas abiertas brindan información más variada, profunda y compleja, pero menos procesable.

4.4.1. Entrevistas

Se realizaron entrevistas a nueve docentes que se desempeñan en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín”. Los mismos dictan las siguientes unidades curriculares: Pedagogía; Sociología de la Educación; Psicología y Educación; Historia Argentina y Latinoamericana; Movimiento y Cuerpo I; Movimiento y Cuerpo II; Filosofía de la Educación; Conocimiento y Educación; Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía.. Dichas materias pertenecen a la primera división, es decir, corresponden a 1ro 1ra, 2do 1ra, 3ro 1ra y 4to 1ra. Las entrevistas giraron en torno a los siguientes ejes: recursos didácticos; práctica docente; relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; sentido de la evaluación, tipos de evaluación; instrumentos; estrategias de evaluación; condiciones de un instrumento de evaluación innovador; ventajas que tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage,

dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación, uso de las TIC, cursos de capacitación, desempeño profesional y metáfora sobre la complejidad de las prácticas evaluativas.

4.4.2. Documentos

Señala Castillo (2005) el análisis documental es un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e identificarlo. Es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita información. El calificativo de intelectual se debe a que el documentalista debe realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos y luego sintetizarlo.

Los documentos analizados en esta investigación fueron el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial Decreto/ Resolución N° 529/09 y los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos, exámenes parciales y exámenes finales)

Tanto para el **análisis documental** del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial como para el **análisis de instrumentos de evaluación** se utilizará la metodología del análisis de contenidos centrado en las ideas que se expresan y reflejan en un texto, teniendo en cuenta su carácter didáctico.

Se analizaron los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta: rasgos de evaluación alternativa, rasgos de evaluación auténtica, validez, confiabilidad, características de los instrumentos y tipos de consignas (preguntas abiertas o cerradas)

Segunda parte

Análisis descriptivo e interpretación de datos

5. Análisis descriptivo de datos

5.1. Análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial (2009) es el resultado de un esfuerzo colectivo en el cual han participado especialistas, docentes del nivel a los que se relevó para la producción de los documentos de base y los propios IFD (Institutos de Formación Docente), a través de sus equipos y estudiantes.

Este documento se propone intervenir sobre la organización del tiempo y del espacio con una centralidad en la praxis y la interdisciplina, garantizar el mantenimiento del trabajo docente en la oferta de asignaturas; abordar aspectos relacionados con la cultura del estudiante más allá de los saberes disciplinares y contemplar la formación en actitudes indispensables para la tarea docente y para la prevención y promoción de la salud del futuro maestro.

Introduce una mirada compleja y una acción que enlaza distintos niveles, modalidades y necesidades del sistema educativo colocando a los IFD en un lugar central de producción de conocimiento junto a la escuela y como protagonista de la formación continua en servicio; porque convoca a abrir el pensamiento, a mirar de nuevo, a no tener miedo y a crear para dar respuestas a los alumnos del nuevo milenio; porque ofrece alternativas para pensar la cultura que heredamos, seleccionando todo aquello que aún enriquece y potencia la enseñanza, provocando la multiplicidad y la integración con todas las dimensiones de lo humano desde la convicción de que educar, es primero emocionar; porque propone integrar lenguajes y perspectivas superando históricas dicotomías. (Rasino, 2009)

La Ministra de Educación de ese año, Nélide Rasino, tenía la convicción de que se había diseñado una propuesta que ofrecía tiempo y espacio para la reflexión, la formación, la planificación y la acción conjunta entre profesores, estudiantes y maestros; que abría dispositivos para la indagación y la creación; que integraba la innovación, dando lugar a los tiempos de cada uno. Ese tránsito del estudiante debía introducirlo en la cultura desde un hacer orientado a aprender, a interrogarse y crear; a protagonizar su cultura y a enriquecer su acción en forma permanente.

Este Diseño contempla la sugerencia realizada por los IFD de exponer una mirada más abarcadora, más desestructurada, más creativa y al ritmo de los avances del conocimiento, tal como lo exige un cambio de paradigma.

Aprendizaje, movimiento, cuerpo y lenguajes

Se hace necesario explicitar algunas delimitaciones en torno a qué se entiende por aprendizaje, en tanto es éste un concepto fundamental de toda propuesta curricular. Para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad.

El cuerpo es movimiento y desde el productor activo de significados, por lo tanto, también de aprendizajes. Le Breton plantea:

...la visión del cuerpo que mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata, entonces, de ser el cuerpo... No es casual que la filosofía del cogito confiese su fascinación por la anatomía. La construcción del cuerpo es un proceso donde se relaciona lo simbólico con lo material, esta relación se construye como parte del conjunto de procesos sociales/culturales de un grupo y en este sentido parece pertinente pensar en la idea de una historia social y cultural del cuerpo, entonces, trabajar sobre el cuerpo y desde él, es también un trabajo sobre la cultura y por lo tanto, sobre la sociedad. (Le Breton, 1999: 120)

Se entiende al movimiento como acción/energía que hace al cuerpo y a este como manifestación del ser/estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y la construcción de lenguajes que son expresión de lo humano, se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que compone el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial...) estudiándolos en su forma y contenido como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

Esta aproximación a un concepto complejo de conocimiento nos demanda una mirada amplia e inclusiva, que abarque desde una referencia antropológica, una posición filosófica humanística y universal sobre la condición humana -y la indispensable referencia a la teoría de los sistemas⁴- que

⁴ Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre

nos remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo que el conocimiento anida en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema, y no únicamente en el conocimiento de cada elemento por separado. Desde esta perspectiva compleja se plantea el concepto de cuerpo/movimiento/medio y su relación con el conocimiento. Será entonces el cuerpo en acción el que nos convoca al concierto de varias dimensiones que interactúan:

La dimensión de las sensaciones: se basa en el contacto entre naturaleza y cultura ante la presencia del objeto que se conoce.

La dimensión perceptual: una construcción cultural que ya se encuentra presente en las sensaciones, pero que se define como evocación, presentimiento de lo imaginario en lo real y asignación de sentido.

La dimensión imaginaria: una apuesta por la recuperación del pasado (recuerdos), combinada con la distancia proyectiva que trabaja en ausencia del objeto conocido, o en el nacimiento de un proceso de creación.

La dimensión emocional: una regulación compleja de la energía personal que une y aleja, en vínculo, identificaciones y pasiones, que da sentido a las acciones y encuentra a su vez sentido en ellas.

La dimensión conceptual: construcciones del pensamiento, categorías que se inscriben en los territorios de la significación, tienen anclaje en la historia, portan ideología y se recortan desde una posición de poder. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 7)

Los actos humanos registran el entramado de todas estas dimensiones: por presencia y por ausencia, por identificación y creación, por ideología y repetición. Un cuerpo en acto, un sujeto que aprende se apropia de esos territorios, puede instalarse en la subjetividad del sentido, siente categorías, las sabe, las inventa, las imagina, toma partido, se compromete, lucha y transforma.

La escuela ha insistido en enseñar el concepto fuera de las dimensiones del cuerpo, con lo cual se ha trabajado lejos de los aprendizajes del sentido. Cruzar estas dimensiones, no supone de ninguna manera que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí.

Aprendizaje y lenguajes

las cualidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar en todo a partir de los elementos tomados separadamente (Morin, 1999)

Se reconocen como lenguajes, aquellos cuyas formas de representación y simbolización han logrado una formalización y están abiertos a las infinitas posibilidades de la construcción de sentido. Los lenguajes son mundos simbólicos que articulan construyendo sentido. Todos ellos tienen formas de representación y escritura que les son propias, además de poder combinarse entre sí (palabras, imágenes, sonidos, números). Son creaciones colectivas de lo humano, un enorme acervo de preguntas, visiones y utopías, investigaciones y arte. Son proyecciones y desplazamientos del cuerpo en su labor sobre la naturaleza que atraviesan a las personas. Como conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización, comenzando por el propio cuerpo. El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él. El sujeto/cuerpo creativo establece permanentemente nuevos símbolos y representaciones sin los cuales no habría cambio, ni resistencia en lo humano. Esas invenciones son generalmente artificios, maneras de narrar la vida de otro modo, metáforas y actos poéticos para explicarse la vida y aferrarse a ella. Estos sistemas se constituyen en “usinas de sentido común” para las sociedades y crean categorías; son guías de valores y promotoras de procesos creativos y emocionales.

Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías

Los sistemas de representación y simbolización presentes en los distintos lenguajes construyen pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.

La alfabetización múltiple se produce combinando tres aspectos: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización y las operaciones cognitivas y creadoras; todo ello organiza y pone de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido. *Aprender a aprender* es conocer dicho proceso complejo. *Enseñar a aprender* supone “desnudar” el modo en que estos entramados se configuran y crear posibilidades para que otros emerjan. Implica superar la fragmentación entre ciencia, arte y tecnología e integrar la sensibilidad y la emoción con los procesos de investigación, la comunicación y la creatividad. Se reconocen aquellos lenguajes que tienen una tradición emparentada con el arte y la construcción como: el discurso verbal y escrito, el mundo sonoro, el mundo de elementos y objetos en todos sus

tratamientos de las formas, el lenguaje visual, el lenguaje corporal en cuanto lenguaje en sí mismo; y aquellos universos simbólicos creados por la matemática, la biología, la cibernética⁵... Todos ellos tienen su propio modo de articular el tiempo, el espacio, la materia y la energía en la construcción de sentido. Es necesario aclarar que ningún lenguaje se presenta solo. Del entramado de sus combinaciones surge el sentido. Por lo tanto, es fundamental, a la hora de desarrollar los campos de la formación general, de la formación específica y de la práctica del futuro docente en el planteo curricular, la inclusión de todo lo dicho, ya que resultaría imposible pensar, por ejemplo, una pedagogía fuera del marco de los lenguajes de su tiempo; o una didáctica sin operaciones creativas y científicas “con, sobre y entre lenguajes”.

En ese sentido se destacan las tecnologías digitales, las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y las vinculadas a la imagen y al audio como elementos fundamentales en y para muchos aspectos de la vida del siglo XXI. Estas tecnologías objetivadas por las computadoras, Internet, equipos multimedia, cámaras digitales, reproductores digitales de audio, redes sociales en la Web 2.0 y los teléfonos móviles, entre otros objetos y soportes tecnológicos, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente, por las posibilidades de colaboración e interacción que permiten su entramado reticular.

Las transformaciones que se han hecho más visibles son las referentes al mundo del trabajo, de lo cultural y lo social, materializándose en todos los planos de la vida cotidiana. Las tecnologías han impactado en nuestra vida cotidiana y por lo tanto, también en la vida de aulas. La celeridad de los desarrollos tecnológicos y de sus alcances se anticipa a nuestra capacidad de reflexión y de inclusión de estas herramientas en el contexto escolar.

Campo de la Formación General

Se entiende por formación general la que posibilita el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los/as estudiantes a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permita asumir el trabajo docente como una práctica política, social, pedagógica y cultural.

Se incluyen en este campo espacios disciplinares que apuntan a brindar marcos conceptuales filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, políticos y culturales y espacios curriculares que posibilitan la construcción simbólica desde múltiples lenguajes. Si bien el paso por

⁵ Cibernética: estudio del control y comunicación de los sistemas complejos, organismos vivos, máquinas y organizaciones, se presta especial atención a la retroalimentación y sus conceptos derivados. (DRAE)

la especificidad de las disciplinas permite al estudiante apropiarse de los diferentes campos del saber, la integración entre los mismos posibilitará la comprensión de la educación en su complejidad.

La mayoría de las unidades están organizadas como disciplinas, por cuanto se entiende que el rigor metodológico y la estructura ordenada que presentan facilitan la construcción significativa de los fundamentos de las prácticas pedagógicas. Por eso se propone la valoración de múltiples lenguajes, del encuentro con uno mismo y con los otros, la construcción de diversidad de espacios y tiempos y también de sujetos que forman.

Desde esta nueva mirada, la recuperación de los nombres clásicos de disciplinas que conforman el campo de la Formación General no supone la vuelta a enfoques superados, sino que el desafío consiste en articular diversas perspectivas disciplinares de tal manera que se favorezca la lectura crítica de las problemáticas del contexto.

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología y Educación, Historia Argentina y Latinoamericana, Movimiento y Cuerpo I.

Segundo Año: Didáctica General, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Educación, Movimiento y Cuerpo II.

Tercer Año: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Cuarto Año: Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

Fundamentos de las unidades curriculares

La unidad curricular **PEDAGOGÍA** se ubica en el diseño curricular en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

En este espacio deben abordarse los marcos teóricos que permitan comprender la educación como una práctica contextuada, recuperando su sentido ético, político y su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, ya que se espera que los marcos referenciales que se aborden permitan comprender los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas. Las huellas del discurso pedagógico moderno, sus

debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos, en tanto la Pedagogía, es producto de ese discurso el que ha atravesado fuertemente las prácticas escolares.

Recuperar estas producciones y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos, promoviendo la comprensión de las problemáticas contemporáneas. Se espera que los estudiantes logren comprender los distintos abordajes teóricos del fenómeno educativo; dimensionar los problemas actuales de la educación en relación con su contexto de significación; interpretar la realidad educativa argentina a partir del análisis de la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica, social y política; reflexionar críticamente acerca de los rasgos y desafíos presentes en los sistemas educativos, que han devenido tanto de las transformaciones de los sistemas en su conjunto, como de las mutaciones del campo político y cultural; concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad.

A continuación presentamos la **síntesis de contenidos**:

Educación y Pedagogía: La educación como proceso de socialización, de transmisión y apropiación de la cultura y de constitución subjetiva; como práctica social y derecho prioritario. Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos y sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes. Diferentes significados históricos de educación y de pedagogía: continuidades y rupturas. Territorios que exceden lo escolar. Aportes de la Pedagogía social.

El surgimiento de la Escuela y el desarrollo del campo pedagógico: Origen y desarrollo de la escuela como institución universal. Premisas de la escolarización que construyó la modernidad. La escuela como construcción moderna y como espacio de civilización. Diversas concepciones acerca de la relación escuela-sociedad. Rituales escolares. La pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño/a al alumno/a. Normalización de la escuela como institución productora de infancia. Los procesos de inclusión-exclusión de la escuela. La crisis de la institución escolar frente al plural de infancias y juventudes. El discurso pedagógico moderno. Clásicos de la pedagogía moderna. La Escuela Tradicional. El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Representantes mundiales y locales. La Escuela Tecnicista y la ilusión de eficiencia. El tecnicismo en Argentina. La Escuela Crítica: posiciones reproductivistas y transformadoras. El contexto latinoamericano: La educación como proceso liberador. Estado actual de debate. La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades. Problemáticas

específicas de la educación actual en América Latina y en la Argentina. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 23)

La unidad curricular **SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN** se ubica en el diseño curricular en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 2 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

Los aportes de la Sociología de la Educación posibilitan la comprensión de la educación como práctica social e histórica y su relación con los procesos de conservación, sedimentación y transformación de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Además, la estrecha articulación entre esas dimensiones atraviesa las prácticas mismas, en el nivel micro-social de las escuelas y en el nivel macro del sistema educativo. En este sentido es fundamental acercarse a los problemas que genera ese atravesamiento, a partir dilucidar las complejas y variadas relaciones entre educación y sistema social. Se trata de evitar una visión simplificadora y unilateral de la educación a través de la apropiación de categorías sociológicas a los fines de problematizar las prácticas educativas como productos socioculturales y a la vez productoras de nuevas subjetividades.

El debate epistemológico e ideológico que establecen las diversas perspectivas que analizan las relaciones entre la educación y la realidad social permitirá a los estudiantes desarrollar una actitud analítica, comprensiva y crítica.

A continuación presentamos la **síntesis de contenidos**:

- Aproximaciones al campo de la Sociología de la Educación: contexto de producción de las principales teorías, representantes y categorías construidas en relación a las funciones sociales de la educación y de los sistemas educativos, la función social del conocimiento, poder y hegemonía, pobreza y exclusión social.

- Procesos sociales y educativos: historicidad y desnaturalización. Procesos de institucionalización, justificación y legitimación.

- La educación como experiencia formativa humana. La construcción de los sujetos sociales.

- La escuela como construcción social. Dimensiones formativas de la experiencia escolar.

Experiencias escolares y vida urbana/rural. Experiencias escolares y vida familiar. Experiencias escolares y relaciones intergeneracionales. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 23)

La unidad curricular **PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN** se ubica en el diseño curricular en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

Esta materia aporta a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse “*en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*” (Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008).

Intentar sistematizar los aportes de la Psicología al campo de la educación es un recorrido complejo, ya que al revisar su historia encontramos que los mismos datan de la fundación de las primeras Escuelas Normales, probablemente realizados por San Juan Bautista en el año 1685, donde se encuentra la Psicología Pedagógica como un aporte a la formación docente.

La multiplicidad de nombres con que se la fue designando a lo largo de la historia educativa y en los diferentes planes de la formación de docentes pone en duda su identidad y hace suponer que se debe seguir interrogando acerca de su autonomía como disciplina. Es necesario en la actualidad acercarnos a las comunidades científicas que la representan, que investigan o que ponen en cuestión los supuestos teóricos y los saberes que la constituyen. No obstante el campo de “*la(s) psicología(s)*”⁶ (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007: 15) y los sujetos que ella definen han sufrido a lo largo de las últimas décadas modificaciones y nuevas significaciones que han ido enriqueciendo, configurando el mismo con nuevos objetos y con objetos compartidos por otras ciencias. Las teorías vigentes durante gran parte del siglo pasado ya no son tan útiles y han sido afectadas por los procesos de reconstrucción, por sujetos y contextos.

Hoy reconocemos que el objeto de una ciencia, de una disciplina no está establecido de antemano sino que se va construyendo al mismo tiempo que esa ciencia, saber o práctica.

La Psicología, al recortar los objetos, también está haciendo referencia a un cierto sujeto y a una ética.

Resulta problematizador establecer acuerdos sobre los aportes del campo de la psicología al campo de la educación ya que los mismos no siempre tienen iguales perspectivas: sean sobre el sujeto, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también las diferentes

⁶ Al hacer referencia a las psicologías, cuestión no meramente gramatical, el plural no es aquí sin consecuencia, sino tiene que ver por la pregunta por la unidad (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007).

teorías psicológicas que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que produce el aprendizaje.

Este recorrido realizado permite hacer una lectura de cómo se fue configurando un campo del saber atravesado por discursos donde se confrontan y se afirman diferentes teorías y corrientes psicológicas y sus derivaciones en los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación.

La relación entre psicología y educación ha estado siempre presente para favorecer los aprendizajes, pero olvidándose de revisar el agotamiento de diversos supuestos, encuadres y modelos psicológicos sobre ciertos problemas históricos que afectan a los sujetos.

A partir de la apertura democrática en 1983 se intentaron otros tipos de experiencias basadas en los aportes de los franceses y en elaboraciones de psicoanalistas argentinos. Es así como se abrieron nuevas líneas de trabajo a través de la epistemología genética, el método clínico, el psicoanálisis, la psicología social e institucional.

Desde el campo del psicoanálisis se puede dar mayor sustento teórico al concepto de sujeto y de subjetividad.

Desde otros escenarios políticos, económicos, sociales y culturales comenzaron a sentirse las influencias de las diferentes reformas educativas, en particular la española, que explicitan sus principios psicopedagógicos enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Se deben recuperar en la formación de los/as futuros/as docentes aquellos postulados filosóficos que den cuenta no solamente de cómo se realiza el complejo proceso de aprendizaje, sino también de cómo se produce el conocimiento que intenta explicar esos procesos.

Esta opción abre el camino a las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, si bien las mismas ofrecen una riqueza de puntos de vista, no son las únicas referencias para considerar al constructivismo como una teoría sustantiva para la práctica de la enseñanza.

Hoy se puede pensar que la Psicología constituye un discurso hegemónico que da lugar a concepciones que regulan las prácticas educativas y que muchas veces llevan a un reduccionismo de la realidad escolar.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de las personas adultas.

Para ello es necesario abordar, desde esta unidad curricular, el tratamiento de contenidos que permitan interrogar en qué radican los cambios y los modos de concebir estas nuevas formas de producción de las subjetividades.

Las dos instituciones básicas -familia y escuela- que hacían posible la inscripción simbólica de un sujeto en la cadena generacional ya no resultan suficientemente eficaces. Esto exige tomar posición como personas adultas responsables de la educación y que tienen a su cargo acercarlos a los “recién llegados”, tal como los llamó Hannah Arendt, “...*su lengua y su cultura para que se produzca el efecto de la transmisión y comenzar a restituir la cadena histórica entre las generaciones en un contexto de desintegración de los lazos sociales y volver a ubicar la condición humana de todo proceso educativo para desde allí potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública*”⁷ (Carli, 1999: 35).

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, ofertar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibilite a los/as niños/as, jóvenes y personas adultas encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar en estas nuevas subjetividades desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología y Educación* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un nuevo abordaje en el que puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura y el Arte.

En este sentido, se puede alentar a la transmisión de algo diferente en los estudiantes de Nivel Superior, quienes a futuro tendrán la doble responsabilidad, por un lado, de incluir a las nuevas generaciones en la cultura, y por el otro, de abrirse a nuevos caminos que les permitan ir construyendo la identidad como docentes.

Esta unidad curricular parte de una introducción con el fin de posibilitar a los estudiantes aproximarse, desde una mirada histórica a pensar, y comprender la configuración del campo de la psicología, como así también hacer un recorrido que le permita apreciar las diferentes formulaciones y la ruptura epistemológica que produce el psicoanálisis al referirse al sujeto.

Esta unidad curricular continúa con el desarrollo de cuatro ejes de contenidos, que no implican una secuencia lineal y comprenden las siguientes categorías: *Subjetividad, Identidad-Socialización,*

⁷ Cadena que liga a padres e hijos y también a maestros/as y alumnos/as, que es generacional pero cultural, que remite a lazos de sangre pero también simbólicos e históricos (Carli, 1999).

Conocimiento y Aprendizaje. Los mismos permitirán abordar desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas las dimensiones que constituyen al sujeto y sus reales posibilidades de aprender.

A continuación presentamos la **síntesis de contenidos**:

El campo de las Psicologías: Abordajes sobre el campo de las psicologías y los sujetos que ellas definen. Rupturas epistemológicas y continuidades.

Subjetividad: La constitución subjetiva. Función materna y paterna. El mundo privado y el mundo público. Pasajes necesarios en la constitución del psiquismo infantil. Personas adultas que sostienen estas funciones e inscriben a los/as niños/as en un campo filiante. La Ley, su carácter estructurante y ordenador del psiquismo. La construcción de la sexualidad. El cuerpo como construcción. Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Identidad-Socialización: Las instituciones fundantes en la vida de los sujetos. La Familia y la Escuela. El campo social, referentes identificatorios. Las relaciones intersubjetivas, los vínculos con los otros. La construcción de la identidad. Tiempo historizado. El proyecto identificatorio. El lazo social. El encuentro con el Otro, la humanización, la alteridad. Posibilidad de la escuela y otras instituciones de inscribir al sujeto en una legalidad diferente.

Conocimiento: El conocimiento, Diferentes modalidades de conocer. Lenguaje y pensamiento. Vínculos con el conocimiento. Los procesos de simbolización. Las representaciones, fantasía, pensamiento, mito y juego. Las prácticas escolares y los modos de conocimiento. La construcción del conocimiento en el aula.

Aprendizaje: El Aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. El acceso al campo social. Las teorías sobre el aprendizaje. Contexto de surgimiento, principales representantes. Rupturas y continuidades. Supuestos filosóficos e históricos. Significados que otorgan al aprendizaje y principales categorías. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2009: 25-26)

La unidad curricular **HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA** se ubica en el diseño curricular en el primer año, primer cuatrimestre, de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4 hs cátedra, un régimen de cursado cuatrimestral y un formato curricular de materia.

En esta unidad curricular se aborda la Historia de Argentina y América Latina a partir de la crisis de económica mundial de 1930. Dada la diversidad y complejidad del subcontinente, se propone un análisis que combina el estudio de procesos generales junto con el abordaje de casos nacionales seleccionados. Además de Argentina, se sugiere: Bolivia, Brasil, Cuba, Chile y Méjico.

El tratamiento de esta unidad curricular, junto con el *Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales* (Primer Año, Segundo Cuatrimestre), perteneciente al Campo de la Formación Específica, le permitirá a los/as estudiantes el estudio y comprensión de los procesos históricos, las relaciones entre dichos procesos y la actualidad, las huellas que los mismos dejan en el presente, la recuperación de la memoria, como así también la toma de conciencia acerca de la importancia para la docencia de apropiarse de una perspectiva crítica de lo histórico.

Al analizar los textos de historia no puede dejar de tenerse en cuenta el fuerte significado que la historiografía tradicional puso en una visión eurocéntrica del mundo, donde las cuestiones específicas de América Latina y el Caribe fueron generalmente ignoradas o analizadas con criterios ajenos. Un continente con tantas complejidades, de carácter étnico, social, político y económico como el nuestro, fue analizado, tradicionalmente, con conceptos afines a la realidad europea.

Se considera muy importante, sin que esto signifique desestimar la cultura universal, rescatar los enfoques de maestros latinoamericanos como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, José Carlos Mariátegui y nuestro José Luis Romero.

Es innegable que los procesos políticos–culturales latinoamericanos presentan situaciones de heterogeneidad y sincronía. También se puede afirmar que esta situación no implica pensar en un nuevo marco teórico, sino que, por el contrario, su sistematización requiere elaborar respuestas críticas frente a los paradigmas eurocéntricos, que no pueden dar cuenta de los fenómenos de cada momento histórico latinoamericano.

Para ello, se considera necesario:

- a) Cambiar la concepción tradicional de la historia que identifica la evolución de las sociedades con la formación de los Estados nacionales. Partir de una visión del pasado que no impida tener en cuenta a las minorías que también integran el Estado.
- b) La explicación y análisis del pasado se han vuelto más complejos y no puede priorizarse ni lo político ni lo económico, en detrimento de otras instancias que tienen que ver con lo social, lo cultural, lo demográfico, lo ecológico y sus estrechas interrelaciones.
- c) Incorporar plenamente al estudio del pasado a las mujeres, su pensamiento y sus luchas presentes en todo momento del acontecer histórico.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

- Introducción: Las bases del pensamiento latinoamericano en el siglo XX. La alternancia entre la modernización y la identidad. Positivismo. Indigenismo y Afroamericanismo.

- El agotamiento del Estado Liberal. La crisis del '30 y su impacto en el modelo de desarrollo y en el régimen político de los países latinoamericanos. Argentina: Golpe de Estado, cae el gobierno de H. Irigoyen. Desarrollo del modelo ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) y ASI (Agricultura por Sustitución de Importaciones).

- Gobiernos populistas en Brasil y Méjico.

- El nuevo escenario a partir de la Segunda Guerra Mundial. Las presidencias de J.D. Perón. Los sectores populares y el sindicalismo obrero. Política económica, industrialización, redistribución y mercado interno.

- El nacionalismo y antiimperialismo latinoamericano. Revoluciones en Bolivia y Guatemala. Cuba, la revolución socialista. Chile, la vía parlamentaria al socialismo: Allende y la Unidad Popular.

- La CEPAL. Diversas formas de intervencionismo estatal en América Latina.

- Frondizi y el desarrollismo. La transnacionalización del capital y las inversiones en la Argentina. El Peronismo y la Nueva Izquierda. Los grupos armados.

- Crisis del Estado de Compromiso Social. Golpes de Estado. El poder militar: La doctrina de la Seguridad Nacional. Dictaduras fundacionales y terrorismo de Estado. El derrumbe del poder militar.

- Los tiempos de la retirada militar. Transiciones a la democracia: entre salidas pactadas y sociedades movilizadas. Los movimientos en defensa de los Derechos Humanos. El protagonismo de las mujeres en la lucha social.

- América Latina en el nuevo orden mundial. El proceso de "globalización". El modelo neoliberal. Creación de economías de mercados regionales: NAFTA y MERCOSUR.

- Los Movimientos Sociales, indígenas, campesinos y desocupados, en el siglo XXI. (Ministerio de Educación, 2009: 27)

La unidad curricular: **MOVIMIENTO y CUERPO I** se ubica en el diseño curricular en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4hs cátedras, un régimen de cursado anual y un formato curricular de taller.

La unidad curricular: **MOVIMIENTO y CUERPO II** se ubica en segundo año de la carrera. Al igual que la anterior tiene una carga horaria semanal de 4hs cátedras, un régimen de cursado anual y un formato curricular de taller.

El hombre es producto de múltiples movimientos. Ancestralmente la interacción con el medio diseñó su postura y morfología; también sus habilidades motrices, gestuales y comunicacionales. Esto hizo posible el manejo de su materialidad -que también llamamos cuerpo- desde un dominio

consciente, con ciertos niveles de eficiencia para accionar en y con el mundo a través del trabajo, la expresión, la creación... El erguirse y andar en dos piernas, el tener la mirada del otro frente a sí, liberar las manos y poder ver en tres dimensiones... posibilitaron encuentros y construcciones diferentes de la realidad, el tiempo, el espacio y los vínculos.

En este sentido se concibe aquí la historia del cuerpo y el movimiento como resultado de procesos antropológicos y socio-culturales ancestrales y también cotidianos.

De esta forma, trabajar sobre el cuerpo, su postura y acción, es a la vez un trabajo sobre los vínculos y la interacción permanente con el entorno modificándolo y modificándose. Esto impide toda posibilidad de un trabajo aséptico, que implique sólo una mirada biológica del sujeto y conlleva a plantearse una vez más la relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio en los aprendizajes. Partimos entonces de que el cuerpo es movimiento y desde ese movimiento, es productor activo de significados.

Es por ello que esta unidad curricular propone un enfoque del movimiento y el cuerpo como centro de la experiencia formativa, entendiendo al movimiento como energía /acción / transformación que hace al cuerpo; y a éste, como la manifestación del ser y estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y los símbolos que construyen lenguajes. Se trata de trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica.

Desde la convicción de que en el modo de gravitar, desplazarse y comunicarse, los humanos dan cuenta de la historia de la especie, del sujeto y de la sociedad; y que esas formas limitan y/o potencian un modo de aprender; este espacio responde a la necesidad de generar el ámbito pedagógico de exploración que permita conocer las estructuras heredadas y culturalmente construidas que sostienen el ser y estar en el cuerpo e influyen, por tanto, en el desempeño personal y profesional.

Siguiendo a Morín, es posible introducirse en la dimensión compleja del cuerpo, (en tanto sistema autoorganizado en relación con el medio) si se lo concibe como un lugar de cruce y retroalimentación de aspectos biológicos (bio-mecánicos, fisiológicos...), antropológicos, históricos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos, culturales, económicos, pedagógicos...

La auto-organización es acción. Un sistema autoorganizado logra equilibrios dinámicos que en el hombre, con el tiempo se traducen en aprendizajes. Estos aprendizajes involucran múltiples procesos desde las sensaciones, percepciones, emociones e imágenes, hasta la producción de un concepto del mundo y con él, de sí mismos y de los otros. De este modo se posibilita una

construcción mutua entre sujetos y con el medio, dando lugar a la memoria colectiva y a las huellas de las historias personales y sociales.

Es por ello que se incorpora a la formación docente un ámbito que deberá:

- construir una perspectiva de aprendizaje desde el movimiento/cuerpo a partir de sensaciones, percepciones, emociones, imágenes y conceptos y las operaciones que de allí se hagan posibles,
- posibilitar el despliegue de la sensibilidad que habilite modos diferentes de comunicación consigo y con los otros, proponiendo herramientas innovadoras para la construcción de vínculos pedagógicos basados en el afecto y el reconocimiento,
- ofrecer herramientas de autoconciencia y autoconocimiento que permitan abordar en forma solvente la tarea pedagógica y contar con estrategias de autocuidado (habilidades y hábitos para el manejo de la voz, la energía y la postura),
- interpelar el modelo hegemónico de cuerpo decodificando estéticas impuestas por el consumo,
- construir una nueva ética del cuerpo vinculada a la especie humana que construya sentido de pertenencia e interdependencia social y ambiental y prescinda de miradas discriminatorias,
- recuperar la idea de un “nosotros” desde donde encontrar la pasión por enseñar y aprender,
- descubrir el valor del esfuerzo sostenido para alcanzar logros sustentables.

Esta propuesta promoverá aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional. Ayudará al descubrimiento personal y al aprendizaje de técnicas que enriquezcan la subjetividad y la disponibilidad para la tarea docente. Planteará a su vez una metacognición acerca de esos aprendizajes y sus aportes formativos en relación con una nueva mirada del tiempo, el espacio, los sucesos humanos y la responsabilidad ineludible sobre lo que acontece.

Se propone como estrategia, un abordaje experiencial que contempla la reflexión crítica de los procesos personales y grupales, favoreciendo la construcción de sentido, la superación de estereotipos y el pensamiento autónomo.

El movimiento humano abordado desde las múltiples dimensiones que aportan a lo pedagógico, conforma un objeto de estudio ideal para ejercitar la mirada compleja e interdisciplinar. Este espacio, se establece como facilitador de esa mirada, abriendo a nuevos interrogantes y acciones que demuestren las relaciones sistémicas entre los tres campos del diseño curricular.

El espacio ofrecerá un ámbito propicio para integrar todas las disciplinas, desde aquellas que aportan a la reflexión, como las que se disparan o sostienen desde la emoción; tanto las que fundamentan la acción, como las que hablan del marco, la organización y el ambiente de la tarea

pedagógica, sin olvidar aquellas que abordan la comprensión del mundo y los nuevos vínculos; en un hacer integrado para la ética y la estética del futuro maestro santafesino.

El dictado de este espacio requiere la participación de profesionales que dominen diferentes técnicas de trabajo corporal y grupal, atendiendo las siguientes dimensiones:

- la autoconciencia corporal, - las posibilidades expresivas del cuerpo (desde las múltiples perspectivas: poética, lúdica, expresiva y como instrumento de trabajo) en función de desarrollar aptitudes de comunicación en el sentido amplio del término, - la posibilidad de vivir y hacer con otros en diferentes ámbitos, situaciones y ambientes donde se ponga a prueba la convivencia, la creatividad, la capacidad de organización y el cuidado y autocuidado de la vida y la calidad de vida,
- el conocimiento de los aspectos higiénicos que se relacionan con la prevención de patologías propias de la tarea docente. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 29)

Resulta indispensable también promover los aportes interdisciplinarios para la reflexión en cruces permanentes con el resto de las disciplinas que componen los tres campos del diseño.

La unidad curricular **FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN** se ubica en el diseño curricular en el segundo año-primer cuatrimestre- de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 3 hs cátedras y un régimen de cursado cuatrimestral y un formato curricular de materia.

En este espacio se busca abrir el campo problemático de la filosofía de la educación, como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes puedan incorporar la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos.

Un buen acceso es comenzar mostrando cómo la ecuación modernidad-educación fue determinante en la conformación de los sistemas educativos, y cómo asistimos hoy a una crisis de esta ecuación, claramente presente en los debates filosóficos contemporáneos, centrados, precisamente, en la crisis de la modernidad, tanto en quienes intentan reconstruir sus fundamentos, como en quienes sostienen la necesidad de pensar desde “los bordes” deconstruyendo la idea misma de fundamento, o introducen la mirada desde la “exterioridad”, como alteridad interpelante de toda mismidad, o insisten la necesidad de plantear una geocultura del pensamiento, como resistencia a las pretensiones etnocéntricas.

Este acceso permitirá al docente a cargo del espacio seleccionar y contextualizar las referencias a algunos filósofos históricos, precisamente para poder entender tanto la idea misma de modernidad como su crisis actual.

La comprensión de los debates actuales permitirá a los alumnos y las alumnas contar con *horizontes reflexivos* para contextualizar críticamente los problemas de la educación hoy y aquí, así como para poder discernir las *diversas lógicas argumentativas* puestas en juego al momento de proponer alternativas.

Por eso se opta por presentar la filosofía de la educación, en un primer bloque, desde los debates contemporáneos más significativos, y, desde esos mismos debates, abrirse a las huellas de la historia de la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores “clásicos” de la filosofía, y, simultáneamente, permite ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.

Se espera que los estudiantes incorporen en su mirada la dimensión filosófica de los problemas educativos, lo cual implica *una interrogación siempre abierta* a los supuestos de lo que se afirma (la densidad histórica de los conceptos), y siempre abierta a poder nombrar lo que acontece como nuevo y que rompa las certezas que se tienen.

El hilo conductor de este espacio curricular filosófico en la formación docente es explicitar lo que puede entenderse por *pensamiento crítico*, de modo tal que los estudiantes puedan construir su propia forma de relacionar las teorías con las prácticas, las prácticas con los acontecimientos que exceden las teorías establecidas, los discursos con las tradiciones que los significan, ciertamente, pero que pueden también obturar sentidos no dichos en lo dicho, y, sobre todo, entender que lo más profundamente crítico del pensamiento es estar abierto a la interpelación ética del otro en cuanto otro.

En este sentido la perspectiva de este espacio curricular de filosofía de la educación tiene como condición de posibilidad de su fecundidad para la formación docente el que sea *situado*, es decir, saber que el pensamiento está siempre gravitado por el suelo que habitamos, culturalmente situado y sitiado, y, entonces el pensar filosófico empieza por saber estar y apunta siempre a una liberación y emancipación, en el horizonte de principios de justicia, de diversidad de modos de habitar el mundo, de apertura a múltiples lenguajes y alternativas de transformación.

En última instancia este espacio curricular, mediado por el conocimiento de los debates filosóficos contemporáneos relacionados con la educación, apunta a *aumentar la potencia de actuar* de los estudiantes, es decir, saber un poco más lo que pasa, y poder entonces sentirse “causas”.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

El campo problemático de la filosofía de la educación: La ecuación modernidad-educación y su crisis contemporánea. La modernidad como cambio de fundamento (en relación a la antigüedad): del logos clásico a la episteme moderna. Relación del nuevo fundamento, el sujeto, con la educación: disciplinar el uso de la razón y de la libertad, salir del estado de naturaleza. La crisis de la modernidad y su ecuación con la educación. El lugar protagónico del lenguaje, la acción, la historicidad, la cotidianidad, la corporalidad, la identidad, la diferencia, la alteridad. La modernidad como proyecto aún no realizado, como proyecto terminado y la pregunta si acaso hay modernidad fuera del ámbito nordeurocéntrico. El renacer de la filosofía práctica (ética, política, estética) y su tensión con la filosofía de la ciencia.

El pensamiento crítico: La relación de la teoría con la práctica: la mediación dialéctica. La relación del lenguaje con la acción y con el acontecer: pragmática y hermenéutica. La relación de la mismidad con la alteridad: interpelación ética. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 30)

La unidad curricular **CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN** se ubica en el diseño curricular en el segundo año, segundo cuatrimestre, de la carrera. Tiene una carga horaria de semanal de 3 hs. Cátedra, un régimen de cursado cuatrimestral y un formato curricular de materia.

Este espacio curricular se propone como el ámbito propicio para la reflexión filosófica sobre el tema del conocimiento, uno de los ejes centrales del trabajo docente. Dos razones fundamentan este espacio. Por un lado, la necesidad de hacerse cargo de una visión amplia de la complejidad del tema, tratando de evitar reduccionismos, y, por el otro, plantear la relación intrínseca del problema del conocimiento con la educación, ya que lo que media y produce sujetos “educados” es, precisamente, el enseñar saberes y enseñarlos bien.

En este sentido se trata de formar conciencia gnoseológica, como un contexto amplio para comprender el conocimiento, aprendiendo a distinguir intenciones, intereses y actitudes, para ir formando la relación del docente con el conocimiento. Esta relación está necesariamente ligada al deseo de saber, que conecta con la singularidad misma de cada docente, y está ligada también al poder de enseñar o transmitir con razones, que configura el espacio público, como criterio válido de legitimación.

Es necesario darse cuenta que el conocimiento es histórico, tiene siempre contextos sociales de producción y modos diversos de circulación, que se imbrican dialécticamente.

En este contexto de mirada amplia del conocimiento cobra una particular significación el recorte epistemológico, o sea, el tener criterios de validación científica de ciertos conocimientos, que junto

a otros saberes forman el conjunto de los saberes enseñables, es importante que los estudiantes se compenetren del sentido histórico de la concepción de la ciencia, de los debates que hoy atraviesan la epistemología y de la significación social que se le atribuye hoy al conocimiento. Para esto es fundamental que se aprenda a distinguir “información” de “conocimiento”, y que se aprenda a defender que la distribución democrática del conocimiento, es componente central de la justicia social.

Los recortes disciplinares, necesarios para la profundización del saber en un campo, no pueden ser excusa de exclusión de otros saberes ante la complejidad de lo real. Por el contrario, junto a la especificidad disciplinar es necesario formar una disponibilidad interdisciplinar, capaz de poner en juego las propias fronteras de la identidad disciplinar, precisamente porque se sabe que es un recorte, que no agota las perspectivas posibles sobre lo real, y que están siempre abiertas a nuevas interrogaciones.

Si bien formar un docente no es formar un científico, si es importante que en su formación se juegue el “espíritu científico”, que aprenda a superar obstáculos epistemológicos, para que no obture su deseo de saber ni el deseo de saber de quienes aprenden con él.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

La conciencia gnoseológica: La pregunta inicial es qué significa conocer, buscando sus diversas formas y relaciones, sin desconocer modos históricos de plantearlas, pero sin reducir la amplitud del conocimiento a una forma determinada:

- las dimensiones sociales, económicas y antropológicas del conocimiento humano,
- relación del saber con el deseo y con la acción,
- las relaciones del saber con el poder como dominio y con el poder como transformación.

El debate epistemológico: Se trata de abrirse al sentido de la “ruptura epistemológica” que se significa primariamente por su relación con la conciencia gnoseológica más amplia. Trabajar criterios y problemas en la delimitación de lo científico es lo importante de este contenido:

- la historicidad del concepto de ciencia (criterios de validación, lugar del método, lugar de las comunidades científicas, clasificación de ciencias).
- las luchas por la hegemonía en la delimitación del campo científico (ciencia e ideología, conflicto de interpretaciones).
- la tensión epistemológica entre “ciencias de la educación” y “pedagogía”.

La disponibilidad interdisciplinar: El problema de la fragmentación del saber y el desafío de buscar modos de relacionar los saberes, evitando tanto las jerarquizaciones excluyentes como los

compactados más o menos ilusorios más o menos ideológicos. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 31)

La unidad curricular **TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN** se ubica en el diseño curricular en el tercer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 3 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

El mundo contemporáneo ha sido impactado por las tecnologías de la información y la comunicación. Como nunca antes en la historia de la humanidad, las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas se encuentran íntimamente vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La introducción de estas tecnologías a la vida cotidiana dio lugar al surgimiento de un nuevo escenario, un nuevo tipo de sociedad dinámica y compleja que se traduce y hace síntesis en el concepto de *sociedad del conocimiento*, en la que la información y el conocimiento cobran un protagonismo sin precedentes.

En este contexto, pensar en las tecnologías de la información y la comunicación, denominadas comúnmente TIC, supone considerarlas desde una dimensión sociocultural que trascienda lo instrumental, lo operativo, el mero uso de equipos y programas. Supone centrar la mirada en el impacto social y cultural que ellas propician en torno a los fenómenos comunicacionales y a la construcción de conocimientos. Impacto que ha facilitado nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, que estableció nuevos entornos para la comunicación y la interacción, mucho más dinámicos y flexibles, en los que las barreras de tiempo y espacio se modificaron sustancialmente.

Estas tecnologías ocupan un lugar de relevancia en la vida social y moldean la cotidianeidad de los sujetos. Principalmente son los/as niños/as y jóvenes quienes se han apropiado con más naturalidad de las TIC, hacen uso de ella para comunicarse, para expresar sus ideas, emociones y sensaciones, para buscar información, para investigar. En ellas encuentran una excelente vía para la recreación y ocupación de su tiempo libre, se constituyen en la ventana a través de la cual hoy exploran el mundo y le otorgan sentido a la experiencia.

Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay nuevas formas de aprender que demandan nuevas formas de enseñar.

Estas “nuevas formas” están sustentadas en múltiples lenguajes, significan otros “códigos” que deben ser apropiados en el campo educativo. Incluir las TIC en el currículo es una de las maneras de lograrlo.

Incluirlas como un nuevo espacio para la discusión, la participación, el diálogo de saberes, la reflexión sobre la propia práctica, como una estrategia de inclusión social, como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes.

Es desde esta perspectiva que se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación a la formación docente inicial. En este espacio curricular se abordan desde dos dimensiones, a saber:

- Una, vinculada a la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el escenario socio cultural actual, en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones educativas. Desde esta dimensión se busca re-pensar la realidad, comprender que han cambiado las formas de acceder al conocimiento, las formas de construirlo, de interactuar con otros. Reconocer la existencia de la multiplicidad de lenguajes con los que se puede pensar, comunicarse y otorgarle sentido al mundo.

- Otra, vinculada a las posibilidades de uso pedagógico desde donde se aborda la relación TIC enseñanza.

Esta dimensión se centra en conocer las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien este espacio curricular está planteado para ser abordado de modo presencial, sería interesante que se organizaran instancias en las que los estudiantes pudieran experimentar y ponerse en contacto con entornos virtuales que acompañen y potencien las actividades presenciales. Una excelente vía para concretarlo puede ser el uso del campus para la creación de un aula virtual para la unidad curricular, donde los estudiantes accedan a las clases, a los materiales y a las herramientas comunicativas disponibles en la plataforma. Si el instituto no cuenta con esta herramienta, se puede pensar en el diseño de un blog de la unidad curricular, un grupo de noticias o un foro de debate. El uso de entornos virtuales no sólo da oportunidad de extender la clase más allá de las fronteras del aula, sino que además potencia la interacción entre pares, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

Las tecnologías de la información y la comunicación y el contexto sociocultural

- Dimensión sociocultural de las TIC. Análisis y debates actuales.

- La sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad red. Características principales.

- TIC y Educación. Análisis y debates actuales.

- Las TIC dentro y fuera de la escuela. Las “nuevas alfabetizaciones” y las TIC.

Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Las TIC como agentes de innovación educativa.

- TIC y Enseñanza: el potencial educativo de las TIC. La incidencia de las TIC sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Debates actuales sobre las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido.

- Aporte de las TIC a los procesos de cognición. Efectos cognitivos de la interacción con las TIC: la cognición físicamente repartida; la cognición situada; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje cooperativo.

- La incorporación de las TIC a la enseñanza. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Las TIC en el proyecto de la institución, criterios para pensar su inclusión en la escuela y en el aula.

- Estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a las actividades diarias. Características generales. Exploración, diseño y evaluación de estrategias didácticas.

- El potencial educativo de Internet: posibilidades de uso pedagógico. La información en la red. Criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías.

- El software educativo. Tipos, características generales. Posibilidades y limitaciones didácticas. Criterios didácticos para su elección y evaluación. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 33)

La unidad curricular **HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA** se ubica en el diseño curricular en el tercer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 3 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

Este espacio curricular procura

asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión y trabajo docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza. (Res. CFE N° 24/07 “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial”)

La Formación General, campo al que pertenece esta unidad, representa el encuadre conceptual y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes.

Se trata de marcos conceptuales en construcción que deberán ser *problematizados* teniendo en cuenta situaciones políticas, sociohistóricas, económicas, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Este espacio curricular presenta un *abordaje histórico social* de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación, como las identidades y prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, culturales, sociales, económicos y normativos. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y político-pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia. Se propone un recorrido por la historia social de la educación argentina, sus historias escolares, locales, biográficas. Esto permite a la docencia futura, tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros e “inéditos viables”, relativizando su supuesta eternidad.

De esta manera, este abordaje busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como productos y productores de esta historia. La dimensión histórica de las escuelas, así como la de las prácticas de enseñanza, puede contribuir a reconocer las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas, sus dispositivos y sus estructuras, para modificarlas; “colocarse” frente a la realidad.

El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto el reconocimiento de aquellas prácticas sedimentadas que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente, como también permite resignificar ciertos rasgos identitarios santafesinos, argentinos y latinoamericanos en figuras de maestros y maestras y en experiencias educativas de la provincia, el país y Latinoamérica.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis a la educación y a los sistemas educativos como política pública. Poner en cuestión marcos conceptuales en los cuales se fundan y desde los cuales se piensa lo político, como también problematizar los vínculos planteados entre educación y política.

Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia, como resultados de una construcción histórica y como generador de procesos en los que intervienen diversos sujetos sociales. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que tanto las macropolíticas como las construcciones normativas y las regulaciones, son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, a paradigmas vigentes y a relaciones de poder. Analizar las estrategias en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo, implica reflexionar sobre las modalidades y peculiaridades del Sistema Capitalista y las determinaciones que en ese marco se producen con respecto a los modelos de educación hegemónicos y contrahegemónicos, enmarcado también en la dimensión normativo-jurídica, las cuales concretan líneas de las Políticas Educativas propias de cada contexto socio histórico, expresándose las mismas, en micro políticas.

La comprensión de los procesos históricos y políticos favorecerá la comprensión de los múltiples escenarios en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

El propósito fundamental de este espacio es que los estudiantes, construyan y se apropien de los elementos conceptuales necesarios para abordar los procesos político-pedagógicos complejos que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de las instituciones educativas en particular, posibilitándoles genuinas intervenciones.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

- La naturaleza del orden político y la discusión de la ley. Diferentes perspectivas modernas. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.

- Relaciones entre Estado, Educación y Sociedad. Trabajo docente como trabajo ético político, toma de decisiones, intervención y participación.

- Origen, consolidación y crisis del Sistema Educativo Argentino. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial.

- Los períodos de la Educación Nacional. Los límites histórico-políticos de la memoria y la imaginación instituyente. La construcción del Sistema Educativo Argentino (1884-1916). En lo histórico social: proceso inmigratorio de la Argentina, particularmente en el período 1880-1910. Período de mayores transformaciones sociales, en particular en el Litoral y en Buenos Aires, mayor asentamiento de inmigrantes. Rosario, la ciudad y el puerto más importante del interior. Santa Fe, fin de consolidación de la Pampa Gringa y la primera huelga chacarera. El Grito de Alcorta (1912). Ley Nacional de Educación Común N° 1420/84. Unificación del sistema educativo argentino como

forma de “unificar” la sociedad heterogénea desde lo cultural y lo social. Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916-1943). Ascenso de los sectores medios, triunfo del radicalismo. La Reforma Universitaria (1918) y su influencia en toda América Latina. Semana trágica de 1919 y las matanzas de los obreros de la Patagonia (1921-1922). El proyecto educativo entre 1943 y 1955. Los gobiernos peronistas, el sistema de enseñanza oficial, creación de las universidades obreras. El debate en el período 1955-1958: educación laica o libre. Nuevo sistema universitario. Intentos de modernización y reformas del sistema educativo nacional (1958-1976). El proyecto educativo en el gobierno militar (1976-1983). La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.

- Políticas neoliberales en Argentina. Consolidación de las propuestas neoliberales en Argentina. Políticas de control. Ley Federal de Educación N° 24.195. Centralización-descentralización; modificación de la estructura del sistema educativo; el nuevo rol del Estado. Marcos normativo jurídicos. Sistemas nacionales de evaluación.

- Las políticas neoliberales desde la historia latinoamericana comparada.

- Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. El Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe. Estructura, dinámica y participación de los sujetos sociales.

- Papel del Estado y los sentidos de lo público. Gobierno de la Educación. Financiamiento.

- Políticas, legislación y administración del trabajo escolar.

- Organizaciones sindicales docentes, condiciones de trabajo, carrera docente. Otras organizaciones: redes y grupos de docentes, colectivos de trabajo docente.

- Formación docente: historia y características actuales. Instituciones de formación docente. Normativa vigente a nivel nacional y provincial. Género, educación y trabajo docente.

- Organización escolar. Institución: como objeto de estudio. La escuela como institución social. Análisis institucional. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 35-36)

La unidad curricular **ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA** se ubica en el diseño curricular en el cuarto año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 3 hs cátedra, un régimen de cursado anual y un formato curricular de materia.

Este diseño enmarca la formación docente en el contexto de una responsabilidad ético-política. Lo propio de este espacio curricular es ofrecer elementos reflexivos que permitan explicitar y fundamentar la dimensión ética y política de la tarea educativa, lo cual es mucho más que una mera deontología profesional.

¿Qué lugar ocupa la ética en la formación docente? Para responder a esta pregunta es necesario aclarar que se trata aquí de trabajar una disciplina filosófica, que permite dar argumentos y fundamentar la responsabilidad moral del trabajo docente. En este sentido es importante partir de distinguir ética y moral (o morales), precisamente porque la ética es el espacio reflexivo que toma como objeto la moral o las pretensiones de moralidad de las acciones. Sin este espacio reflexivo de argumentación crítica, que es lo propio de la ética, la moral se reduce o las costumbres, o las creencias, o a modos de comportarse simplemente por tradición o por fe, o por mera convicción subjetiva sin razones. Es la ética, como disciplina racional y argumentativa, capaz de exponer críticamente las razones de actuar, la que puede garantizar no caer en dos escollos básicos cuando de moral se habla: uno, el fundamentalismo moral, que consiste en no admitir la discusión de las razones de la moral que se tiene, porque se parte de creer que las propias son las únicas válidas (dogmatismo), y, por otro lado, el subjetivismo moral, que supone que no hay razones intersubjetivas o públicas, porque la moral es cuestión de cada uno y da lo mismo cualquiera (escepticismo).

Lo que se propone este espacio es precisamente una reflexión crítica sobre las pretensiones de moralidad, para poder sostener crítica y argumentativamente las opciones morales.

La ética es enseñable, hay una larga tradición disciplinar que acuñó categorías y argumentaciones, que fueron configurando verdaderas teorías éticas, que pueden discutirse críticamente. Se busca que el futuro docente aprenda a discernir la dimensión ética de su propio trabajo y de los problemas que enfrentará en su práctica profesional.

En esta línea se comprende que la formación ética es también formación ciudadana, porque la ciudadanía no es una categoría meramente jurídica o sociológica, y hoy, de una manera especial, hay que enfatizar su dimensión ético-política. Ante el abismo entre la ética y la política, tan marcado en los últimos años, e incluso defendido por algunas teorías, es responsabilidad de la formación docente plantear con claridad la superación de esa perspectiva y trabajar para que se entienda que ser un buen docente implica ser, simultáneamente, una buena persona y un buen ciudadano.

Es que la docencia puede ser entendida como una “virtud ciudadana”. Virtud, porque es el hábito de saber elegir con razones y en cada caso lo que se enseña, que entonces es bien, y virtud ciudadana, porque el conocimiento que enseña se legitima públicamente y porque introduce en el ámbito público a quien se lo apropia tomando la palabra. Enseñar y aprender son acciones que contienen una dimensión ética y política. Justamente por esto, y como sentido de la dimensión

ético-política del trabajo docente, es clara la relación con los derechos humanos, en particular con el derecho humano a la educación, a aprender y a enseñar. El fundamento de los derechos humanos es la dignidad de la persona, y se traduce en la responsabilidad ante la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, en la justicia para todos. Y el trabajo docente, por definición, es estar abiertos a la interpelación del otro en cuanto otro, responsabilidad de acogida y hospitalidad, sin pretender jamás reducir a la “mismidad” del docente la “alteridad” del estudiante.

Es en este espacio donde es posible resignificar hoy el sentido de la autoridad docente como esta responsabilidad, y, al mismo tiempo, aumentar la potencia de actuar, saberse agentes, y por lo mismo hacerse cada vez más dignos de enseñar.

A continuación se presenta la **síntesis de contenidos**:

En torno a la ética: La distinción ética y moral. El problema de la acción: tensión entre lo singular, lo particular y lo universal. Distinción de modos de argumentación ética. Éticas eudemónicas: el bien como fin y el problema de la felicidad: la virtud de la prudencia. Éticas deontológicas: la norma como deber y el problema de la justicia: la autonomía moral. Éticas utilitaristas: el bienestar de cada uno y el de la mayor cantidad posible. Éticas de la responsabilidad: la apertura a la diferencia y a la alteridad.

En torno a la ciudadanía: La relación de la ética con la política. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida.

En torno a los Derechos Humanos: La discusión sobre su fundamentación. La historia progresiva de los derechos humanos. La sistematicidad e inseparabilidad de los derechos humanos. Derechos humanos y educación. (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, 2009: 37)

5.2. Análisis de los instrumentos de evaluación

Presentamos a continuación, en forma de cuadro, el análisis de los instrumentos.

Análisis de los instrumentos de evaluación	D.1.	D.2.	D.3.	D.4.	D.5.	D.6.	D.7.	D.8.	D.9.
Rasgos de evaluación alternativa	-Películas -Describir -Narrar -Reflexionar	-Investigación Corporal -Reflexionar	-Cuadro comparativo -Fotografías -Imágenes -Viñetas -Análisis de casos -Mapas semánticos -Relacionar -Biografía de autores -Narrar	-Ejemplo -Análisis de casos -Video -Intereses y reflexiones de los estudiantes -Tarea de laboratorio: experiencia, observación y registro -Juego -Aula virtual	-Comparar -Describir -Reflexionar -Analizar -Profundidad y calidad de las comprensiones -Cuadro comparativo -Esquema -Glosario -Análisis de casos -Justificar -Biografía de personajes históricos	-Elaboración de Proyecto -Realizar un producto -Relacionar libro con video -Mapa conceptual -Texto explicativo -Obtención de información a partir de diferentes actividades académicas -Reflexionar	-Describir -Reflexionar -Ejemplos -Fundamentar por conocer profundidad y calidad de la comprensión -Análisis de casos -Cuadro -Video	-Utilizar el sistema Hangout, whatsapp, Facebook, correo electrónico, entre otros. -Crear un trabajo colectivo y la auto-organización estará pensada para que cada grupo coordine sus tiempos y su forma de construcción. -El docente actúa como veedor del contenido y no da datos e información al texto. -Envío del documento al	-Elaborar un texto coherente y con cohesión relacionando conceptos -Análisis de casos -Caracterizar -Reflexionar -Explicar causas y consecuencias de un hecho histórico

								drive y correo del docente. -Parcial individual con temas: blog, videos y canal youtube, drive, códigos QR, prezi y realidad aumentada.	
Rasgos de evaluación auténtica	-Pensamiento divergente -Realización de investigaciones -Situaciones reales complejas y contextualizadas. -Análisis de casos	-Puesta en juego de conocimientos adquiridos y habilidades para la movilidad del cuerpo -Permite abordar las complejidades de la vida cotidiana	-Análisis de situaciones reales que son complejas, contextualizadas y significativas. -Puesta en juego de conocimientos adquiridos	-Puesta en juego de conocimientos adquiridos y habilidades para resolver problemas	-Realización de investigaciones -Pensamiento divergente -Puesta en juego de conocimientos adquiridos -Permite abordar las complejidades de la vida real	-Pensamiento divergente -Elaboración y ejecución de proyecto -Puesta en juego de conocimientos adquiridos	-Pensamiento divergente -Elaboración y ejecución de proyecto -Puesta en juego de conocimientos adquiridos	-Pensamiento divergente -Realización de investigaciones -Puesta en juego de conocimientos adquiridos y habilidades para resolver problemas.	-Análisis de situaciones reales que son complejas, contextualizadas y significativas. -Realización de investigaciones - Puesta en juego de conocimientos adquiridos
Validez -Grado de precisión y fidelidad-	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Confiabilidad -Se aprecia en la consistencia de la información recogida (después de varias aplicaciones)-	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Características de los instrumentos	-Consta de cinco ítems. -Es en base a una película. -Con reflexión final que no sea inferior a una página. -Le interesa que los conceptos puedan iluminar situaciones evaluativas articulando marcos teóricos. -Criterios de evaluación: claridad en el lenguaje, manejo de textos trabajados en clase, creatividad, capacidad de reflexión propia.	-Guía de auto observación -Autoinforme escrito. -Toma de conciencia, diferenciación reflexión e integración del cuerpo.	-Hacer trabajos con viñetas. -Elaborar cuadros comparativos -Trabajo con películas “Los Coristas” y “Escritores de la libertad”: elegir escenas significativas que den cuenta de los diferentes tipos de educación. -Relacionar imágenes con conceptos. -Ilustración con imágenes o fotografías de las cualidades que debería tener un maestro para	-Presentación breve de tres rasgos que los definen y les imprimen esa identidad tan particular. -Aportes de tres cuestionarios que se consideren importantes para enriquecer su aprendizaje en el aula virtual. -Consignas que inviten a recuperar información precisa de las distintas etapas de evolución del niño según Jean Piaget.	-Instrumentos que apelan a la relación entre temas, descripción, construcción de glosario, cuadros comparativos, solicitud de biografía de personajes históricos, descripción de causas de hechos históricos.	-Trabajo Grupal - Consignas abiertas de relación con videos, producción de un producto (clase, presentación power point, prezi, video, teatralización, producción plástica, etc.) por parte de los alumnos y preguntas de construcción.	-Preguntas de construcción, trabajo de producción con destinatario concreto. -Describir un proyecto educativo de un Jardín y sus vínculos entre los actores institucionales .	-La participación de cada integrante grupal es de suma importancia para crear un trabajo colaborativo y la auto-organización estará pensada para que cada grupo coordine sus tiempos de construcción, donde el docente participa como un veedor de contenido (no	-Consignas que invitan a recuperar información precisa. -Caracterizar distintos hechos desde los múltiples conceptos y aspectos analizados en clase. -Elaborar un texto coherente y con cohesión a partir de términos dados -Explicar causas y consecuencias de un hecho histórico.

			<p>mejorar su práctica.</p> <p>-Narrativa con aportes teóricos y prácticos de la cátedra que son significativos para la formación.</p>	<p>-Tarea de laboratorio: experiencia, observación y registro.</p>				<p>modificará o aportará datos o información al texto)</p> <p>El parcial tiene como objetivo lograr incorporar en su práctica docente las herramientas de la web y dar un acercamiento de las tecnologías que se encuentran en las salas de los Jardines: blog, videos de youtube, códigos QR, prezi y realidad aumentada.</p>	
Consignas o preguntas abiertas	Sí	Sí	Sí	Sí - No -Pruebas objetivas	Sí	Sí	Sí - No	Sí	Sí -Consignas abiertas y amplias

5.3. Trabajos prácticos y exámenes

A continuación vamos a proceder al análisis de los recursos didácticos, nos referimos a los instrumentos de evaluación, más precisamente a trabajos prácticos y exámenes realizados por los docentes.

En cuanto a los *rasgos de evaluación alternativa*, la mayoría de los docentes trabajan con películas, videos, cuadros comparativos y mapas conceptuales. Y en los trabajos prácticos y exámenes parciales piden acciones como: describir, narrar y analizar. Seis docentes hacen reflexionar a los alumnos y cuatro profesores piden análisis de casos. Dos docentes exigen a los estudiantes que investiguen biografías de autores y personajes históricos. Una sola docente le pide a los alumnos que elaboren un glosario. Otro solicita tareas de laboratorio y otra investigación corporal.

Con respecto a los *rasgos de evaluación auténtica*, ocho docentes solicitan la puesta en juego de conocimientos adquiridos y habilidades para resolver problemas, cinco, pensamiento divergente, tres, realizar investigaciones y dos, elaborar y ejecutar un proyecto.

Con referencia a la *validez* en los instrumentos de evaluación, ocho docentes presentan instrumentos con grado de precisión y fidelidad, es decir, la mayoría. Mientras que siete docentes presentaron instrumentos con *confiabilidad*, la cual se aprecia en la consistencia de la información recogida.

Haciendo referencia a las *características de los instrumentos* se observan trabajos con películas, grupales, colaborativos, con TIC y tareas de laboratorio: experiencia, observación y registro.

Cabe destacar que el total de los docentes realizan *consignas o preguntas abiertas* en los instrumentos. Sólo dos presentan consignas mixtas es decir abiertas y cerradas.

5.4. Entrevistas

Para el análisis de las entrevistas se elaboró un cuadro comparativo de diez entradas o columnas, las que se titularán: Pregunta, D.1, D.2, D.3., D.4., D.5, D.6., D.7., D.8., D.9. Debido a que el mismo es muy extenso se presenta en formato digital.

Recordemos que los objetivos de esta investigación son: describir las características de las prácticas evaluativas innovadoras que realizan los profesores del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San

Martín” de la ciudad de Santa Fe, indagar las características de las prácticas evaluativas de los profesores del Campo de la Formación General, identificar los rasgos que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras y sistematizar los rasgos comunes que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras.

Como mencionamos anteriormente, las entrevistas giraron en torno a los siguientes temas: descripción de su práctica docente, qué entiende por enseñanza, por aprendizaje y por evaluación, las relaciones que establecen entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, los instrumentos que utilizan para evaluar, las causas del cambio y las condiciones que debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador.

Para el análisis documental y para el análisis de recursos didácticos se utilizará la metodología del análisis de contenido, centrado en las ideas que se expresan y reflejan en un texto teniendo en cuenta su carácter didáctico.

En este apartado vamos a proceder al análisis de la información brindada por los docentes en las entrevistas que nos interesa que tiene que ver con los instrumentos de evaluación que utilizan, como entienden la evaluación, los cambios en la evaluación y su relación con las TIC, por donde pasa la innovación.

Fueron entrevistados nueve docentes de los cuales tres son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación, dos son Profesoras de Filosofía, una es Psicóloga, una Profesora de Historia, un Profesor de Tecnología y una Maestra de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal.

Los docentes tienen entre seis y veintiocho años de antigüedad en la docencia y entre tres y quince años de antigüedad en el nivel superior. Esto también advierte la heterogeneidad en el campo de formación y en la antigüedad en el nivel superior como por ejemplo la Profesora de Psicología que tiene tres años y el Profesor de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina que tiene doce años.

Las entrevistas se realizaron entre julio y noviembre del año 2017. La mayoría se hicieron en el lugar de trabajo.

5.5. Análisis de las entrevistas: ¿qué dicen los entrevistados?

Luego del análisis de cada una de las entrevistas y de la sistematización del total de ellas, podemos afirmar lo siguiente:

La totalidad de los profesores utilizan material audiovisual: videos, películas, cortometrajes, documentales como recursos didácticos. Un solo docente manifiesta ser poco innovador y otro docente utiliza los celulares como material didáctico.

En cuanto a los instrumentos que utilizan para evaluar nombran guías de observación, cuestionarios, guías de lecturas, cuadro de síntesis, mapas conceptuales, prueba de ensayo: juego de bingo, trabajos prácticos con códigos QR y en modalidad oral y escrita.

En cuanto a las características que tienen las preguntas que piden, los entrevistados expresan: reflexión final, consignas abiertas, análisis de textos, utilización de herramientas tecnológicas en situación de contexto aplicado, preguntas de elaboración personal y relaciones entre diferentes contextos. La mayoría expresa que son de preguntas abiertas y solicitan reflexión.

A la hora de responder a la pregunta **5.a. ¿Qué entiende por evaluación?** algunos de los profesores manifiestan que para evaluar tenemos que preguntarnos qué concepciones tenemos de alumno, de enseñanza, de aprendizaje, de currículum ya que estas concepciones van a determinar la forma de evaluar, otros ponen al mismo nivel la instancia de evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno dice que es una evaluación formativa donde el alumno se dé cuenta que proceso se va haciendo, la evaluación es una instancia de aprendizaje desde los dos lados de la enseñanza y del aprendizaje. De esto se desprende la importancia de la toma de conciencia en la evaluación.

En el diálogo se advierte la complejidad de reflexionar sobre evaluación. Esto denota que los docentes no están habituados a estas cosas y para otros, la evaluación es una instancia de aprendizaje.

El total de los docentes asegura haber realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años. Algunos manifiestan que se ha modificado en el alumnado las características socioculturales y sobre todo por los avances de las TIC que en realidad condicionan a los alumnos ya que les llama más la atención la pantalla y no la exposición del profesor. Y esto trae como consecuencia el cambio en los modos de evaluar. El Docente 4 reconoce que la desestructuración le permite salirse de ese esquema.

En cuanto a la pregunta **5. h. ¿Por qué realizó los cambios?** El Docente 3 expresa: *“Los docentes tienen que actualizar todos los recursos en función de los avances de la sociedad y de la formación docente a futuro”*.

La Docente 7 señala que realiza cambios en los modos de evaluar *“en función de los alumnos y siempre en relación a los intereses y a los deseos que ellos manifiestan”*.

Con respecto a las causas del cambio en las estrategias de evaluación manifiestan las siguientes: aburrimiento de dar siempre lo mismo, tener en cuenta la bibliografía, cambio de consignas, rever las estrategias de aprendizaje por el cambio de tipos de alumnos, por no cumplirse los objetivos planteados, las consignas de los parciales fueron cambiando en función a su extensión y a su complicación, cambio de recursos por necesidad. Ejemplo de este último que al no tener computadoras a su disposición para trabajar con los estudiantes usa teléfonos celulares.

Una respuesta relevante fue la de la Docente 9 que hizo mención a la *autoevaluación del propio docente*, un detalle no menor.

Cuando describen los cambios en los modos de evaluar expresan: Docente 2 exigirles porque van a ser futuras profesionales, Docente 3 se enriquece por el trabajo colaborativo en equipo con colegas que dan la misma materia, Docente 7 habla del cambio de la metodología de los parciales y coloquios de a dos y a de a tres, Docente 8 *“el uso de celulares porque antes teníamos computadoras usando la tecnología de la información y de la comunicación ya que tengo que enseñar conectivismo y no puedo enseñarlo sólo con un pizarrón, necesito las computadoras”*

Ante el interrogante **6.a.: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?** Se destacan las siguientes expresiones: Docente 1: *“Salir de la típica pregunta-respuesta de texto y que sea opuesto a un examen tradicional”* Docente 2: *“La autenticidad tiene que movilizar al estudiante para que se pueda apropiar del conocimiento teniendo libertad en el proceso de evaluación ya que en las evaluaciones tradicionales no hay libertad. Que no sea para aprobar sino sea para aprender y esto debe tener un clima especial”*. Docente 4: *“La idea era ponerse de acuerdo, una corregía a la otra el parcial para ver si estaba bien escrito o no y luego sentarse en ronda para debatir una teoría o un relato”*. Docente 5: *“Les exijo que tengan un correo electrónico, les traigo un cañón y ellas lo utilizan hasta con veinte diapositivas dándoles algunas cuestiones con respecto al uso de las imágenes y títulos más que de textos enfocando de acuerdo a la formación en que elaboren estrategias didácticas como una propuesta diferente”*. Docente 6: *“Lo importante es que sea significativo y que esté relacionado con los contenidos conceptuales y actitudinales aunque sea más difícil a la hora de objetivar”*. Docente 7: *“Para que algo sea innovador debe salir de lo habitual”*. Docente 8: *“Lo innovador no es siempre lo último de lo último, lo más novedoso sino es lo que antes no usábamos pero para nosotros es innovador”*. Docente 9: *“Debe permitir la interpretación del alumno, preguntas abiertas y reflexionar si pueden expresar desde otros lenguajes”*. En otras palabras, esta docente manifiesta un proceso de pensamiento superior llamado extrapolación.

Podríamos decir, que en este grupo de docentes la innovación pasa por varias cuestiones: recursos didácticos originales y novedosos, que tengan conciencia de aprender no de aprobar, ponerse en el lugar del otro al corregirse simultáneamente los exámenes, la valoración y reflexión de los alumnos sobre algunas cuestiones y la expresión desde otros lenguajes.

Los entrevistados ante la pregunta **6.c. ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?** Expresan lo siguiente:

Los entrevistados D.1, D.2, D.5, D.7. y D.9. manifiestan usar videos con excelente producción para incorporar un lenguaje nuevo en el aula.

Los informantes clave D.3, D.4., D.5., D.7 y D.9. utilizan el aula virtual porque consideran que es otro modo de comunicarse y es un espacio diferente de comunicación. La misma es una propuesta que está dentro del Proyecto Educativo Institucional de la reducción de cuarenta minutos de clase presencial para implementarlo con esta modalidad. Expresan que una vez que se implementa funciona rápidamente y creen que brinda otras formas de enseñar y aprender en este mundo digital. Destacan que en los foros de debate se plantean las diversas opiniones. Sirve para comunicar cuestiones que durante la semana van sucediendo. Los alumnos pueden ir registrando en el campus o volver sobre la información para ver que se está trabajando semana a semana, suben videos, mandan canciones sobre la temática que están trabajando con los links para que ellos vean, son muchas las cosas que se pueden hacer.

Tres docentes, D.1., D.5., D.6., utilizan correos electrónicos para enviar trabajos prácticos escritos por una cuestión de economía y de cuidado ecológico.

Dos entrevistados, D.6. y D.8., utilizan el teléfono celular les facilita para buscar el significado de una palabra en Google o para el parcial si no lo tienen se lo envían por Bluetooth o por WhatsApp.

Un profesor, D.1., suele usar power point en sus clases.

Un docente, D.7., realiza proyección de películas para luego debatirlas en los foros y que se pueda ver la opinión de los estudiantes y se pueda hacer una retroalimentación de los trabajos. Considera esta estrategia didáctica interesante.

Un solo docente, D.3., utiliza prezi porque tiene una forma de presentación más dinámica y diferenciada de lo que es el power point.

Solo un profesor, D.3., usa material audiovisual de Canal Encuentro.

Otro docente, D.8., emplea presentación digital en diapositivas de breve tiempo que tienen mapa conceptual, gráficos e ideas principales.

Y por último, el D.6 utiliza WhatsApp y el D.8. recurre al Facebook para la comunicación con estudiantes y colegas y para enviar materiales didácticos.

En síntesis, la mayoría de los entrevistados utiliza videos y aula virtual, un tercio emplea correo electrónico, un cuarto usa teléfono celular y los menos usan power point, películas, prezi, Canal Encuentro, diapositivas que tienen mapas conceptuales, gráficos e ideas principales. La minoría utiliza medios informales para comunicarse con el alumnado como Facebook y WhatsApp.

De lo dicho anteriormente se observa que si bien la mayoría utiliza las TIC para enseñar, se advierte la heterogeneidad en el grupo de entrevistados en cuanto a las TIC elegidas (videos, películas, cortos de Canal Encuentro, prezi, Facebook, aula virtual, teléfonos celulares personales) y a la finalidad con la que la implementa.

Con respecto a los instrumentos, en relación con la pregunta **5.e. ¿Qué instrumento utiliza para evaluar?**, coinciden en algunos como guía de observación, análisis de videos y películas, trabajos prácticos orales y escritos. Se observan como diferentes y originales los instrumentos seleccionados por el D.7. La prueba ensayo antes de cada parcial a manera de actividad lúdica como el bingo y por el D.8. Trabajos prácticos con códigos QR.

Si a su vez relacionamos lo expresado anteriormente en relación a las TIC con la pregunta **3. ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases?** Podríamos decir que se evidencia coherencia y coincidencia entre TIC y recursos didácticos seleccionados pero se destaca una mayor variedad en los materiales didácticos que utilizan los profesores para dar clases. Los recursos que coinciden en los entrevistados son los audiovisuales como ser películas, cortos, documentales, videos, conferencias y los tradicionales como ser pizarrón, tiza y libros. Los que difieren son: entrevistas a filósofos, bloques de goma azul, pelotas, música, palos, sillas, viñetas e imágenes, celulares y líneas de tiempo. Estos últimos es lógico que sean diferentes porque responden a las características propias de cada unidad curricular y a su didáctica específica.

Al vincular la pregunta **5.a. ¿Qué entienden por evaluación?** con la pregunta **8. ¿Qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación?** encontramos que:

La D.1. expresa que entiende por evaluación, la evaluación de la enseñanza, la relaciona con el apasionamiento por la materia y eso se vería reflejado en el rendimiento. Y la metáfora que escoge es *“la teoría del efecto mariposa descubierto por Lorence, el aleteo de la mariposa en Pekin produce un huracán en Estados Unidos, una mínima variación en un sistema sensible como es un grupo clase un grupo aula puede producir un cambio drástico, un cambio totalmente impensado”*.

La D.2. manifiesta que las evaluaciones las realiza por una cuestión formal no sabe si las realizaría si no tendría la formalidad institucional y afirma que está bien como cierre de proceso. Y la metáfora que elige es *“la de un espejo uno ve reflejado en el otro lo que uno brinda y lo que uno recibe es como un espejo. La práctica evaluativa... cuando vos te miras en el espejo te reconoces y te afirmas”*. La D.3. señala que es una práctica humana y un proceso continuo. Para la evaluación deberíamos preguntarnos qué concepciones tenemos de enseñanza, de aprendizaje y de currículum. Estas concepciones condicionan la forma de evaluar. Toda evaluación debe ser participativa y reflexiva para poder mejorar la práctica docente. Cuando uno evalúa tiene que establecer un contrato pedagógico con los alumnos, acordar las formas de evaluar, los tiempos dejando en claro los criterios de evaluación. Y la metáfora que selecciona es *“la evaluación es un trompo, es dinámica y compleja. En toda práctica evaluativa uno tiene que tener en cuenta: a quien va dirigida, quien es el que va a tomar ese trompo, de qué manera lo va a girar, hacia donde, sobre qué lugares, esos lugares pueden ser los alumnos, una institución educativa, y los giros son los diferentes sentidos que le puedo otorgar a la evaluación, los tipos de evaluación, si va a girar para un lado, para el otro y por qué el trompo sobre todo por el movimiento porque no es algo estático la evaluación intento modificar algo ese movimiento es impredecible hace que uno ponga en juego un montón de factores y múltiples dimensiones mi propia formación, mi biografía escolar, los lugares que he transitado, las representaciones y las creencias que tengo de la evaluación cómo voy a evaluar, que concepciones tengo que es ser estudiante de Nivel Superior, de ser docente o trabajar con otros o que es una institución así que la idea de trompo me parece muy representativa El trompo está vinculado con la práctica docente que al ser inédita por más que planifiquemos... en el caso de Pedagogía repensemos que material vamos a llevar a cada clase nunca sabemos que va a suceder... no sabes hacia qué dirección vas, no sabes quien va a lanzar ese trompo con qué fin o con que intenciones o con qué objetivos”*.

La D.4. enuncia que es un proceso, una producción, es un hacer permanente. Cree que tiene la misma importancia de las otras dos instancias y le parece que está en el mismo nivel. Y la metáfora que prefiere es *“Pensar la práctica de la evaluación como si fuese la cabeza de Marta Minujin en el sentido de un artista plástico, de un escultor, por este tiempo en el que se piensa qué hacer, imagino que puede pasar, artistas muy locos que hagan, pero en general en el arte ya hay una idea, un concepto que se quiera hacer, el tiempo del hacer, en donde lo que está no solamente es el ir haciendo sino el ir modificando en la medida que...quitando, sacando, perfeccionado, yendo, viniendo... ¡Una obra de arte! y un final que tiene que ver con una exposición, una muestra, un*

expresar... Marta Minujin cuando hizo una torre con libros primero se lo representó en su cabeza, luego lo hizo y después tuvo un montón de problemas pero lo hizo, el momento de expresar, exponer, mostrar porque después viene el muy bien, el no te entiendo, no me parece, el cómo o está mal y después viene la mirada del otro que juzga y evaluar se trata de eso de juzgar una experiencia. Como se juzga depende de la posición en la que se para. Se trata de juzgar el trabajo del otro. Lamentablemente estamos en un sistema que te pide la acreditación. La calificación, el ocho tiene que estar para la promoción. El sistema nos excede a todos. Justamente por estos tres grandes momentos que tiene la producción de una obra de arte: la idea o concepto, el proceso de producción y la exposición o muestra de la obra de arte”.

El D.5. formula que la evaluación es parte, es inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estamos evaluando constantemente, partimos de lo que se conoce, el desarrollo y posteriormente el cierre. Y la metáfora que designa es la de una **torre**. *“Yo las veo a las chicas cuando elaboran una torre esa es una imagen más acercada a esta manera de sintetizar ellas saben lo que tienen que hacer y cada una la va construyendo de acuerdo a lo que entiende el para que le puede llegar a servir y el por qué es bueno hacerlo...la solidez de una torre también habla de la solidez de conocimiento digamos la fortaleza que le da seguridad”.*

La D.6. entiende por evaluación a la constatación del aprendizaje. Para ella la evaluación es un problema, por un lado uno trata de pensar diferentes cosas de evaluación pero después tenes un sistema en donde todo eso que uno aprende o quiere no encaja. Es difícil tratar de manejarse con las dos cosas me parece que en el nivel superior es más difícil que en el secundario, utilizo todos los recovecos del sistema para no poner un número. Y la metáfora que distingue es un **problema**. *“Para mí la evaluación es un problema y una preocupación... Es un tema que me hace ruido me da vuelta. Es un problema pensar como evaluar bien digamos como ser justo, como ser coherente, como hacer que sea significativa, que el alumno no solamente pase por un momento traumático porque está siendo evaluado sino que le pueda representar realmente un aprendizaje”.*

La D.7. expone la evaluación como una práctica social como una práctica ética. Cita a Santos Guerra yo me comprometo con otro para que pueda aprender y tengo que tener una mirada abierta en el sentido de decir este alumno va a aprender, le voy a ofrecer las posibilidades para que pueda aprender y desde esa manera concebir la evaluación, no como una evaluación sumativa que mida resultados sino como una evaluación formativa donde el alumno se dé cuenta que procesos va haciendo. Y la metáfora que destaca es la de un **paquete**. *“La metáfora de la evaluación como un paquete en el cual el alumno puede tomar ese paquete, lo puede desarmar, lo puede dejar ahí, lo*

puede romper, lo puede abrir, se lo puede dar a otro. Me parece que por ese lado si ese paquete se abre, se descubre, es valioso y genera esto de la retroalimentación ahora si ese paquete lo deja ahí sin decir nada y lo guarda bueno algo quiere decir, no tiene deseo, no quiere ver que pasó con su evaluación, no quiere mejorar su aprendizaje o lo abre lo mira dice algo acerca de ese paquete y lo devuelve para que pueda transformarse”.

El D.8. dice la evaluación es una instancia de aprendizaje desde los dos lados de la enseñanza y del aprendizaje. Es ver y es observar que es lo que entiende cada uno de lo que aprendió. Y la metáfora que opta es la de una **fábrica**. *“Lo pensé como una fábrica que arma estructuras metálicas lo pensé desde la mirada de cómo se veía antes la evaluación. Antes las industrias que fabrican ventanas si había algún defecto algo que fallaba las ventanas se tiraban y se volvía a fabricar. No se tenía en cuenta lo que pasaba en el medio si el material estaba calibrado, si tenía los componentes químicos necesarios si las máquinas estaban calibradas. Ver los procesos de las industrias hoy en día se enfocan muchísimo en todo lo que anteriormente te dije: se enfocan en los materiales, en la calidad de los materiales, en los operarios que estén preparados, recursos humanos, en ese proceso en el medio es donde se focaliza todo el análisis, para después decir lo que sale es un producto de calidad. Sale un alumno que tiene los conocimientos necesarios para poder aplicar los conceptos para poder aprobar. Si está el foco ahí en esa construcción, en esa calibración puedes tener como resultado algo que tiene que salir bien y pensando que no somos todos iguales, algunos necesitan un proceso más largo. Pensar en eso como en una fábrica que construye ventanas, puertas. De todo lo que se trabajó lo que se fue desarrollando en el centro uno puede obtener un aprendizaje significativo al finalizar esa etapa de producción”.*

La D.9. declara poder emplear distintas estrategias para ir conociendo el proceso de aprendizaje del alumno que cambios tiene que hacer y lo diferencia de lo que es la acreditación de la materia. Y la metáfora que escoge es **misión imposible**. *“Pensé en misión imposible porque evaluar el proceso, la materia cuatrimestral, con toda la lógica del sistema que se nos impone y estudié en el seminario de evaluación de la maestría que las investigaciones dicen los aprendizajes de los alumnos a veces recién se observan se evocan o se hacen explícitos pasados los años y uno tiene que ver en la quinta clase si el alumno aprendió... una misión imposible para el alumno y para uno. Sobre todo acá en una materia cuatrimestral. Uno toma una evaluación pone una nota y listo pero entendida la evaluación realmente como una instancia que permite repensar la práctica cuando corregimos la evaluación terminó el cuatrimestre. Pensé en misión imposible por el desencanto que viví con el nivel superior, me imaginaba otra cosa y ahora me encuentro como son*

los tiempos, una visión un poco negativa estoy teniendo ya iré a salir de eso. El año pasado tenía sesenta alumnos y terminé el cuatrimestre y no sabía los nombres. Y este año tuve cuarenta alumnos”.

A modo de síntesis, diremos que del total de personas que aportaron información dos tienen una mirada pesimista de la evaluación la D. 2. expresa que si no estaría la formalidad institucional de la evaluación no la realizaría, la D. 9. la ve como una misión imposible para el alumno y para el docente por los tiempos y la cantidad de estudiantes. Mientras que el resto de los entrevistados tiene una mirada optimista de la evaluación como la D.1 que lo atribuye a una mínima variación o cambios impensados y la D.3. que se refiere a la práctica docente inédita que influye directamente en la evaluación. Se observa que la D.4, el D.5., y el D.8, tienen aspectos en común las metáforas que eligieron: la obra de arte, la torre y la fábrica porque tienen diferentes etapas por las que pasan en el proceso y que todas contribuyen a un propósito final.

6. Interpretación de datos

Partimos de una idea que acordamos con Montero Tirado (2006) respecto a que una evaluación errada puede llevar a tomar decisiones que hagan mucho daño. Por eso, capacitarse para evaluar no es solo asunto de competencias, sino de ética y responsabilidad (Montero Tirado, 2006: 156)

Teniendo como guía los objetivos planteados en esta investigación, se realiza la lectura interpretativa de los datos obtenidos a partir del análisis descriptivo de las entrevistas y los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos y exámenes), relacionándolos con el marco teórico planteado.

Para realizar las reflexiones se tienen como base los conceptos abordados en el marco teórico, algunos serán señalados y otros están implícitos.

Se considera conveniente para la interpretación de datos realizar agrupamientos de tres apartados conformados por categoría, entrevistas e instrumentos de evaluación (trabajos prácticos y exámenes).

6.1. Práctica docente

Si nos centramos en la práctica docente, se parte de la idea de que es una práctica reflexiva tal como concibe Schön a la reflexión -entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y

propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional. Es decir, considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica. Tal como sostiene Jackson la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2002: 34). Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar la práctica espontánea de los docentes. La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre.

6.1.1. Entrevistas

La mayoría de los entrevistados manifiestan que sus prácticas docentes son reflexivas y dos docentes además agregan que son críticas.

Aparece en un informante clave una actitud de proceso de aprendizaje constante, aceptando las propuestas que surgen en el momento. Otro docente, manifiesta que su práctica es un espacio complejo, dinámico e intenta problematizar sobre lo que hace. Se puede recurrir a la idea de Morin (2003) que el pensamiento complejo no desea la completud, establece la incerteza, es articulante y multidimensional entre los dominios disciplinares fragmentados por el pensamiento simplificador ante el cual se aspira a un saber no reduccionista, evadiendo un conocimiento - acción unidimensional.

6.1.2. Trabajos prácticos y exámenes

Teniendo en cuenta que dentro de la categoría “práctica docente” se encuentran las características de los instrumentos de evaluación que realizan los entrevistados, precisamente los rasgos de evaluación alternativa, se observa que la reflexión está presente en las actividades de la mitad de los trabajos prácticos y exámenes. La mayoría utiliza actividades audiovisuales como aula virtual, películas, videos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, relaciones entre libros y

videos. Esta idea se sostiene en lo manifestado por Litwin (2010) cuando alude reflexiones entorno a la evaluación desde la concepción de una nueva agenda de la didáctica lo que implica inscribirla en las derivaciones de la psicología cognitiva, en la clase reflexiva, en la comunicación didáctica y desde la problemática moral que entraña. Y por Prieto (2008) se deduce la necesidad de reflexionar entorno a estos efectos, como una manera de apoyar cambios en la calidad de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y la construcción de sus identidades.

6.2. Relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación

Si nos centramos en la evaluación formativa, se parte de la idea de que la evaluación debe estar presente durante la enseñanza. En este trabajo de investigación se coincide con Álvarez Méndez, al ver a la evaluación no como un apéndice de la enseñanza. Otra idea que se suma es que la evaluación es una instancia de aprendizaje de docentes y alumnos. También aprende la institución educativa.

Por otra parte, la concepción de evaluación que sostienen los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes que los han formado. Prieto (2008) plantea que asimismo, aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes.

A esta idea se suma lo manifestado por Anijovich (2014) quien agrega que un docente que trabaja desde este enfoque pedagógico cree en la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y así lo transmite estableciendo coherencia entre las teorías adoptadas y en uso. (Anijovich, 2014: 106)

6.2.1. Entrevistas

Está presente en el discurso docente que toda enseñanza y aprendizaje implica un proceso de evaluación y la evaluación no puede quedar para lo último, tiene que estar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta idea se sustenta en lo que expresa Álvarez Méndez (2001) que la evaluación forma parte de un continuum y, como tal debe ser procesual, continua, integrada en el

currículum y con él en el aprendizaje. No es un apéndice de la enseñanza. A esta característica le agregamos otra que es dinámica, compartida, flexible, preocupada por la comprensión, integrada en tareas de aprendizaje, que tiene como finalidad la autoevaluación y la coevaluación.

Los entrevistados manifiestan que debe haber coherencia y relación entre los tres existiendo una dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje. Esta idea sostiene Fenstermacher (1989) que la dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. En síntesis, sin el concepto de aprendizaje no habría concepto de enseñanza.

Los docentes expresan que la evaluación tiene que estar relacionada con la forma de enseñar y de aprender de cada uno. Los trabajos que se hacen en clase son para ver si comprenden, qué dificultades tienen, haciendo de esto un seguimiento de los procesos. Esta idea se fundamenta en lo que expresa Perrenoud (2008),

es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse (...) Una evaluación es formativa solo si desemboca en una forma u otra de regulación de la acción pedagógica (...) El cambio de las prácticas de evaluación es acompañado entonces por una transformación de la enseñanza, la gestión de la clase, la derivación de los alumnos en dificultades (Perrenoud, 2008: 135 y 197)

Y en lo que manifiesta Álvarez Méndez (2001),

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. Necesitamos aprender de y con la evaluación (...) Sólo cuando aseguremos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa. (Álvarez Méndez, 2001: 12)

En la presente investigación el texto citado anteriormente es considerado uno de los mejores desarrollos del concepto de evaluación formativa.

6.2.2. Trabajos prácticos y exámenes

Se considera que existe coherencia y correlación entre enseñanza, aprendizaje y los tipos de instrumentos de evaluación.

De las características de los instrumentos de evaluación, se observa que la mayoría de los entrevistados utilizan pruebas semiestructuradas mientras que unos pocos emplean autoinforme y trabajo grupal. Con respecto a las consignas o preguntas abiertas salvo dos docentes todos las utilizan en sus instrumentos de evaluación.

6.3. Evaluación

Se explicitan algunas consideraciones sobre la evaluación que se desprenden de las entrevistas con los docentes, recuperando los aportes teóricos presentados sobre la evaluación en el nivel superior. Cabe destacar que los docentes entrevistados tenían diferentes concepciones sobre evaluación. Esto hace a la diversidad, complejidad y riqueza de la interpretación de datos.

6.3.1. Entrevistas

En el diálogo con los docentes entrevistados se advierte la complejidad de reflexionar sobre evaluación. Lo cual denota que no están habituados a este ejercicio.

Se retoma un pasaje del análisis de datos en el que se afirma: “algunos de los profesores manifiestan que para evaluar tenemos que preguntarnos qué concepciones tenemos de alumno, de enseñanza, de aprendizaje, de currículum ya que estas concepciones van a determinar la forma de evaluar, otros ponen al mismo nivel la instancia de evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno dice que es una evaluación formativa donde el alumno se dé cuenta que proceso se va haciendo, la evaluación es una instancia de aprendizaje desde los dos lados de la enseñanza y del aprendizaje. De esto se desprende la importancia de la toma de conciencia en la evaluación”.

Estas ideas se sostienen en lo presentado en el marco teórico de esta investigación donde expresamos que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma

de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. El lugar propicio de la evaluación tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de ese proceso.

Estos pensamientos se sustentan en expresiones de diferentes autores tales como:

Celman (2008) en que la mejora de los exámenes comienza cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?

Anijovich y González (2012) sostienen que la evaluación formativa se caracteriza, por la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes de los alumnos y el aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Esta solo puede ser continúa, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes demuestren sus aprendizajes.

Rafaghelli (2007) señala que

la evaluación, desde una perspectiva educativa e integradora, será una instancia o varias en donde los alumnos puedan transparentar sus procesos internos y los docentes puedan interpretar y, a su vez, ayudar a los alumnos a ser conscientes, reflexivos y críticos sobre el sentido de lo que están aprendiendo y de qué manera lo están haciendo. (Celman y Rafaghelli, 2013: 42)

Es decir, la evaluación permite valorar el proceso de construcción de significados y de sentidos.

6.3.2. Trabajos prácticos y exámenes

La concepción de evaluación manifiesta en los instrumentos de evaluación evidencia rasgos de evaluación alternativa y de evaluación auténtica. Estas ideas se sostienen en lo manifestado por Anijovich (2017) quien propone que los estudiantes fueran evaluados por medio de tareas que tuvieran un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, abogando por el uso de los conocimientos aprendidos. La evaluación auténtica se apoya en la utilización de los conocimientos disciplinares como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan

progresivamente y de forma reflexiva su modo de pensar y su cultura experiencial. Las características formativas según los siguientes principios:

- Considera el error como parte del proceso de aprendizaje.
- Es multidimensional ya que ofrece información acerca de procesos productivos, emite juicios de valor basados en criterios compartidos y utiliza una variedad de recursos y estrategias. Propone múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros, incluye una variedad de tareas y de indicadores de aprendizaje para llegar a conclusiones válidas (Darling-Hammond y Snyder, 2000)
- Los estudiantes participan activamente, asumen responsabilidades y se involucran en sus aprendizajes y en los modos de comunicarlos. Estimula las interacciones entre pares.
- Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son conocidos por los alumnos y los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- Favorece la autoevaluación: promueve que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. (Anijovich, 2017: 120-121)

6.4. Sentido de la evaluación

Por un lado, la temática de la evaluación se ve íntimamente relacionada con la problemática del sentido de la evaluación. Por otro lado, los referentes denotan creencias sobre el sentido de la formación y de los vínculos entre ésta y otras experiencias sociales.

6.4.1. Entrevistas

En las entrevistas realizadas a los docentes aparecen las siguientes expresiones: *“Si el chico le encontró algún sentido a lo que aprendió, si se siente identificado, el famoso contenido significativo si lo puede relacionar con su conocimiento previo, el conocimiento cotidiano como punto de partida de cualquier aprendizaje aún en el nivel terciario”*. *“Aprendizaje constante. Cuando hablo de evaluación no es el alumno solo, es el conjunto”*. *“El sentido de la evaluación es mejorar la práctica, ayudar y acompañar al estudiante de nivel superior en su propio proceso de formación. Es una fuente de información para los docentes y para reflexionar acerca de los procesos grupales e individuales que hacen los alumnos”*.

Estas ideas se sostienen en lo expresado por Rafaghelli: “(...) en lo pedagógico transparentan posiciones, ideas o creencias sobre el modo en que se supone los alumnos aprenden y las enseñanzas en relación con ellos; suponen también sentidos y usos de la evaluación. Desde lo disciplinar e institucional los referentes posicionan al docente en un lado, otro u otro, respecto a los debates, paradigmas o posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas en su campo de conocimiento. Desde lo político y lo ético, los referentes transparentan creencias acerca del sentido de la educación y de las relaciones posibles entre ésta y otras prácticas sociales (Rafaghelli, 2008: 5).

6.4.2. Trabajos prácticos y exámenes

Teniendo en cuenta los datos arrojados en el cuadro comparativo de análisis de los instrumentos de evaluación se interpreta que la totalidad de los docentes sostienen que el sentido de la evaluación da cuenta de rasgos de evaluación alternativa y auténtica como así también el sentido de la evaluación es acorde a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero se advierte que tres docentes no pueden romper aún la fuerte matriz de las pruebas estructuradas u objetivas y uno sigue manteniendo la evaluación tradicional.

6.5. Cambios

Los cambios en las estrategias de evaluación así como la renovación y el perfeccionamiento en los modos de evaluar son señales de innovación. Estos tienen que ver con el salirse de las prácticas habituales con las que los profesionales de la educación sienten comodidad y satisfacción.

Las modificaciones en la evaluación custodian los procesos de transformación en la enseñanza e intentan repercutir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

6.5.1. Entrevistas

Ante la idea de cambio un docente hace referencia a los materiales didácticos, expresa que *“utilizan el celular como herramienta en la clase”*. Otros profesores se enfocan en cambiar la estructura de la planificación y sus modos de evaluar en relación con su experiencia docente. Ejemplos: *“Seguí al pie de la letra el programa, era bastante estructurada después de ese mismo*

año empecé a permitirme salir de ese esquema”. “Cuando uno empieza a dar clase empieza por lo más seguro, el cuestionario constante...pero esto del diálogo siempre estuvo, ahora hemos afinado algunas cuestiones”.

Otros docentes describen los cambios en los modos de evaluar refiriéndose a los parciales en cuanto a sus expectativas en relación con el examen final, su modalidad y las características de los grupos que se modifican año a año. Ejemplo: *“Me encuentro con una desproporción de lo que espero en el parcial y de lo que espero en el final... empecé a pensar como la evaluación contribuiría al aprendizaje y cómo acompañaba el proceso a partir de ahí empecé a probar diferentes cosas como por ejemplo que el parcial tenga diferentes partes y que sea domiciliario o a partir de un video”. “Hagamos un parcial de a dos que va a ser mucho más enriquecedor. “Todos los años cambio los exámenes parciales porque analizo el grupo.*

Un profesor reflexiona acerca del cambio sosteniendo que *“uno todo el tiempo va viendo que hay cosas que no funcionaron.*

En las respuestas sobre por qué realizaron esos cambios los docentes manifiestan:

- *“Siempre hay que actualizar todos los recursos en función de los cambios o avances que se realizan en la sociedad y en la futura formación docente. Permanentemente se debe estar revisando las concepciones y ajustándolas a las necesidades e intereses de los estudiantes”.*

- *“Al principio pedía contenido ahora pido otra cosa más profunda”*

- *“Los cambios se realizan siempre en relación a los intereses y deseos manifestados por el alumnado”.*

- *“Adaptarse a lo que puede ser mejor para el alumno y que los tiempos escolares permiten”.*

Estos enunciados corresponden a los cambios contextuales que se dan a través del tiempo en las personas e instituciones educativas.

En las contestaciones sobre cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación los profesores sostienen que lo más dificultoso es tener el pensamiento enfocado en cuestiones como su idiosincrasia o innovación adecuándolos al alumnado el tipo de técnica educativa evitando así el aburrimiento pero teniendo en cuenta la bibliografía. Además manifiestan que deben rever las estrategias y consignas ya que la misma práctica es inédita. Les agrada ir cambiando las consignas y trabajos prácticos porque no todos los grupos son iguales y tienen diferentes características. Asimismo que el docente se sienta motivado en dichos cambios. Otras ideas son: la investigación acción ha aportado a cambiar la evaluación, las consignas de los parciales fueron modificándose en

función de las sugerencias que hacían los estudiantes y la autoevaluación del propio docente basándose en lo manifestado por los alumnos.

Cuando describen los cambios está presente en el discurso docente que son un equipo, trabajan en forma colaborativa, acuerdan criterios en cuenta a la bibliografía y mesas de exámenes, teniendo una mirada de construcción colectiva de la cátedra.

Estas ideas se sostienen con lo manifestado por Litwin (2008) cuando se refiere a: las innovaciones en la evaluación responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora, son conceptos asociados a las innovaciones.

6.5.2. Trabajos prácticos y exámenes

De lo observado en el cuadro de análisis de los instrumentos de evaluación se interpreta que la mayoría ya ha realizados cambios en las formas de evaluar pero aún queda un resabio de una minoría de docentes que siguen realizando pruebas estructuradas u objetivas y les demanda esfuerzo cambiar la evaluación tradicional por la alternativa aunque se debe destacar que en cuanto a las características de los instrumentos de evaluación dos profesores emplean pruebas semiestructuradas y pruebas estructuradas u objetivas como ser verdadero o falso y sólo uno prueba tradicional no estructurada.

6.6. Instrumentos de evaluación innovadora

Tomando y reconceptualizando ideas de Edith Litwin (2008), entendemos por innovación en la evaluación a toda programación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento de las prácticas evaluativas y/o de sus resultados.

Una evaluación es innovadora en tanto está caracterizada por la originalidad, el cambio en el contexto y la deliberación para la resolución de situaciones que resulten problemáticas en los procesos de evaluación.

En este sentido, también diremos que las innovaciones no surgen en forma espontánea, sino que los profesores trabajan sobre el problema didáctico con anterioridad (Libedinsky, 2016), y que la indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico, resultan herramientas

fundamentales para poder pensarlas. Las innovaciones en evaluación, de este modo, acompañan los procesos de innovación en la enseñanza.

Un instrumento innovador y apropiado es aquel que puede adecuar las formas de la evaluación con los propósitos que persigue el aprendizaje. Un instrumento que posibilite la retroalimentación y que exponga con claridad los criterios de evaluación.

Resaltan que no hay innovación si no se parte del reconocimiento de una situación problemática que interpele a los sujetos involucrados.

6.6.1. Entrevistas

Ante la categoría instrumento de evaluación innovadora sobresalen en el discurso de los entrevistados las siguientes ideas:

- *La autenticidad debe movilizar al estudiante dándole libertad en el proceso de evaluación en el que se puede apropiar del conocimiento.*
- *En la proyección a futuro tiene que haber placer y disfrute de la apropiación del conocimiento que se produce en los estudiantes.*
- *Se deberían planificar actividades en las que el transmitir y el placer en el examen final sea una instancia de aprendizaje.*
- *Lo importante que sea significativo y esté relacionado con los contenidos conceptuales y actitudinales.*

Estos enunciados se justifican con lo expresado por Celman y Rafaghelli (2013) que lo innovador de pensar un proyecto didáctico y de evaluación estuvo en:

dar lugar a la práctica reflexiva en relación a su propio aprendizaje y a la enseñanza con sentido democratizador, tal como lo expresan en uno de los trabajos: la posibilidad de involucrarse, de tomar parte de la propuesta, en donde los alumnos fueron sujetos de formación y evaluación. (Celman y Rafaghelli, 2013: 151)

- *Otra forma es la instancia de sentarse en ronda para debatir diferentes temas y teorías.*
- *Uso de correo electrónico, aula virtual, diapositivas y cañón.*

Estas ideas se fundamentan con lo que expresan Celman y Rafaghelli (2013) quienes entienden a la innovación como la construcción de una propuesta y un espacio de trabajo diferente a los que existían.

- *Para que sea innovador debe salir de lo habitual, ser de alguna manera creativo despertando el interés y el deseo por el otro.* Tal como se señaló en el marco teórico de esta tesis hemos de advertir que innovar implica correrse de las prácticas rutinarias y repetitivas, de lo establecido, de aquello que se hizo siempre de la misma manera y con lo que nos sentimos “cómodos”. Innovar es salir de nuestra zona de confort.

- *Según el término innovación de Débora Kosac, lo innovador no es siempre lo último de lo último o lo más novedoso sino es lo que antes no usábamos pero para nosotros es innovador. Algo innovador sería usar los celulares para trabajar la construcción de un concepto.* Esta idea se sostiene con lo manifestado por Brown y Glasner (2007) quienes reconocen que es complejo describir lo que es una innovación ya que lo que se presenta como nuevo en algunos casos, es posible que sea conocido en otros.

- *El salir de la típica pregunta - respuesta de texto y debe ser opuesto a un examen tradicional.*

- *Para que no sea tradicional debe permitir la interpretación del alumno y que la reflexión que ellos hagan pueda expresarse desde otros lenguajes como la música y el cine.*

Estas dos últimas declaraciones evidencian que una manera fácil para nombrar la evaluación innovadora es hacerlo por su contrario o negando su opuesta que sería la evaluación no tradicional.

Aparece en estos enunciados una actitud positiva de los docentes respecto a dos cuestiones, una, que acuerdan con evaluar de manera innovadora y, otra, que realizan experiencias de este tipo en sus espacios curriculares.

Y se observan indicios de innovación en los siguientes aspectos: ubicarse diferente en el aula, usar Tecnologías de la Información y la Comunicación, expresarse desde otros lenguajes y extrapolar con preguntas abiertas.

6.6.2. Trabajos prácticos y exámenes

De lo observado en el cuadro de análisis de los instrumentos de evaluación se interpreta que la mayoría de los docentes emplean como instrumento de evaluación innovador la reflexión, mapas conceptuales, biografías de autores o personajes históricos, la relación de libros con videos, análisis

de casos, aula virtual. La minoría utiliza investigación corporal, tareas de laboratorio, profundidad y calidad de comprensión, elaboración de un proyecto y realizar un producto.

La mayoría de los informantes claves en sus instrumentos en cuanto a rasgo de evaluación auténtica utilizan el pensamiento divergente y el análisis de situaciones reales que son complejas.

Como así también el máximo empleo de pruebas semiestructuradas con consignas o preguntas abiertas.

Brown y Glasner (2003) proponen realizar evaluaciones alternativas como exámenes a libro abierto, estudio de casos, simulaciones asistidas por programas y ejercicios de investigación.

Resaltan que es importante conocer el sentido y los criterios sobre los que se asienta la evaluación. Esto es importante para asegurar la consistencia de la evaluación. Recordemos que luego el evaluador tiene que buscar evidencias (indicadores) para esos criterios.

Es importante: explicar claramente los objetivos de la educación, proporcionar retroalimentación que ayude a revisar y mejorar los aprendizajes, lograr que la evaluación sea parte de la enseñanza y los aprendizajes, implementar criterios claros y darlos a conocer.

6.7. TIC y recursos didácticos

Las TIC son herramientas teórico conceptuales, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada. Los soportes han evolucionado en el transcurso del tiempo (telégrafo óptico, teléfono fijo, celulares, televisión) ahora en esta era podemos hablar de la computadora y de la Internet. El uso de las TIC representa una variación notable en la sociedad y a la larga un cambio en la educación, en las relaciones interpersonales y en la forma de difundir y generar conocimientos (Ciberespacio profesional, 2011)

Nos ofrecen la posibilidad de realizar unas funciones que facilitan nuestros trabajos tales: fácil acceso a todo tipo de información, instrumentos para todo tipo de proceso de datos, canales de comunicación, almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte, automatización de tareas, interactividad, instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar.

De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso y revolucionario es Internet, que nos abre las puertas de una nueva era, la *Era Internet*, en la que se ubica la actual Sociedad de la Información. Internet nos proporciona un tercer mundo en el que podemos hacer casi

todo lo que hacemos en el mundo real y además nos permite desarrollar nuevas actividades (Claro, 2010)

Con el fin de establecer un lenguaje común conviene, aunque sea de forma sucinta, acercarnos al concepto de algunos términos tales como recurso, medio y material didáctico. La mayoría de autores no terminan de ponerse de acuerdo sobre el significado de estos términos. Así en muchos casos se emplean como sinónimos. Quizá el término que encontramos más veces definido sea el de materiales; así, por ejemplo, Zabala (1990) define los materiales curriculares como: instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza. San Martín (1991) en su definición apela tanto a aspectos de contenido como a los propios medios como objeto y la capacidad de éstos para reconstruir el conocimiento, y entiende por materiales aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares. En cuanto al concepto de recurso, en general se ha entendido éste como el uso de todo tipo de materiales didácticos. Una definición clásica la encontramos en Mattos (1963) para el que recursos didácticos son: los medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los alumnos.

6.7.1. Entrevistas

Ante la pregunta ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? Los docentes manifiestan que trabajan en sus clases con:

D.1.: Aulas virtuales y correo electrónico.

D.2.: Videos, cine, videoclip y composiciones creativas en otros lugares.

D.3.: Fragmentos de Canal Encuentro, Prezi y power point.

D.4.: Aula virtual.

D.5.: Cañon, power point, videos, pizarra interactiva y aula virtual.

D.6.: Video, Google, bluetooth, whatsapp y aula virtual.

D.7.: Videos, películas, aulas virtuales y foros.

D.8.: Facebook, diapositivas y power point.

D.9.: Aula virtual, videos y canciones.

Se podría decir que la totalidad de los profesores consideran pertinente utilizar las TIC para enseñar, aprender y evaluar los contenidos de sus unidades curriculares. Destacan que el uso de las TIC agiliza, dinamiza y facilita la participación de las alumnas. Nos brinda otras formas de enseñar y de aprender en este mundo digital. Estas ideas se sostienen en lo manifestado por Morelli (2010),

El currículum, en un intento por representar un proyecto político y educativo organizado y legitimado por el Estado, es una construcción que necesita de las tecnologías de la comunicación y desde allí es pertinente considerar a las instancias de diseño curricular como dispositivos de comunicación. (Morelli, 2010: 11)

Como se manifestó anteriormente en el ítem **5. Análisis descriptivo de datos** precisamente en el **5.1. Entrevistas** se evidencia coherencia y coincidencia entre TIC y recursos didácticos seleccionados pero se destaca mayor variedad en los recursos didácticos que utilizan los profesores para dar clases. Los recursos que coinciden en los entrevistados son los audiovisuales y los tradicionales como ser pizarrón, tiza y libros. Los que difieren son los que responden a las características propias de cada unidad curricular y a su didáctica específica.

6.7.2. Trabajos prácticos y exámenes

En el cuadro de análisis de los instrumentos de evaluación se interpreta que los docentes solicitan a los estudiantes el uso de las TIC cuando enseñan y evalúan con actividades en las que deben trabajar con películas, fotografías, imágenes, viñetas, videos, aula virtual, biografía de autores o personajes históricos y textos digitales.

6.8. Metáfora que represente la complejidad de la práctica de evaluación

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra *metáfora* tiene dos significados:

1. Tropeo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita; por ejemplo: *Las perlas del rocío. La primavera de la vida. Refrenar las pasiones.*
2. Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su

comprensión; por ejemplo, *el átomo es un sistema solar en miniatura*. (Real Academia Española, 2014)

6.8.1. Entrevistas

Se interpreta tal como se expresa en el ítem **5. Análisis descriptivo de datos** particularmente en el **5.1. Entrevistas** que de la totalidad de los entrevistados dos tienen una perspectiva negativa de la evaluación ya que enuncian que la realizan porque es una formalidad institucional y que la ven una misión imposible por el tiempo escaso de clases y la gran cantidad de alumnos. Mientras que los entrevistados restantes tienen una perspectiva positiva respecto a la evaluación como la D.1 que lo atribuye a cambios impensados y la D.3. que se refiere a la práctica docente inédita que influye en la evaluación. Se observa que la D.4, el D.5., y el D.8, tienen aspectos en común las metáforas seleccionadas: la obra de arte, la torre y la fábrica porque pasan por diferentes etapas en el proceso y todas contribuyen a un propósito final.

Estas ideas se sustentan en lo manifestado en el marco teórico, pensar la evaluación desde la complejidad es pensar a la evaluación como formativa. Proponer una evaluación de esta índole es entenderla de manera procesual, sustentada en la diferenciación, regulación y autorregulación de los aprendizajes.

La intención de que la evaluación formativa logre la regulación de los aprendizajes, sería estimar el camino ya recorrido por cada uno, y, simultáneamente, el que resta por recorrer para decidir cómo y cuándo intervenir.

Se cree que de todas las metáforas la más pertinente es la de la D.4. que representa a la evaluación como una obra de arte por las razones que manifiesta la entrevistada: planificación, diseño, proceso y muestra.

6.8.2. Trabajos prácticos y exámenes

Se evidencia en las actividades de los trabajos prácticos y exámenes indicios de coherencia entre la concepción de evaluación que tiene cada profesional de la educación con la metáfora que pensó para representar la complejidad de la práctica evaluativa.

Se interpreta que la mayoría de los docentes al trabajar con películas, videos y mapas conceptuales hacen relacionar y reflexionar a los alumnos. La mitad de profesores piden análisis de

casos lo cual denota que optan por rasgos de evaluación alternativa. La minoría de docentes exigen a los estudiantes que investiguen biografías, elaboren un glosario, realicen tareas de laboratorio y de investigación corporal.

Con respecto a los *rasgos de evaluación auténtica*, la mayoría de los docentes solicitan la puesta en juego de conocimientos adquiridos y habilidades para resolver problemas, la mitad exigen pensamiento divergente, la minoría pide investigaciones, elaborar y ejecutar un proyecto.

Con referencia a la *validez* en los instrumentos de evaluación, la mayoría de los docentes presentan instrumentos con grado de precisión y fidelidad como así también mostraron instrumentos con *confiabilidad*, la cual se aprecia en la consistencia de la información recogida.

La totalidad de los docentes redactan *consignas abiertas* en los instrumentos. Sólo dos docentes presentan consignas mixtas, es decir, abiertas y cerradas.

7. Conclusiones a modo de nuevas aperturas

7.1. Conclusiones

Se considera que en el desarrollo de esta tesis se dieron respuesta a todas las preguntas de la investigación desde los marcos teóricos de referencia de la investigación y el análisis de las prácticas de los docentes de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín”.

Con respecto al objetivo general: describir las características de las practicas evaluativas innovadoras que realizan los profesores del Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe, se cumplió.

Cuando se plantearon los objetivos específicos para esta investigación se hizo referencia a: indagar las características de las prácticas evaluativas de los profesores del Campo de la Formación General, identificar los rasgos que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras y sistematizar los rasgos comunes que se observan en las prácticas evaluativas innovadoras. Luego de la indagación en la teoría, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la reflexión sobre los mismos, se arribó a algunas conclusiones sobre este trabajo. Algunas de ellas provocaron nuevos interrogantes e inquietudes que permitirán continuar estudiando el tema elegido en una futura tesis doctoral.

Es importante señalar que esta investigación deja en claro que hay un ambiente favorable a un cambio, a la profundización en la revisión de las prácticas para lograr una evaluación formativa innovadora.

También resultó revelador que varios de los docentes entrevistados ya vienen realizando prácticas evaluativas innovadoras de hace tiempo.

Una docente realiza evaluaciones diagnósticas en sus clases pero no es consciente de ello. Se trata de una profesora, licenciada en Psicología y que actualmente cursa el Profesorado de Psicología.

Después de examinar documentos, entrevistas, instrumentos de evaluación -trabajos prácticos y exámenes-, bibliografía, cabe la pregunta: ¿cuál es la postura ante la evaluación de los nueve actores institucionales? Sus concepciones y prácticas denotan que piensan en la problemática con la complejidad que esta requiere, y que son conscientes de que es mucho más que un problema de instrumentos ya que se implican múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en

ella. En este sentido, la evaluación comienza con una inversión en la observación y la interpretación de los procesos de aprendizaje, proporcionada a las necesidades de cada alumno.

Una evaluación formativa pretende dar al docente informaciones para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos.

Esta evaluación sólo tiene sentido para quienes quieren hacer de su trabajo docente un acto de educación. Para ello es necesario actuar desde la unión de las ideas y la práctica, entre la concepción y la puesta en acción del currículum. Nuevos retos en la enseñanza y en el aprendizaje deben seguir nuevos retos en la evaluación.

Todos los docentes saben que la evaluación, puede llegar a convertirse en uno de los mecanismos más poderosos de control social y educativo.

Se considera que se debe ser sumamente cuidadoso en lo que respecta a la construcción del instrumento de evaluación. Debe haber coherencia entre las teorías y las estrategias de enseñanza que se han utilizado. Esto obliga a los diseñadores del examen a elegir los temas, informaciones, competencias, habilidades, destrezas, procedimientos, que se incluirán en el instrumento de la evaluación.

Si se piensa que la evaluación es parte del proceso didáctico es esencial que se tenga en cuenta la forma en que se presentaron los contenidos y se trabajaron antes de poder aplicar un instrumento de evaluación. Los criterios con los que se evalúa a los alumnos son fuentes para transparentar las creencias de los expertos acerca de la disciplina y su enseñanza.

Más allá de la crítica realizada a los exámenes analizados, se quiere hacer hincapié en la importancia de la misma en el aula hecha por un agente interno o externo ya que existe una falta de cultura de la evaluación.

La evaluación como práctica educativa aparece como un desafío más en el camino de la enseñanza. Es otro elemento que compone la complejidad de las prácticas. Es importante no percibirla como una obligación, o un requisito que cumplir al final de los períodos escolares. Es primordial que los docentes sean capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas y que en ellas esté incluida la evaluación. Evidentemente no se encuentran recetas sobre cómo aplicarla relacionándola con los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desafío consiste en conocer diferentes posturas, analizar situaciones para poder hacer cotidiano el hecho de evaluar y de ser evaluado, ya sea como alumnos, docentes, miembros de una institución educativa o de un sistema escolar que necesita de esta herramienta para poder ser revisado y mejorado.

Se cree relevante tener en cuenta que los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar. Esta idea se sostiene con lo manifestado por Gibbs y Simpson (2003) que cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio.

De este trabajo de investigación se desprenden las siguientes conclusiones: lo innovador está en el tipo de pregunta que se introduce en el instrumento, la elaboración de un producto que tiene distintas connotaciones (escena, diálogo, prezi), pasa por recuperar recursos tecnológicos, videos, películas, documentales, conferencias, cortometrajes, entrevistas, presentaciones en power point, y el tipo de tecnología que acompaña; se da más en las actividades realizadas en las clases y en los trabajos prácticos que en los exámenes.

En el caso de la D. 2. presenta instrumentos de autoevaluación y reflexión personal. En este caso la innovación pasa por la autoevaluación como algo novedoso. En otros casos pasa por el tipo de consignas seleccionadas, por la incorporación de tecnologías, por el momento de la evaluación o por los criterios de evaluación explicitados.

Es importante destacar que tal como se profesa, la innovación pasa por la experiencia en el aula, la disposición a los cambios, la intencionalidad de mejora y la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

Se vislumbra del contenido de las entrevistas que la biografía escolar del docente influye de alguna manera en sus prácticas evaluativas.

El trabajo en equipo y el trabajo colaborativo favorecen otros modos de enseñanza y de evaluación. Pensar la evaluación como una actividad colaborativa con criterios consensuados es muy beneficiosa.

Por un lado, los cursos de perfeccionamiento invitan a los docentes a volver a mirar sus prácticas pedagógicas desde otros lugares y brindan herramientas para mejorarlas.

Por otro lado, se cree que los docentes reflexivos en términos de Shön (1992) son más propensos a tener prácticas evaluativas innovadoras. Es fundamental la autoevaluación del docente. Los educadores que se autoevalúan y dejan evaluarse por los alumnos aprenden de estos y mejoran sus prácticas.

Los protagonistas de la experiencia innovadora son los líderes formales de las cátedras los profesores titulares responsables de la programación y puesta en acción de la enseñanza. Las cátedras innovadoras desafían la lógica del plan.

Las situaciones de evaluación deben ser diversas, además de otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad (Litwin, 2008). Pueden ser escritas, orales, individuales o grupales, presenciales o domiciliarias, y necesitan ser pensadas en coherencia con la singularidad del trabajo en el aula. De este modo, pueden habilitar experiencias positivas, buenas producciones, despertar interés e inscribirse en el marco de una buena enseñanza.

Según Fenstermacher, la “buena enseñanza” puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones; o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable (Fenstermacher, 1989). También puede derivarse a partir de algún ideal de persona educada que orienta tanto lo que se define como buen contenido como lo que cuenta como buenas formas de transmisión.

La elección del tipo de evaluación tiene que estar relacionada con las características de los contenidos, con el sentido y la importancia que tienen en la formación.

Pensar la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos invita a búsquedas continuas que no se agotan en las ideas de los párrafos anteriores. Lecturas de textos y miradas reflexivas de las prácticas evaluativas, ofrecen la oportunidad de revisar concepciones y experiencias, parafraseando a Litwin (2008), para aprender de esas prácticas con la intención de que tengan consecuencias positivas en los contextos y los sujetos. La evaluación, lejos de ser neutral, es una práctica eminentemente ética y política.

Es importante señalar que se coincide con la idea manifestada por Perrenoud (2004) que la única manera de ser un buen docente es aceptando que es preciso adoptar una actitud reflexiva que nos permita hacer consciente la forma en que entendemos el aprendizaje y nos ayude a cuestionarla.

Como así también que se acuerda con Shepard que para que los docentes hagan cambios en las creencias y en las prácticas necesitan experimentar sus nuevos procedimientos en sus aulas. Y ser coherentes entre sus teorías adoptadas y en uso.

Para finalizar, inventamos categorías conceptuales que surgieron en el proceso de investigación de esta tesis, las mismas desarrollamos a continuación:

- **Instrumentos de evaluación híbridos** porque tienen consignas cerradas y abiertas, no son puros y lo mismo se observa en algunas de las personas entrevistadas, podemos decir que, son docentes híbridos.

- **Círculo virtuoso de la retroalimentación** en el sentido de que para que la retroalimentación evidencie beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes

y a los alumnos. En el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogo, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje.

• **La evaluación es una obra de arte**, es una cosa perdurable que resulta de la aplicación del trabajo o del conocimiento humano a un material o a un conjunto de ideas. Es aquella producción que realiza un docente, que es el resultado de su creatividad e imaginación, y que expresa ya sea un concepto o una manifestación emocional. Es decir, es una creación en la cual queda totalmente plasmada y en evidencia la intencionalidad del artista (docente). El arte es cualquier actividad llevada a cabo por alguien o el fruto de un trabajo hecho por un ser humano y que tiene una misión estrictamente estética por la cual se podrían transmitir ideas, sentimientos, la mirada sobre un tema, entre otros. En tanto, es en el arte donde mejor se puede apreciar la visión sensible de un individuo sobre el mundo que lo rodea, aquel visible, y también el de su imaginación.

• **Flexibilidad Cognitiva o Flexibilidad Mental:** Se denomina **Flexibilidad del yo** desde la Psicología de la Personalidad. Es la capacidad para modificar en cualquier dirección el nivel común del control del yo para adaptarse a las demandas de una situación determinada (Carver y Scheier, 1997).

El individuo que es muy flexible suele ser muy ingenioso para adaptarse a las circunstancias cambiantes. Parte de la adaptación consiste en aprender a controlar los impulsos, lo que permite que el individuo obtenga un sentimiento de dominio en sus relaciones con el mundo. Parte del éxito consiste también en mostrar flexibilidad en la interacción con el entorno. (Carver y Scheier, 1997: 273)

Los estudios sobre el aprendizaje docente ponen el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para situaciones de enseñanza que debe enfrentar (Pogré, 2011)

En la actualidad los docentes apoyan mayoritariamente la introducción de los nuevos medios digitales en las aulas, habiendo partido de una posición inicial en la que se sentían amenazados y desprotegidos frente a ellos, pero no sabemos de qué manera la formación en los medios digitales va a interactuar con el cuerpo de saberes que tienen los docentes en la actualidad.

Preguntarse que necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota

la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012)

Nuestros pedagogos o pedagogos maestros (¿cómo nombrarlos?) fueron artífices de lo que he dado en llamar “obras de enseñanza” (Alliaud, 2010 y 2011) de quienes maestros y profesores pueden aprender. Desde esta perspectiva, se trata de resaltar la importancia que merece **formarse con las obras de otros** para poder obrar, para poder intervenir, para poder transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar). Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, lo mismo podría pensarse para la formación inicial y continua que implica el aprender a enseñar.

Cabe preguntarse: ¿Hay buenas obras de evaluación? ¿Las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos, identificarlos y usarlos. Esta idea se sostiene con lo manifestado por Sennet: “El conocimiento se construye en el tiempo, ‘a hombros de los grandes’, aunque en nuestra práctica siempre que resolvemos problemas lo hacemos de modo original”.

Para finalizar, en las fases superiores de la habilidad, hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero sirve como ancla mientras que el segundo cumple una función crítica y correctiva. En definitiva, para realizar prácticas evaluativas innovadoras los docentes necesitan de esa ancla de saber para poder operar.

7.2. Propuestas

Proponemos las siguientes acciones:

- Reflexionar sobre el tema evaluación en la escuela y ponerlo en agenda -cada docente debe pensar sobre sus prácticas evaluativas para continuar formándose y, así mejorarla-
- Incorporar la entrevista pedagógica como recurso de reflexión sobre los propios docentes.
- Pensar la evaluación durante la enseñanza para intervenir.
- Evaluar el proceso en la planificación de la evaluación de antemano y el proceso de cada alumno, monitoreando su aprendizaje.
- Concretar la “evaluación espiralada ascendente”, categoría descubierta por la Mg. Silvana Bontorín, y los conceptos que ella encierra.
- Remitir a los docentes del nivel terciario de la Escuela Normal Superior N° 32 a otras lecturas para seguir investigando, pero uno no debe quedarse sólo en lo teórico sino encarar el desafío y la responsabilidad de llevarlo a la práctica.

- Profundizar relaciones teóricas como retroalimentación, aprendizaje, enseñanza y evaluación, retroalimentación interactiva en términos de Perrenoud.

Los docentes necesitamos evaluar nuestras propias prácticas. Pero para que ello sea posible, necesitamos asumir una actitud humilde y recurrir a un pensamiento elucidante (Palou, 1998) que permita dilucidar los conflictos para transformar los dilemas en problemas y así encontrar formas de resolverlos.

También resulta ineludible que algún tipo de información para hacerlo, provenga de forma directa de los alumnos, aceptando que los alumnos evalúen nuestras prácticas.

Aporta Steiman (2008) algunos ejemplos de cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de nosotros. Los mismos se presentan a continuación:

- Nuestro mayor logro con los alumnos fue...
- Lo peor que hicimos fue...
- Un texto que podría reemplazarse es...
- A nuestros trabajos prácticos les falta...
- No nos decidimos a asumir que...
- Lo que más me preocupa es...
- Podríamos hacer un cambio en...

Cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de los alumnos agrega Steiman (2008) convendría generar en el aula, cierto clima de escucha y reflexión para que, alumno por alumno exprese de manera sintética su parecer acerca de ciertas cuestiones que el docente pueda presentar oralmente, como por ejemplo:

- Mi opinión frente a las clases teóricas...
- Mi opinión frente a las clases de trabajos prácticos...
- Un aspecto que debiera ser mejorado...
- Mi análisis de una dificultad que no pudo ser solucionada hasta ahora...
- Mi parecer respecto a que lo distintivo de esta cátedra es...

7.3. Preguntas para responder en otra investigación

Teniendo en cuenta las desvirtuaciones en las prácticas de evaluación que aporta Steiman (2008) coincidimos con el autor cuando expresa:

“El principal sentido de la enseñanza es que aquello que se enseña será evaluado” Si le preguntáramos a nuestros alumnos cuáles son sus objetivos/ deseos/ metas para el presente año en el profesorado, ¿cuántos nos contestarían: “aprobar todo lo que estoy cursando”?, ¿cuántos nos contestarían: “aprender mucho”?

Me interesa que lo veamos desde los docentes, desde nosotros. ¿Cuánto tenemos que ver nosotros en hacer de la evaluación y sus consecuencias (aprobar o no aprobar) el eje primordial del aprendizaje? ¿Cuántas veces nuestro interés por enseñar queda sepultado bajo nuestra preocupación por evaluar? ¿Cuántas veces lo único que realmente preparamos con antelación es la prueba que vamos a tomar?

“La evaluación final comienza bajo el supuesto de descubrir qué es lo que el alumno / a no sabe” ¿Por qué pareciera que siempre tratamos de hurgar allí, en lo más cercano al desconocimiento? ¿Por qué tendemos a convertir el examen final en exactamente lo contrario a lo que una evaluación de cierre debiera ser: un momento de gloria?

“La corrección de un parcial escrito se reduce a poner una nota” ¿Por qué no les comunicamos a sus autores lo que nos produce a nosotros la lectura de un buen parcial? ¿Qué demuestra: que estudió, que hizo un buen desarrollo conceptual, que estuvo original? (Steiman, 2008: 133- 137)

Steiman (2008) nos invita a interrogarnos acerca de los errores que cometemos debido a la sobrecarga cognitiva de la actividad.

¿Quién de nosotros no recuerda haber leído más de un parcial que comienza con un desarrollo excelente y se va desinflando de a poco? ¿Y a quién de nosotros no le ha sucedido alguna vez el haberse encontrado con un parcial inconcluso, al que le faltan tareas por resolver pero que estamos seguros, por lo ya escrito, el estudiante sí parece saber? ¿Y cuántas veces en un examen final algún alumno que evidencia buen vocabulario disciplinar, buena lectura de los textos y mucha fluidez en las ideas verbalizadas empieza a quedarse prendido de silencios profundos a medida que el examen avanza? (Steiman, 2008: 202)

Probablemente, en casos como los anteriores podamos estar ante ese tipo de errores que Astolfi denomina como de sobrecarga cognitiva para la memoria de trabajo.

Es importante abrir las puertas para nuevas preguntas que interpelen las prácticas y las teorías sobre el trabajo cotidiano, en general, y la evaluación, en particular, que los docentes realizan en el aula. Por esto, compartimos algunas que nos formulamos: ¿Cómo contribuir a la convivencia entre las prácticas de evaluación formativa y sumativa? ¿Cómo sostener en el tiempo retroalimentaciones

que impacten sobre los alumnos como aprendices y sobre los docentes como enseñantes? ¿Es posible generar políticas educativas que consideren la evaluación formativa como una práctica relevante para las instituciones escolares? ¿Se necesita destinar más tiempo al tema de la evaluación en la formación docente? ¿Cómo aumentar la conciencia acerca del impacto emocional de la evaluación en los alumnos?

Otras preguntas a considerar en relación a la necesidad de explicitar los criterios de evaluación a los estudiantes, son por ejemplo: ¿se considerará la coherencia en las respuestas?, ¿la ampliación temática?, ¿el análisis?, ¿la precisión conceptual?, ¿los procesos de resolución de un ejercicio?, ¿los aportes personales?, ¿las relaciones establecidas?, ¿la extensión?, ¿la ortografía?, ¿la claridad en la redacción?, ¿la presentación formal del trabajo?, entre otros.

En relación a las investigaciones sobre los saberes docentes y el pensamiento de los profesores coincidimos con Diker y Terigi cuando se preguntan:

¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico- didáctico; generar las adecuaciones del caso, inclusive producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes? (Diker y Terigi, 1997: 102)

7.4. Reflexión personal sobre la realización de esta investigación

Como docente de nivel superior, formador de formadores, desde hace catorce años una de las funciones que tiene la tesista es acompañar a los estudiantes en el trayecto de sus aprendizajes en materias de primer y segundo año de la carrera.

El motor de este trabajo de investigación fue la inquietud, la curiosidad y el deseo de conocer más sobre la evaluación alternativa, auténtica e innovadora. Como diría Oppenheimer (1945) “investigar significa pagar la entrada por adelantado y entrar sin saber lo que se va a ver”.

Otro incentivo para la concreción de esta investigación fue el reconocer como un desafío las aristas de la evaluación, práctica compleja y apasionante que se vive en la cotidianidad del nivel superior.

Fue crucial para la concreción de este trabajo, el acompañamiento de la Directora de Tesis, la espera paciente, los consejos pertinentes y los encuentros para debatir ideas.

Otro aliciente importante fue la convicción de que las mejores prácticas evaluativas serán aquellas que promuevan la inclusión, defendiendo el derecho a la escolarización con éxito de todo el alumnado, desde el posicionamiento ético que se asuma hasta las decisiones didácticas que se concreten en situaciones de clase.

Realizar esta tesis representó un recorrido de aprendizaje personal, llevó a reflexionar sobre la manera de aprender, enseñar y evaluar siempre teniendo como fundamento de base el compromiso de esta tarea: intentar que los alumnos aprendan.

Querer ser cada día un mejor docente que brinde buena enseñanza y deje huellas en sus estudiantes hará que el éxito de los alumnos sea el éxito profesional de los docentes.

Nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea como diría Einstein “no podemos cambiar las cosas, si seguimos haciendo las mismas cosas de siempre”.

Para finalizar, se comparte con los lectores la analogía del educador con la de un pescador que gasta su dinero en aparejos, se pasa horas en el río y no pesca nada (los peces no estaban motivados para picar en el anzuelo, andaban nadando por otro sitio) Si no hay peces no ha habido pesca por muchas horas que se haya pasado junto al río. Si has estado pescando ¿dónde están los peces? Habrá que cambiar de cebo, o comprar otra caña, o ir a pescar en otro lado... Si los alumnos no aprenden, o aprenden mal, no se ha enseñado (¿dónde están los peces?) Eso no quiere decir que la culpa sea necesariamente de los docentes (hay muchas variables que no controlamos)

Para ultimar, se dona una frase de Proust (1922) que invita a reflexionar y dice así: “El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos”.

Bibliografía

- Allen, D. (comp.) (2000) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Andretich, G. (2000) *Pensando las instituciones educativas*. Santa Fe: ANSAFE -CETERA.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2012) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. 1ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barbier, J. M. (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis. Formación de Formadores*. Carrera de Especialización de Posgrado. Serie Los Documentos 9. 1ª ed. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Benvecchio de Aruani, M.; Maggioni, B. (colab.) *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires - Mendoza: Novedades Educativas.
- Bertoni, A.; Poggi, M.; Teobaldo, M. (1995) *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz Edit. S. A.
- Bixio, C. (2005) *Enseñar a aprender. Constituir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Editores
- Bixio, C. (2009) *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. 1ª ed. 6ª reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bontorín, Silvana (2016) *¿Qué prácticas evaluativas predominan en los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Primario en el área de Matemática?* (Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas) Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Dirigida por Milagros Rafaghelli.
- Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. (1992) *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientación para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. 2ª ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Camilloni, A y otras (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté (2010) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1ª ed., 8ª reimp. Buenos Aires: Paidós educador.

Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1997) *Teorías de la Personalidad*. 3ª ed. México: Pearson Prentice Hall.

Celman, S. (2002) *Evaluación de los aprendizajes universitarios*. Más allá de la acreditación. Publicado en cdr. Universidad Nacional del Sur.

Celman, S. (2008) *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario*. Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER Septiembre 4 y 5 de 2008. Publicado en actas del Congreso EDUNER.

Celman, S. (2013) *Evaluaciones: Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. 1ª ed. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Cifuentes Gil, R. M. (2011) *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. 1ª ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires: Noveduc.

Chaiklin, S y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Coll, C y otros (1994) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. compilado por Alicia Camilloni (2008) *El saber didáctico*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós.

Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. (2009) *Evaluación. Documento N° 4 - Primera Parte*- Dirección de Educación Secundaria. Dirección de Educación Técnico Profesional. Dirección de Gestión Privada.

Contreras, D. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Cormick, R. M. y James, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Davini, Ma. C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. 1ra edic. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.

Diez, A.; Donati, G.; Hein, M. L.; Manuale, M.; Stringhini, M. E. (2013) *La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate*. N° 6 de la Colección Cuadernos del estudiante. Santa Fe: El Ocho.

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

Di Matteo, María Florencia (2013) *El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos* (Tesis de la Maestría en Didáctica) Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Dirigida por Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni.

Eisner, E. (1998) “¿Qué hace cualitativo a un estudio?” En: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós educador.

Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, Merlin (comp.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2009) *Pedagogía de la autonomía*. 2ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1989) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1997) “La evaluación de la enseñanza”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.

Gvirtz, S, Palamidessi, M. (2008) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la investigación*. 2ª ed. Buenos Aires: Mc Graw - Hill.

Litwin, E. (1998) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2013) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. 1ª ed. 7ª reimp. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. 1ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999) *Designing qualitative research*. 3ª ed. London: Sage Publications.

Mateo, J. A. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI Universidad de Barcelona.

Medina Moya, J. L.; Jarauta Borrascas, B., Imbernon Muñoz, F. (2010) *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

- Monteagudo Fernández, José (2014) *Las prácticas de la evaluación en la materia de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Tesis Doctoral)* Universidad de Murcia. Dirigida por Pedro Miralles Martínez y José Luis Villa Arocena.
- Morelli, S. (2010) *El currículum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas.* Rosario: Laborde Editor.
- Morin, E. (1994) *Sociología.* Traducción de Jaime Tortella. Madrid: Tecnos.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* 1ª ed. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, M. (2002) *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas.* Buenos Aires: Santillana.
- Podré, P. (2011) “Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?” En *Perspectiva educacional*, Vol. 51, N° 1, pp. 45 - 56.
- Saleme, M. (1997) *Dimensiones de la práctica docente.* En Decires. Córdoba: Narvaja.
- Sanjurjo, L.; Vera, Ma. T. (2006) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* 1ª ed. 7ª reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L.; Trillo Alonso, F. (2008) *Didáctica para profesores de a pie.* 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. (coord.); Caporossi, A.; España, A. E.; Hernández, A. M.; Alfonso, I.; Foresi, Ma. F. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* 1ª ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Saviani, D. (1987) *Escuela y democracia o teoría de la curvatura de la vara.* En Revista ARCE, Año 5, N° 8. Buenos Aires.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós: Barcelona.
- Shepard. L. A. (2006) *La evaluación en el aula.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Traducción del original en Inglés: “Classroom Assesment” en Brennan, Robert (ed.) Educational Measurement. 4ª ed. ACE/Praeger Westport, 2006.
- Sirvent, M. T. (2003) *El proceso de investigación educativa.* Buenos Aires: UBA.
- Sirvent, M. T. (1999) *Los diferentes modos de operar en investigación social.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Spakowsky, E. (2013) *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. 1ª ed. 4ª reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Steiman, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. 1ª ed. Buenos Aires: UNSAM EDITA.

Terigi, F. (2013) *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. 1ª ed. Buenos Aires: Santillana.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Wainerman, C.; Di Virgilio, Ma. M. (2010) *El quehacer de la investigación en educación*. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial.

Whittemore, R.; Chase, S. K. y Mandle, C. L. (2001) *Validity in qualitative research: Pearls, pith and provocation*. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537. Retrieved from <http://qur.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/4/552>

Wiske Stone, M. (comp.) (1998) *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona: Paidós.

Documentos Oficiales

Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación, Gobierno de Santa Fe, Santa Fe, 2009.

Tercera parte

Anexos

Anexo N° 1: Guía de entrevista para docentes

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para una investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué título/s posee?
2. ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?
3. ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?
4. a)- ¿Cómo describiría su práctica docente?
b)- ¿Qué entiende por enseñanza y por aprendizaje?
c)- ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?
5. a)- ¿Qué entiende por evaluación?
b)- ¿Cuál es el sentido de la evaluación?
c)- ¿Realiza evaluaciones durante el año? ¿En qué momentos?
d)- ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?
e)- ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar?
f)- ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide?
g)- ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?
h)- ¿Por qué realizó esos cambios?
i)- ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?
j)- Describa cuáles fueron esos cambios
6. a)- Para Usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?
b)- ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?
c)- ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?
7. a)- ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

b)-¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

8. ¿Qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación?

Anexo N° 2: Entrevistas

Entrevista realizada a la Profesora de Filosofía de la Educación y de Conocimiento y Educación (D.1), el día 5 de julio de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para una investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: Buenas tardes Susana

D.1: *Buenas tardes*

E: Vamos a comenzar con las preguntas

D.1: *¿Cómo no?*

E: *¿Qué título/s posee?*

D.1: *Profesora de Filosofía*

E: *¿Qué antigüedad tiene en la docencia?*

D.1: *21 años.*

E: *¿Y en el Nivel Superior?*

7 años.

E: *¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases?*

D.1: *Son variados desde material bibliográfico, películas ya sea películas al estilo tradicional como cortometrajes, documentales, también utilizo mucho entrevistas a filósofos sobre todo los contemporáneos, narraciones también. Y bueno... en este momento no sé, no me acuerdo de alguno más pero trato de buscar siempre material innovador para que la clase sea más dinámica, más llamativa.*

E: Te iba a preguntar por qué pero ya me lo respondiste

D.1: *Si, si porque por ahí.... y más en una clase de filosofía eso uno lo aprende por ahí un poco a los golpes y con desilusiones para el que no está estudiando filosofía que es mi caso yo no doy a futuros profesores de filosofía se les hace un poco pesado, tedioso, complicado entonces por ahí uno utiliza una película o una entrevista y como que los chicos se enganchan más y entienden el texto a través del ejemplo, claro el caso concreto entonces ahí dicen ah! de eso se trata...*

E: *¿A los recursos didácticos los planifica previamente?*

D.1: *A veces sí, otras veces surgen ahí se me ocurren en el momento y digo zas.... vamos para la próxima clase... tráiganme tal cosa...Sí, las dos cosas.*

E: *¿Qué cosas tenés en cuenta?*

D.1: *¿En qué sentido?*

E: *Con respecto a los recursos*

D.1: *Por empezar el nivel en el que estoy, segundo, la carrera en la que estoy porque no es lo mismo un futuro Profesor de Nivel Inicial que un futuro Profesor de Primaria si bien ambos van a ser docentes que un futuro, por ejemplo, yo doy en el Profesorado de Educación Física, que un futuro Profesor de Educación Física que ahí es donde cuesta más que ellos le encuentren sentido a la materia ahí es donde hay que usar más creatividad todavía para que ellos entiendan lo importante que es sobre todo la parte de antropología filosófica no es cierto? El cuerpo que precisamente es la parte de lo que ellos se van a ocupar de los alumnos que involucra mucho más que la simple destreza deportiva o atlética, involucra la sexualidad, la alimentación, el respeto del cuerpo propio y el respeto del cuerpo ajeno, la concepción del cuerpo, la imagen, el ser y tener cuerpo como un límite.*

E: *Estaba pensando también tiene que ver con los destinatarios de esa educación que ellos van a dar que tienen distintas edades lo que vos decías no es lo mismo un niño de nivel inicial que uno de secundaria.*

D.1: *Exactamente*

E: *¿Los estudiantes hacen los trabajos en el aula, se los das de un día para otro o cómo es? Por ejemplo: los trabajos prácticos.*

No, los trabajos prácticos por lo general, a mí me gusta encargarlos con antelación. Más si por ahí tienen que ver alguna película o algún documental o si tienen que hacer un trabajo de investigación por ejemplo hace poco les dí para que investiguen sobre Hannah Arendt y la banalidad del mal entonces como es un tema que no se aborda así fácilmente cualquiera no lo aborda fácilmente entonces yo por lo general los encargo por lo menos con un mes de anticipación.

Sí, en clase por ahí hacemos para salir de la monotonía trabajos grupales que a lo mejor leer un texto separar dividiéndolo en grupos pero después lo socializamos entre todos para que todos vean todas las partes ahí sí lo hacemos en el momento pero sino no a los trabajos prácticos a mí me gusta encargarlos con antelación.

E: *¿Cómo describiría su práctica docente?*

D.1: *A ver... No quiero ser pedante... pero por la respuesta que tengo de los alumnos yo creo que es buena porque tengo muy buen índice de aprobación y no porque las cosas sean fáciles porque el mismo trabajo práctico donde uno se saca 10, otro se saca 3 quiere decir que la dificultad está para los dos por igual pero veo que los chicos se interesan, que participan porque sería algo horroroso para mí estar en una clase donde yo hablo, hablo y vos los ves a todos que se quedan callados ahí.*

E: *Grupos apáticos que no sabes si entendieron o no.*

D.1: *No sabes si te están escuchando o si están con la mente en otro lado. No, en cambio en mi clase se arman debates y ahí eso quiere decir que los chicos se engancharon. Cuando se arma el debate empieza sí porque a mí me pasó ay eso me hace acordar, ¿usted no vio tal película? eso quiere decir que el chico está enganchado, que el alumno se enganchó.*

E: *Si, por lo que me estás diciendo bueno yo también conozco al grupo de alumnos veo que se dan muchas reflexiones y no solamente es el trabajo de los marcos teóricos sino acompañados del análisis de la realidad con ejemplos de la vida cotidiana.*

D.1: *Exactamente, que sino el marco teórico queda como una abstracción, queda como algo abstracto sino se ve una reflexión sino se ve por ejemplo una aplicación a un caso concreto, un ejemplo de la vida real, queda como algo abstracto.*

E: *¿Qué entiende por enseñanza y por aprendizaje?*

D.1: *La enseñanza... en eso soy bastante de los filósofos antiguos, uno tiene que hacer que el alumno como diría Sócrates ¿no es cierto? dé a luz el conocimiento ahora diríamos que el alumno construya el conocimiento Sócrates se comparaba con una partera ¿no es cierto? Ayudar a que el alumno dé a luz el conocimiento, sí darles las herramientas y darles las explicaciones cuando las necesite e indicarle algún que otro recurso. Y bueno... y el aprendizaje es cuando el alumno realmente logra interesarse y “aprehender” a hacer suyo eso y le encuentra alguna utilidad por eso te decía cuando enseguida estamos dando un tema nuevo y dice “ay porque sí pasó...” entonces yo me di cuenta que sí, que realmente ahí aprendió algo o lo que significa eso.*

E: *Claro. Y ese aprehender hasta con “h” intermedio podría ser*

¡No! es que... por eso hice la pausa... yo no lo quise aclarar a los alumnos se lo aclaro aprehender con “h” en el medio le digo, que lo hagan suyo. Un pequeño ejemplo hace un ratito se nombró la palabra tragedia en el marco de un texto de Edgard Morín entonces la palabra Tragedia bueno en el lenguaje cotidiano uno dice “ah la tragedia de tal lado” yo les dije el verdadero significado de la palabra tragedia que viene del griego que es aquello que por más que queramos no se va a poder evitar hagamos lo que hagamos no se puede evitar, la famosa “Moira” como el caso de la más conocida de toda tragedia griega “Edipo Rey”. Y bueno entonces ahí surgieron ejemplos de la vida real, por ejemplo, hablan de la tragedia del Chapecoense les digo si uno lo toma como realmente es el concepto no fue una tragedia porque el avión se cayó porque no se le puso el combustible necesario para llegar a destino o sea que se hubiera podido evitar, por lo tanto, no entraría dentro del concepto de tragedia y claro muchos quedaron asombrados aprendieron algo nuevo aunque en el lenguaje cotidiano hasta yo misma digo “ay qué tragedia” pero eso en el lenguaje cotidiano.

E: ¡Qué interesante eso que estas contando!

D.1: (Risas)

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.1: Me parece que aprenden más con los ejemplos, con los casos, que con la simple lectura del texto porque por ahí si uno no le da un ejemplo concreto como en este caso que acabamos de nombrar de tragedia por ahí ya te digo le queda como un concepto así...que aprendió de memoria como por ejemplo hoy cuando vimos la diferencia entre un programa y un método no el método cartesiano sino el método del que habla Morín que es un método que no ... como cuando cita a Machado “Caminante no hay camino se hace camino al andar”. En cambio un programa que no permite variaciones que el programa es algo que se ejecuta siempre de la misma manera entonces ahí empezamos a poner ejemplos y entonces enseguida engancharon de qué se trataba el tema.

E: ¡Qué bueno! ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?

D.1: Bueno a ver... (piensa) la enseñanza es importante ¿no es cierto? si no se da el proceso de enseñanza mucho menos se va a dar el aprendizaje y la evaluación para mí es algo que se tiene que hacer continuamente.

No se puede evaluar un contenido que se aprendió de memoria si ese contenido no fue saboreado desde ahí viene sabiduría del latín, si no fue masticado, degustado entonces a mí no me sirve de nada evaluar si un chico me sabe por ejemplo el concepto volvamos de tragedia supongamos de memoria si no lo internaliza no lo piensa para mí es todo un proceso por eso yo tengo en cuenta

muchas cosas no solamente la calificación del trabajo o de la evaluación o del parcial sino la participación en clase, el que debate, el que cuestiona porque de eso se trata la filosofía.

E: Exacto. Estaba pensando, por ejemplo, Susana Celman dice que “La evaluación no debe ser un apéndice de la enseñanza y del aprendizaje” que no debe ser algo que está aparte. Sino que tiene que ver con eso. ¿Vos estarías de acuerdo con eso?

D.1: *No no no es que yo lo voy haciendo todos los días. A ver quien participa, quien trae los apuntes, quien se ofrece a leer porque pido que lean ellos en clase, todo eso para mí incluye un montón de cosas la evaluación no solamente un punto de un parcial, de un examen.*

E: ¿Qué entiende por evaluación?

D.1: *Y evaluación.... a ver...es una pregunta que no sé muy bien como contestarla a la evaluación... No sé cómo decirte que es la evaluación porque la evaluación yo la tomaría más para mí como para decir a ver les sirvió de algo lo que les enseñé, le agarraron el gusto a la materia y eso lo voy a ver en el rendimiento después de los chicos.*

E: Es que las producciones de tus alumnos y los exámenes de tus alumnos dan cuenta de tu enseñanza también ¿Lo miras más desde el lado del docente?

D.1: *Por eso te digo.... Lo veo más del lado mío. Yo me vivo evaluando vivo descartando textos cuando veo que los chicos están con cara de aburridos esto lo saco cuando veo que algo pegó... esteee vuelveee... Evaluar hasta me parece una cosa media fiera eso de evaluar al alumno. A mí me gustaría más ver que realmente se interesaron, que les gustó eso sería evaluar para mí.*

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D.1: *Y está todo relacionado con todo lo que yo dije si realmente el chico le encontró algún sentido a lo que aprendió si se siente identificado, el famoso contenido significativo si lo puede relacionar con su conocimiento previo como Máximo Chaparro hace tanto hincapié ¿no es cierto? en esto del conocimiento cotidiano como punto de partida de cualquier aprendizaje. También en la Filosofía, Filosofía de la educación es muy importante el conocimiento cotidiano aún en el nivel terciario.*

E: ¿Realiza evaluaciones durante el año?

Sí, pero no en la modalidad pregunta-respuesta, estudio de memoria.

E: ¿En qué momentos?

D.1: *Por lo general, ya a principio de año yo ya la planeo... y les digo vayan teniendo en cuenta que vamos a hacer este estudio de esta película... así que presten atención a los textos que vamos a dar y bueno después trabajaran la película en base a los textos pero no tengo un momento determinado.*

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?

D.1: *Precisamente la aplicación de los textos a casos, a casos reales o a películas ya te digo no me gusta esto de que estudien de memoria las diferencias entre los tres grados de vida: la vida vegetativa, la vida sensitiva, la vida intelectual haber escribanme cuales son... ¡No me interesa!*

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar?

D.1: *Y bueno.... El instrumento para evaluar...la corrección en el lenguaje, si realmente se comprendieron los temas dados, si se aplicaron bien, por ejemplo, en la materia Ética, creo que habíamos estado charlando ¿no es cierto?, cuando les dí tres apuntes diferentes con distintas posturas éticas desde utilitarismo, hedonismo, la ética teológica y demás y bueno... después tenían que aplicar eso en la película a ver si realmente saben reconocer en los personajes de esa película que postura ética tenía cada uno si realmente saben aplicar el texto a eso porque ahí me doy cuenta que realmente lo entendieron.*

E: ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas ¿por lo general que tipo de consignas les da?

D.1: *Y a veces son descriptivas por la parte antropológica, o a veces de tipo explicativas por ejemplo cuando digo a ver... ¿qué tipo de ética utilizó tal docente al llevar a cabo tal cuestión? Ah algo que nunca me falta en todos mis trabajos es la reflexión final. Eso en todos mis trabajos prácticos va a haber, la última consigna es la reflexión final.*

E: ¿O sea que preferís más las preguntas abiertas que las preguntas cerradas?

D.1: *¡Por supuesto! Y la reflexión final yo siempre les digo: “Miren que para mí es muy valiosa la reflexión final: me gustó, no me gustó, le encontré sentido, lo entendí, no lo entendí, me sirve”.*

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?

D.1: *Sí, pero dentro de más o menos de la misma modalidad algunos cambios. Según el ámbito como hablábamos hace un rato, según el nivel en el que esté por ahí he tenido que ajustar porque la idiosincrasia por ejemplo del futuro profesor de educación física no es la misma que la idiosincrasia de un futuro profesor de jardín de infantes. Entonces por ahí tengo que hacer ajustes, más que cambios, ajustes. Pero la modalidad de evaluar siempre ha sido más o menos esa. Odio el tema... es más...cuando yo tuve los parciales cuando yo estudiaba lo aprendí de ahí porque la mayoría de los profesores en mi profesorado en los parciales no en el examen final porque yo no tuve materias promocionales en mi carrera pero en todos los parciales por lo general eran de ese tipo e incluso muchas veces tomo parciales a carpeta abierta porque no les voy a preguntar que*

dice tal autor. No, no. De acuerdo a lo que dice tal autor... dame tres ejemplos de tal y tal cosa. O sea que si uno no leyó el texto no escucho... no va a saber donde buscarlo.

Me ha pasado de hecho que me vengan a decir por ejemplo: Toma una característica de la Posmodernidad y dime que le encuentras de bueno, si le encuentras algo, que le encuentras de malo si le encuentras algo de malo y por qué.

Y se han venido los alumnos con cinco y seis textos “¿Dónde están las características de la Posmodernidad?”. Entonces uno les dice bueno... anda y seguí participando.... Porque quiere decir que ni estuvo en clases porque nunca jamás evaluó un texto que no se dio en clases. Jamás tomo una evaluación ni siquiera el examen final salvo que sea el alumno libre que bueno uno por ahí agrega un poco más. Pero sino ni siquiera el que no promociona se toma lo que se dio en clase jamás lo que no se haya dado en clase.

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D.1: *Porque por ahí les resultaba más dificultoso no es porque algunos chicos puedan pensar mejor que otros sino porque tienen la mente enfocada en otras cuestiones su idiosincrasia o por ahí para innovar porque yo también me aburro de siempre lo mismo entonces digo este año no voy a usar película voy a usar entrevista y les mando el enlace de la entrevista y les digo qué quiso decir con esto todo de pensar.... Tener en cuenta esta bibliografía....*

E: Para Usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.1: *Precisamente salir de la típica pregunta-respuesta de texto. Salir de ese ámbito. Que sea opuesto a un examen tradicional. Exactamente. Yo fui formada salvo en el profesorado, primaria y secundaria con la tradicional, pregunta- respuesta. No no no fobia me da no quiero saber nada aparte que con filosofía no cabe vos podes preguntarle a un chico que estudió Historia en qué año se realizó la Batalla de Caseros que tropas lucharon, quien ganó quien perdió, en filosofía no sirve no podes decir de memoria el discurso de filosofía de Descartes de qué me sirve que de memoria el discurso del método de Descartes de que me sirve a mí*

E: ¿Y lo mismo para la otra materia Conocimiento y educación?

D.1: *Exactamente porque ahí estudiamos todos los accesos al conocimiento históricamente vemos el conocimiento cotidiano, el científico, el escolar. Vemos todo ese tipo de conocimiento. ¿De qué me sirve que lo estudien de memoria? ¿Dime de qué se trata el conocimiento escolar? ¡No!*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.1: *Y la ventaja que tiene es que rompes con la monotonía y que los mantenes continuamente alerta a los alumnos, continuamente expectantes a ver de que se va a tratar ahora haber que es lo nuevo que vamos a aplicar porque dicen ah ahora vamos a trabajar con una película, ah ahora vamos a trabajar con una entrevista ah ahora vamos a ver un power point saben que va a haber una cierta creatividad en la clase y a mí me ha pasado de ir a una clase donde hay un profesor que lee... que lee... Y yo siempre digo que ahí aprendí a dormir con los ojos abiertos.*

E: *(Risas) ¡Qué buena comparación!*

D.1: *Aprendí a dormir con los ojos abiertos porque yo trabajaba y cuando estudiaba tenía un profesor que leía, nunca una película, nunca nos recomendaba una entrevista, un trabajo de investigación nada leía, leía y leía y bueno...yo aprendí a dormir con los ojos abiertos ahí.*

E: *¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?*

D.1: *En realidad la usan más los alumnos que yo a las tecnologías.*

Yo las uso si cuando paso un power point, cuando les hago escuchar un audio sin video por ahí les paso un video. Por el momento no me interesan las aulas virtuales yo soy más del face to face prefiero que me den el papel impreso aparte de que es desgastante para un docente estar leyendo en la computadora todo el tiempo....yo prefiero... en eso soy de la vieja escuela es más he tenido alumnos que me dicen mire no tengo impresora hacémelo prolijo a mano no hay problema. No no aula virtual por el momento no...si uso grupos de e-mails para mandarles información, los bombardeo, para mandarles las consignas de trabajos prácticos. Armo grupitos de cada curso sino no. Por ahí cuando falto les digo chicos lean tal texto lo leen solos pero la próxima clase lo socializamos entre todos o mandarle las consignas de trabajos prácticos a cada grupito.

E: *¿Tienen algún grupo en facebook o en wsp?*

D.1: *Los alumnos si tienen entre ellos yo no. Yo armo de cada curso mi grupo de mails y después tengo el wsp del delegado del curso para comunicarme: "Avisale al grupo que hoy voy a llegar más tarde" "avisale que el recuperatorio se pasó para la semana que viene". En eso soy contrariamente a los de filosofía en eso soy bastante estructurada no desestructurada alguna contradicción tenía que tener algo del primer Vigestein tendría que tener de la estructura lógica del mundo, el lenguaje refleja la estructura lógica del mundo dice Vigestein en su primer parte.*

E: *Pienso igual que vos que hay que comunicarse directamente con el grupo no poner intermediarios ni preceptor ni secretario porque no llega la información.*

D.1: *Cuando me tenían que entregar trabajos yo he estado enferma de la columna preferí que me lo entregaran la semana siguiente sabiendo que se me iban a amontonar con otros trabajos para*

corregir. Y no después que el trabajo haber a quien se lo entregaste a el trabajo, se lo deje a aquel y como lo compras existe la picardía...

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.1: *Sí, de capacitación porque en las instancias en las que participe... no solo participe... yo fui durante 7 años presidente del jurado y representante de la Provincia de Santa Fe en las Olimpiadas Nacionales de Filosofía de la UBA con lo cual no solo yo trabajo sino que también es formativo para mí, porque me voy actualizando, tenes que estar leyendo los libros matrices que son libros que tienen 1500 hojas por los menos después cuando vamos a las instancias finales a Villa Langostura que hay continuas charla debates. Es fabulosa la experiencia pero deje porque era muy desgastante para mi Estoy trabajando mucho y era tener que estar continuamente en contacto con los docentes de la escuelas, en contacto con la universidad de Buenos Aires. Gastar mucho dinero porque es todo ad honorem. Estos 7 años he juntado no sé cuantos diplomas y felicitaciones de la UBA por mi participación y demás con todo el dolor del alma a pesar que el licenciado Lobosco me llamó por teléfono y me insistió. Le dije no Marcelo no me da el cuerpo no me da el cerebro, para hacer las cosas chapuceraamente no. Por eso él insistía porque yo hago las cosas bien.*

No solo por lo gratis sino que necesito también el dinero, si el dinero no lo necesitara lo hago gratis, es lindo conoces gente de todo el país y hay unos intercambios barbaros, presentación de libros charlas debates y además como un lugar espectacular como Villa Langostura que es un sueño pero no lamentablemente ya el año pasado dije basta!

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.1: *Y si, por supuesto. En un montón de aspectos incluso en lo actitudinal para con mis superiores, hacer valorar un poco más mi práctica docente porque a veces por ahí se tiende a defender mucho al alumno y desvalorizar el trabajo docente, perdón por la honestidad brutal, si, si, si y todo esto a ver como se manejan grupos, a organizar un montón de cuestiones el hecho de tener que organizar instancias interescolar, instancia jurisdiccional, instancia provincial y demás también me ayudó a organizar otras cuestiones a planear charlas, planear debates. Eso lo aprendes sobre la marcha a los ponchazos como el método de Morín.*

E: La última pregunta... Para usted ¿Qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Te doy unos ejemplos para que vos pienses Susana Celman dice que la complejidad

de la evaluación a ella se le representa la imagen mental de un calidoscopio que lo vas girando y van dando vueltas las figuras y tiene múltiples formas.

Milagros Rafaghelli y otra compañera en un taller de evaluación dijeron el Cubo Rubix es el cubo con el que juegan los niños y también los adolescentes que lleva su tiempo, es difícil.

D.1: *¡Muy bueno! Lo terminé revoleando porque jamás pude armar una cara. Hay que difícil...*

Ahí está... la metáfora que usaría sería el efecto mariposa, porque la más mínima como dice la metáfora... la teoría del efecto mariposa ¿no es cierto? descubierto por Lorence si mal no recuerdo, el aleteo de la mariposa en Pekín produce un huracán en Estados Unidos, una mínima variación en un sistema sensible como es un grupo clase un grupo aula puede producir un cambio drástico, un cambio totalmente impensado. Entonces por ahí en la evaluación una cosita que vos por ahí le pongas te llegan evaluaciones o trabajos prácticos vos decís ¡eh que pasó acá! Haría la comparación con el efecto mariposa. el aula es un grupo sensible de hecho se empezó a usar en Estados Unidos después se empezó a usar en México la pedagogía del caos en las escuelas con grandes problemas de delincuencia y demás y bueno se sabe que la teoría del caos y del efecto mariposa basado precisamente en la ley de Wolfman de la termodinámica de la tendencia a la entropía la tendencia al desorden. Una pequeña variación, a lo mejor un pequeño ítem que vos le pongas a la evaluación te puede dar un resultado sorprendente que uno dice guau! qué es esto que me escribieron. O un desastre total que por ahí vos te desilusionas porque vos decís pero si esto es re fácil, también me ha pasado de decir estos...se sacan todos 10 y poner 3 o 4 pero como....?

E: ¡Muchas gracias Susana! Muy linda tu metáfora

D.1: *¿En qué revista va a salir? ¿Cuándo publican la revista? ¡Ahora la foto! (risas)*

Observación: La docente envía al día siguiente de la entrevista un correo con el texto que está a continuación para agregar a la misma.

Escribo en borrador en mi cuaderno o se los dicto de memoria a los chicos alumnos. Tomo Trabajo Práctico y Parcial a la vez porque es cuatrimestral la materia. Por ahí hago que trabajen en clase con algún texto y hagan un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, me los llevo, los miro y después los socializamos en clase.

Encuentro los dos extremos en los trabajos, trabajos paupérrimos, copiado y pegado de Internet, esos los anulo, trabajos realizados con una creatividad con detalles de la película, manejan la bibliografía “porque según Jorge Noro, Según Edgard Morín, según Máximo Chaparro, porque según lo que charlamos en clase, como usted dijo en clase...”. Pero yo como siempre dice una amiga mía “me quedo con lo mejor” Hubiera querido mandarte algo mejor, yo lo dicto y después

lo anoto en mi cuaderno. Trabajo Práctico que trabajen en clase en grupos no más de seis personas. En un cuatrimestre se te acortan los tiempos no puedes tomar recuperatorio de recuperatorio sí que mato dos pájaros de un tiro.

Algo que me faltó en los Criterios de Evaluación es la Ortografía y buena sintaxis. Yo sí se los dicto a los chicos y más para ser docentes tienen que tener buena ortografía y buena sintaxis para la redacción de los trabajos prácticos. Además dejo bien explicitado que será anulado todo trabajo que aunque sea en una parte sea copiado y pegado de Internet.

Entrevista realizada a la Profesora de Movimiento y Cuerpo (D.2), el día 8 de julio de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para una investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenas días, Gabriela!

D.2: ¡Hola Valeria! ¿Cómo estás?

E: ¡Muy bien! Vamos a comenzar con la entrevista. ¿Qué título/s posee?

D.2: *Mira... yo empecé a formarme en Santo Tomé y el título que poseo es el de Maestra de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal el título que tengo no es validado a nivel ministerial. Fue una formación de 5 años que me marcó. Después lo más importante dentro del área yo soy profe de Movimiento y Cuerpo ahora lo más importante en el área es la experiencia y la formación por fuera del campo institucional. Hay muy pocos espacios donde formarse a nivel institucional y resultan mucho más ricos los espacios que no están formalizados dentro del área ministerial y educativa para formarte en el área: formaciones como fedelcraise, yo tengo una formación de pilates con la escuela española hace dos años y todos los maestros de danza y de prácticas somáticas la mayoría están por fuera del nivel institucional. Ahora por una cuestión de título y para formalizar mi trabajo y por exigencia del Ministerio estoy cursando la carrera de Profesorado de Danzas Contemporáneas en el Liceo Municipal de Santa Fe “Antonio Fuentes del Arco” pero solo me aporta más allá de las cuestiones que me aporta como estudiante, compañerismo, conocer profesores y estar estudiando que es interesante... me aporta solo lo titular. Pero la formación fuerte mía esta por fuera de lo institucional que fue en el Estudio de Gabriela Morales acá en Santa Fe, con Mario Burgos tomando clases de Contact en Argentina, Brasil ahora en Uruguay, con gente de Córdoba.*

E: Disculpame la ignorancia ¿Qué sería el Contact?

D.2: *El Contact de improvisación es donde estoy ahora investigando y donde estoy sosteniendo mi práctica como profesora. El Contact de improvisación es una danza que nace en la década del 70 en Estados Unidos en Ohio con un grupo de investigadores, de bailarines y no bailarines que investigaron sobre la ley de gravedad y que sucede con la ley de gravedad y los cuerpos. Es una danza que trabaja mucho la comunicación con el otro la relación interpersonal con uno y la cuestión de la gravitación del cuerpo en uno mismo y con el otro. El contacto se puede trabajar solo la danza pero con otros cuerpos, la comunicación con otros cuerpos, uno, dos, tres, muchos. Es una danza que no es espectacular porque no se piensa mostrar sino que es personal más que nada. Cada bailarín hace su propia búsqueda y se comparten las búsquedas, se comparten en los Shumps que son los salones donde los bailarines van, bailan entre ellos, una danza que no tiene dialogo que puede tenerla principalmente no tiene diálogo verbal sino que se charla, se habla y se comparte desde otros lugares perceptible y no perceptible.*

E: *¿Qué antigüedad tiene en la docencia?*

D.2: *Empecé a dar clases a los 18 años y tengo 16 años de antigüedad. Empecé con niños las clases de Expresión Corporal y Danzas una cuestión de trabajo y porque me sentía más afín con la infancia. Trabajé 10 años con niños y después empecé a trabajar con adultos en pilates y me sentí muy cómoda cuando empecé a trabajar con pilates como a los 26 años por ahí se abrió la posibilidad de la cátedra de Movimiento y Cuerpo concursé, entré, y empecé a trabajar... Hace 5 años y medio que estoy dando clases con adultos.*

E: *¿Y en el Nivel Superior?*

D.2: *Y ahora 5 años y medio. Empecé....los profes de Movimiento y Cuerpo empezamos... Había que cubrir los cargos y no estábamos preparados para el nivel ni para todo lo que era la cuestión institucional porque los bailarines y los que veníamos con estas prácticas somáticas que no son dentro de lo institucional estamos acostumbrados a trabajar más en estudios de danza, clases particulares, clases grupales que no tienen que ver con la formalidad. Empezar a trabajar en el Nivel Superior fue tremendo. Empezar a vestirme de una manera no saber si la vestimenta que usaba era correcta o incorrecta porque compararme con los profes con mis compañeros de hace 5 años que era mucho más chica siempre y más... siempre me imagino de chica como un torbellino ahora estoy más ajustada. No sabía que era ser un profesor, como que diga no parezco profesora, soy profesora. Fui dando clases me siento profesora no? Pero como fuera en las reuniones plenarias, llenando papeles... todo lo burocrático, me parece una cosa rarísima. Para la mayoría*

de los profes de Movimiento y Cuerpo que empezamos juntos todo eso fue como muy raro. Más allá que la institución no estaba preparada para recibirnos y los alumnos tampoco.

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.2: *El silencio, material fundamental en Movimiento y Cuerpo. El piso... maestro...*

En Movimiento y Cuerpo trabajamos con unos bloques de goma que son azules son los famosos pisos de goma de Movimiento y Cuerpo que son para trabajar actividades de sensopercepción específicos que son como los mats para hacer yoga que son más grandes, que son pisos específicos que fueron comprados por el Ministerio de Educación para la cátedra. Y que se utilizan no en todas las clases, a veces en algunas sí y a veces no.

Yo trabajo en el gimnasio de la Escuela Normal que es como un lujo porque es el mejor piso que un profe de Movimiento y Cuerpo puede tener que es piso de madera en muy buenas condiciones con cámara de aire. Entonces utilizo las gomas más que nada para aislar el frío por ahí si hay actividades que llevan mucho tiempo de piso... se pueden hacer secuencias de exploraciones internas físicas que necesitan estar mucho tiempo acostados ahí sí uso el piso también lo uso al armado del piso como una cuestión como recurso didáctico para fomentar la grupalidad o para que entre ellas puedan empezar a coordinarse a organizarse para el armado para el desarmado. Lleva un tiempo, no lleva mucho tiempo, lleva 10 minutos. Pero sí en las clases está creo que no está en otras clases, está el tiempo del armado del espacio que es si trabajamos en un aula porque hace mucho frío o porque el gimnasio está ocupado. Esta el tiempo de desarmar el aula sacar los bancos y después el tiempo del armado. Pero eso puede ser, lo puedo tomar como una contra o como a favor entonces lo que yo hago es armar juegos: “chicas no arrastren el banco, vamos a ver que la que hace ruido pierde... armen el espacio”. Me he encontrado muchas veces barriendo el piso...que me parece súper digno también. Chicas este es el espacio que ustedes habitan siempre... Yo trabajo mucho con la música porque vengo de la danza y compañeros míos no trabajan mucho con música. Es algo que ayuda muchísimo, acompaña, las chicas lo reciben de una manera súper satisfactoria porque es como un colchoncito que te va acompañando.

Trabajo con pelotas de tenis para hacer algún trabajo, para trabajar el contacto con las compañeras como recurso entre cuerpo y cuerpo como primer instancia para acercamiento después trabajo con palos grandes para trabajar la cuestión rítmica, o para hacer trabajos de a dos, de mover al otro desde el palo, trabajo con videos también tengo una selección de videos en 1er año son videos más que muestran lo que es la cuestión de confianza o la cuestión de la

vergüenza personajes así y en 2do año trabajo más con videos que tienen que ver con lo anatómico... lo más físico y después recursos pueden surgir ahí sillas.

E: ¿Esos recursos didácticos los planificas previamente?

D.2: *Puede ser que... como nosotros dependemos sí o sí del lugar que actividades se pueden hacer en el espacio y que no, si hace frío, no hace frío, si hace calor, si llueve. Por ejemplo me ha tocado clases de ir al patio y de llevar sillas o a veces pelotas.*

Sí, es estar abiertos.... también puede ser que te caigan muy pocas alumnas o muchas alumnas o ha pasado a veces que como nosotros compartimos Movimiento y Cuerpo el espacio con 2 Movimiento y Cuerpo, con 3 con profes que tenemos la misma dinámica de trabajo hemos dado la clase juntos o profes me han dicho “che poné más fuerte la música así yo la uso la que estas usando vos” y se comparte. La flexibilidad....

E: ¿Los estudiantes hacen trabajos ahí ese día en clase o también puede que te hagan trabajos de un día para otro? ¿Así por ejemplo domiciliario?

D.2: *Los trabajos por lo general yo los planteo ahí en la clase como cierre de clase suelo hacer trabajos escritos suelo hacer trabajos expositivos lo que me ha pasado con los trabajos domiciliarios que a finales de los cuatrimestres les pido que hagan reflexiones sobre lo que hemos trabajado pero no han funcionado porque pierden la espontaneidad, la calidad, me han traído cosas de internet y son trabajos desde lo personal, no tiene nada que ver. Eso me ha pasado...*

Y este año me he planteado que esos trabajos de reflexión para entregar que tienen carácter de parcial o de trabajo práctico deben hacerlos ahí en el Instituto y funcionan más, tienen más calidad no es que los anteriores no eran propicios sino que se nota más la autenticidad, de hecho en el momento que lo escriben hay un silencio tremendo, clima de trabajo ceremonial, no volaba una mosca.

E: ¿Cómo describiría su práctica docente?

D.2: *Apasionada (risas), de mucha historia, de mucho crecimiento personal como estudiante.*

E: Se nota que te gusta lo que haces por cómo lo expresas.

D.2: *En realidad mi trabajo tiene que ver con mi investigación personal, o sea, yo bailo y siento a veces que tengo el mejor trabajo del mundo que es bailar.*

Tengo compañeros, conozco gente que trabaja de lo que le gusta....y yo concibo el trabajo no como un trabajo ajeno a mí sino como parte de mi vida, también lo que veo es que me expongo mucho. Sí, está buenísimo exponerse, compartir, estar... mis alumnas me conocen me dicen “estas cansada, te

pasa algo..., o vení tomá un bizcocho...hay momentos que suelo ser una más con ellos no creo que sea porque tengo unos años más que ellos sino una cuestión de actitud.

E: ¿Qué entiende por enseñanza y por aprendizaje?

D.2: *Son dos conceptos que no están separados en la práctica de Movimiento y Cuerpo en mi practica.... son dos conceptos que no son ajenos a la vida y que tampoco son dentro de un espacio. A mí lo que me ha pasado con mi aprendizaje como estudiante es que lo que me han brindado ha trascendido el espacio de hecho se ha convertido en mi vida entonces... cuando estoy en la situación de enseñanza o de compartir algo que a mí me mueve. Para mí son conceptos que no están disociados, que son uno, que son compartidos entre la parte del que enseña y del que aprende y que también hay como bueno este tercer factor que es la unión que atraviesa esas dos partes.*

Es raro cuando se piensa institucionalmente cuando siento que esos dos roles están muy marcados hay algo que no funciona hay algo que está en disonancia. El otro día me pasaba tomando parciales que decía ay “Gabi date cuenta que estás trabajando... porque se perdió el clima del parcial ah cierto que estoy trabajando, estaba así como che vení, dale, si, trae, si profe, con una cuestión de mucha motivación en el parcial me doy cuenta de que estoy trabajando porque no puedo estar a los gritos”

E: Incluso uno también aprende de los alumnos.

D.2: *Si, sí. Me pasa con las nuevas generaciones de las alumnas en estos parciales que me trajeron muchas modas de ellas, a mí me interesa mucho estar conociendo autores musicales y en un momento sentí que estaba a la moda. Pero ahora ellas me traen información de música y estética. Me llevo muchísimo de ellas. Y sobre todo por las devoluciones de ellas en mi practica porque estoy haciendo esto y como lo estoy haciendo.*

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.2: *¡Faaa! ¡Qué pregunta!*

E: Si quieres puedes definir entre Movimiento y Cuerpo 1 y Movimiento y Cuerpo 2.

D.2: *Tengo la suerte de tener Movimiento y Cuerpo I y después una continuidad Movimiento y Cuerpo 2, los acompaño en el proceso. Aprenden primero desde el enojo (risas) de la insatisfacción, de la inseguridad, del desconcierto, aprenden observando, aprenden de mis ganas de que ellos aprendan. En 1er año sucede que en el primer cuatrimestre, en los 1ros encuentros con este tipo de espacio aprenden desde el desconcierto, desde lo negativo porque se los saca del lugar cómodo.*

E: Los sacas del área de confort. Los desestructuras con la materia.

D.2: *Totalmente para ellos es tremendo las primeras clases. Me lo dicen, se nota... Tienen la posibilidad de mostrar ese enojo...no le entendemos usted nos da consignas muy abiertas, no entendemos lo que nos quiere decir, no sabemos lo que nos quiere pedir, y qué sentido tiene todo esto?, y a nosotros nos dice que escuchemos el contacto con el piso... y la verdad que yo no estoy haciendo nada de eso y siento que me duermo. Aprenden de la posibilidad, el aprendizaje es una posibilidad. Y la posibilidad aparece cuando se detona algo. Cuando siempre es el mismo objeto ya están acostumbrados. Si, es eso. Aprenden justamente desde el movimiento desde el desconcierto aprenden, de ahí, de lo raro, quizás hay algo más allá de esto... para mí que les funciona esa pregunta. Porque me pasa en aulas que todos están diciendo ¿Ay qué es esto? ¿Qué raro? Uy esto es una pelotudez, una boludez porque me lo dicen, tienen la posibilidad de decírmelo y a mí no se me mueve un pelo, no me enojo. Para mí está bárbaro que a ustedes les parezca una boludez una pelotudez pero dense tiempo...y después terminan diciendo otra cosa.*

Para mí el encuentro es una posibilidad que no está cerrada. Pero también la materia no trabaja con objetivos. Para algunos alumnos... la cátedra le sirve para resolver un problema respiratorio para otros le sirve para canalizar su angustia porque se pelearon con el novio, porque se les está muriendo un pariente.

Y para otros les sirve porque descubrieron que les gusta actuar, y a otros le sirve porque van se durmen un ratito, se relajan eso que suena muy vago pero después en su práctica docente es necesario el descanso, es algo inherente al ser humano.

E: *¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?*

D.2: *La evaluación para mí es constante en el proceso y la evaluación constante en el proceso te da las herramientas para seguir abriendo esto del encuentro entre las partes entre enseñanza y aprendizaje.*

Te va diciendo por donde tenes que ir la evaluación constante. Si es porque les gusto trabajar con música...Si es porque cuando le sos muy frontal cuando ellos son frontales conmigo y me dicen para mí esto es una pelotudez. Están haciendo una evaluación no solamente mía sino del trabajo de ellos. Le digo fijate si podes dejar de pensar que es una pelotudez y date la oportunidad para que esto sea una herramienta para próximo ahí la evaluación sirve por más que sea negativa y es súper válido que te digan eso porque para mí las evaluaciones las hacemos en una cuestión formal en clase, ronda final y decir que les pareció y qué les sucedió entonces ahí la evaluación es general y yo desde esos aportes trabajo “Cuando cerré los ojos me maree y me sentí mal” bueno fijate que si podes ir cerrando los ojos cada vez más te facilita hacer un encuentro más profundo con vos y ahí

podemos pensar que esta alumna no es que no puede cerrar los ojos puede ser un problema psíquico, emocional puede ser un problema orgánico, puede ser un problema grupal de que se siente insegura....está buenísimo trabajar la inseguridad dentro de las compañeras es súper amplio.

E: ¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momento?

D.2: Las evaluaciones las realiza por una cuestión formal no sé si las realizaría si no tendría la formalidad institucional me parece que está bueno como cierre de proceso pero también me parece un concepto que a mí me da pavor o tengo miedo. Muchas veces tengo en claro lo que hay que evaluar pero también me parece súper egoísta porque estoy evaluándolo desde mi punto de vista y lo que sucede en el área es tan complejo y he aprendido que lo mínimo de lo mínimo es súper importante para el otro entonces respetar al otro con eso pequeño para mí ha sido un gran aprendizaje.

La evaluación de Movimiento y Cuerpo.... Como te contaba recién....Tenemos unos encuentros de producción de cátedra en Rosario que nos juntamos todos los profes de Movimiento y Cuerpo todos los años, este es el 7mo año. Y este año es evaluación. Y fue el 1er encuentro hace un mes. Hablamos esto de la dificultad de evaluar algo en un espacio, en un tiempo y en un físico concreto pero el impacto que tiene lo que nosotros le brindamos a los estudiantes puede ser resuelto en el cuatrimestre o puede ser resuelto durante el año o durante el otro año o en el parto o cuando estuviste estresada necesitaste gritar y llorar.

El impacto es muy raro trasciende el aula el gimnasio y trasciende la temporalidad. Porque cuando vos le enseñás a alguien como está constituida su columna vertebral y tiene 25 años para mí es una locura que alguien de 25 años no sepa la diferencia de columna vertebral y espalda o descubren una escoliosis y ese cuerpo pasó 20 años sin que nadie registrara eso. Es raro para mí me resulta muy difícil de concebirlo pero existe.

Una alumna mía era muy buena alumna en mis clases que le encantaba la clase pero muy respetuosa muy brindada a los procesos pero muy reservada con su cuerpo sin tanta exposición. Me dice: "Profe el otro día estaba como enloquecida bastante estresada y yo cuando me pasa esto me tiro en el piso, apago la luz, y hago un par de ejercicios que usted nos enseñó y en una de esas que estaba haciendo el ejercicio descubro que mi cadera derecha o izquierda estaba apoyada de una manera diferente en el piso. ¿Uy que pasa acá? No sé si a ella le dolía o no le dolía. Bueno... fui al médico y me descubrieron que tengo tal cosa en la cadera". Y vos decís como... y aparte el número queda tan chico en eso porque resolviste un problema súper grave.

Y este año me pasó una chica... que en las devoluciones de Iro Ira descubrí que tengo un problema en la cabeza gracias a sus ejercicios. ¿Cómo? Vení explícame cómo es eso que descubriste que tenías un problema en la cabeza gracias a los ejercicios de Movimiento y Cuerpo que son ejercicios de sensopercepción. Me dice: No porque yo cuando estamos acostadas en el piso y rodamos la cabeza de un lado para el otro siento que me punza, siento dolor en una parte de la cabeza... Yo tengo dolores de cabeza crónicos y me hicieron estudios y volví a hacerme los estudios le dije al médico mire que cuando yo me acuesto en el piso me duele acá en tal lugar y el médico vio que tenía tal cosa. Eso por la parte clínica.

Este año en Iro 2da hay una chica que al comienzo de la clase... por eso la evaluación es como....

E: La evaluación se dispara para muchos lados, lo biológico, lo emocional

D.2: *Sí. Como evalúas esto no puedes evaluar una buena postura no puedes evaluar que hagan bien o mal un ejercicio porque no existe eso no puedes evaluar que sean más o menos expresivas porque capaz que hay una que mueve un dedo y para ella es tremendo se expuso un montón, es compleja la evaluación.*

Me decía una de las chicas de Iro 2da me dice me cambie de plan quiero saber si esta materia la puedo homologar porque yo la hice en el Profesorado de Primaria. No es necesario que vengas te la vamos a homologar. Me dice pero yo voy a seguir viniendo. Ella ya había cursado Movimiento y Cuerpo dos años con otra profe y este sería el tercer año y lo estaba haciendo porque se cambió de carrera.

En la primer ronda de clase les digo a las alumnas bueno chicas ustedes que entienden por Movimiento y Cuerpo? Gimnasia, bla bla bla. Y esta chica me dijo bueno yo le voy a decir la verdad profe a mi Movimiento y Cuerpo yo los dos años que la cursé no me gustaba, la pasé re mal algo padecí la cátedra me parecía algo tedioso bueno que lo tenía que hacer pero encontré el sentido de Movimiento y Cuerpo cuando tenía que hacer las practicas fui a observar la maestra me dejó con los chicos sola, los chicos estaban ingobernables, yo respiré profundo tengo que hacer algo y se me vino a la cabeza Movimiento y Cuerpo y les apliqué técnicas de relajación y se calmaron todos. Y ahí entendí lo que era Movimiento y Cuerpo. El valor del conocimiento es cuando puedes modificar la realidad y ese conocimiento te modifica a vos.

Y bueno y esta estudiante está haciendo por tercera vez consecutiva Movimiento y cuerpo a mí me cuesta mucho pero yo sé que esto me va a servir. Le digo: Perfecto trabaja con esa incomodidad que te muestra que te falta algo es una posibilidad entonces la evaluación es como... esta bueno que este la formalidad porque da un cierre de proceso entre comillas porque el proceso es muy

interno. Después ¿Qué se estaría evaluando? ¿Qué se ve? ¿Cómo se ve en ese momento? Está bueno, está bien eso pero lo interesante es que hace el alumno con lo que recibe.

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D.2: *Aprendizaje constante. Cuando hablo de evaluación no es el alumno hoy sino que es el conjunto me incluyo terriblemente.*

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente? ¿Cuáles son las que más usa?

D.2: *La de todas las clases, quizás muchos ejercicios, que pasó, que sucedió, la pregunta me parece sumamente importante como evaluación, el silencio también es parte de la evaluación es válido porque cuando hay un silencio presente también hay algo que se está procesando, no sólo la palabra, sino desde la actitud también de la evaluación de cuerpos presentes hay una diferencia entre cuerpos presentes y cuerpos en silencio hay una diferencia enorme. De aprendizaje, de crecimiento en lo que se esté haciendo en la práctica. Es válido cuándo aporta eso, sino no sé.*

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar?

D.2: *La observación, la escucha, el dialogo, la pregunta, la respuesta, la incertidumbre, la duda como parte de la evaluación, una evaluación cerrada, una evaluación abierta, la escritura también, y están los procesos creativos y grupales.*

E: ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas ¿Qué tipo de consignas les da?

D.2: *Abiertas. Soy jodida y me gustan las consignas abiertas. Jodida en el sentido de que los chicos están tan acostumbrados a consignas cerradas que cuando les das consignas abiertas les da un pánico tremendo. Porque la consigna abierta tiene el doble trabajo de resolver lo que hay que hacer. Y la respuesta cerrada ya sabes ¿en qué año se creó la bandera? Sí, consignas abiertas.*

Los trabajos prácticos de escritura personales a veces grupales esto lo que te decía de las actividades, que las actividades pueden ser más pequeñas y la evaluación puede estar dentro de una clase, dentro de un cuatrimestre. Estar presente en lo que pasa en el cotidiano de la clase.

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?

D.2: *Sí, todo el tiempo. De hecho este cambio que hice... En 1er año está el trabajo practico de los dos cuatrimestres que es como vivieron el proceso que pueden contar de su experiencia dentro de la cátedra eso se los daba para que se lo lleven a la casa y este año implementé porque o me traían cosas de internet o entendían mal la consigna y contestaban algo que no sé o me hablaban del cuerpo cosas raras y este año implementé hacerlo dentro de la clase y de alguna manera acompañándolos y funciona más mucho más eficiente se concentran más, está dentro del marco si y*

después bueno con 2do no tengo una manera clara de evaluarlos les cambio los trabajos prácticos este año fue que ellas puedan armar un dispositivo de aprendizaje para las compañeras con cierto tema que en criollo es armar una clase. No les hice la traducción para que justamente puedan trabajar sobre otras consignas. Les podría haber dicho “Armen una clase para sus compañeras con cierto tema de anatomía”. No...les dije: “Chicas ustedes tienen que armar un dispositivo de aprendizaje donde den cuenta que la cintura escapular y la cintura pélvica puedan ser concebidas y vivenciadas por sus compañeras teniendo en cuenta los elementos que trabajamos en las clases de Movimiento y Cuerpo del año pasado y de este año”. En criollo era hacer una clase. Justamente es moverlas, movilizarlas. Investiguen, averigüen, traigan fotos, imágenes, cuadros, hacer actividades de plástica. Y bueno los resultados fueron malos pero bueno hay que seguir trabajando en eso...

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D.2: *Bueno un poco esto que hablábamos que decía... por ahí siento que necesitan un cierto acompañamiento cuando les dejo hacer trabajos prácticos fuera del instituto como que necesitan estar más dentro del encuadre de la clase pero me pasó con 1er año que les di las consignas y me trajeron unas cosas increíbles.*

Siento eso que es un tema para trabajar en mí, esto de las consignas. Estoy clara en ciertas consignas y prácticos pero también me gusta ir cambiándolos con los grupos no todos los grupos son los mismos y las características son diferentes y también mis ganas de evaluar para mantenerme yo motivada con ellos supongo que eso sobre todo para no aburrirme. Yo siento que si me aburro... hay algo que se pierde que no funciona.

E: Describa cuáles fueron esos cambios

D.2: *Uno de los cambios que hice del año pasado fue a este en primer año fui como más dócil y en segundo año suelo ser como más específica y concreta.*

Y uno de los cambios que hice con 2do año fue empezar a exigirles y a ponerlas en el lugar... veía que es muy fácil ponerlas en el lugar de estudiantes de 2do año de una escuela terciaria porque están estudiando para maestra jardinera que no es tanta exigencia entre comillas. Me cambio la mirada frente a mis alumnas entonces, eso es lo que me pasó, me cambio la mirada y las empiezo a ver no como estudiantes de una escuela terciaria o sea todo iba al desmérito de la carrera que estaban haciendo yo digo no este año son estudiantes de un nivel terciario son futuras profesionales. Me cambio la mirada empecé a ser más exigente las empecé a valorar más me parece y a sentir que la que tengo enfrente es una futura mujer profesional que va a transitar toda

una carrera dentro de la educación esto tiene mucho peso, pueden más. Tienen que tener la capacidad de resolver una consigna bien. Van a ser profesionales de llevar una carrera de 25 o 30 años cuantas generaciones y cuantos grupos de alumnos van a pasar por esas chicas. Valorarme más yo. Valorarlas más valorar más su profesión. Esto tiene más peso. Este año fue la primera vez que no aprobé exámenes fue tremendo.... No sé no me animaba no me pasaba no sentía el criterio de no aprobar. No aprobaban porque se ve el no compromiso, el no estar presente, el desvalor al área sin fundamentos porque si tienen fundamentos y dicen esta área no sirve por tal y tal motivo, perfecto.

E: Para Usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador? Innovador sería todo lo opuesto a lo tradicional, que sea novedoso, creativo.

D.2: *La autenticidad, tiene que movilizar al estudiante a que se pueda apropiarse del conocimiento, tiene que haber libertad en el proceso de evaluación. Que en las evaluaciones tradicionales no hay libertad no hay autenticidad. Tiene que haber proyección a futuro con contenido, tiene que haber placer, disfrute eso no hay, tiene que haber apropiación de conocimiento también y eso conlleva a mover que no sea un trabajo hecho para que el otro, tiene que estar el corrimiento este de hacer un trabajo hecho para agradar al profesor, sino que tiene que ser un trabajo, una evaluación para que las estudiantes se lleven cosas. Que no sea para aprobar sino para aprender. El placer presente, el disfrute, el goce, a mí me da mucho placer cuando yo logro hacer exámenes que no son de mi área disfrutándolos, los disfruto totalmente, tiene que haber comodidad, tiene que haber un clima especial y proyección a futuro. Porque ¿Para qué aprendo sobre la cintura escapular para aprobar el examen o para qué esto que yo aprendo de mi cuerpo me sirva para mis alumnos, para mí, para mi mamá, para mi novio, para mi trabajo? ¡Eso!*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.2: *Lo que te decía antes, lo del aburrimiento para mí es clave todo eso que me nombraste tiene que ver con explosiones de vida.*

E: Y todo eso tiene que ver como usted trabaja con música, videos, dramatizaciones...

D.2.: *Si, es más claro pensar que todo eso sirve para no aburrirse. Que el aburrimiento no es que este mal, está buenísimo. Todo eso es inherente al ser humano también las expresiones culturales. Sí, ofrecen, abren caminos no cierran. Una estudiante en el EDI (Espacio de Definición Institucional) de Danza para promocionar la materia porque tenía una falta demás le propuse a una alumna que tiene que ver un video y ella busco el director, donde se hizo esa coreografía, todo*

lo que aporta el cine una investigación y yo no le pedí todo eso. Lo hizo porque estaba motivada los lenguajes artísticos motivan eso es. Los lenguajes artísticos motivan.

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.2: *Uso videos y los utilizo para justamente incorporar un lenguaje nuevo al área del cine y para mostrarles producciones artísticas a las chicas es un recurso muy fácil y muy ágil videos filmados, videos clips producciones pequeñas a las chicas. Aulas virtuales no tenemos pero están las ganas de hacerla y la necesidad. Si sobre todo en 2do año para compartir información. En 1er año para la producción de los trabajos prácticos para una composición creativa les acerco videos para que vean como se hacen las composiciones creativas en otros lugares. En 2do año yo trabajo la anatomía y hay muchos videos interesantes del cuerpo humano en movimiento desde lo vivencial no desde la medicina y eso aporta y además las TIC me sirven para romper la lógica de dos clases seguidas solo moviéndonos bueno grupo, ronda, miramos, sí son coloridas muy coloridas está buenísimo.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.2: *Muchos... 2015-2017... bueno hice algunos cursos sobre investigación, hice muchos de danza, de Contact, muchas clases referidas al lenguaje corporal. Sí, todo el tiempo estoy tomando clases porque es necesario.*

E: ¿Éste ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en la Escuela Normal Superior y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.2: *Estoy tomando muchas clases de Danza, de Contact, bailando mucho deseando bailar más y una de las cosas claras o claves que tiene la práctica de Movimiento y Cuerpo es como algo que uno trasmite una experiencia vivencial propia a otros cuerpos no? y si esa vivencia no está viva es ilógico es contradictorio me ayuda a ser coherente entre mi trabajo y lo que soy. No es que voy a la Escuela Normal me visto de profesora de Movimiento y Cuerpo y doy la clase de Movimiento y Cuerpo de hecho para dar clases de Movimiento y Cuerpo necesitas tener una base propia como un profesor de literatura que no lea como un profesor de cine que no vea cine un profesor de Movimiento y Cuerpo tiene que estar en constante práctica somática, además por una cuestión coherente y ética y otra porque yo necesito nutrirme.*

En los últimos años estoy haciendo un proceso somático que se llama Rolfing que tiene que ver con la alineación postural que yo lo re necesito porque dar clases te desencaja mucho porque estar en contacto con 200, 150 personas por semana es mucho, impacta el cuerpo y yo que estoy en

contacto con mi cuerpo lo veo y necesito volver a mi centro para comunicarte con otro necesitas estar en tu centro.

Básicamente los cursos las capacitaciones tienen que ver con encontrarme conmigo y con mi placer solamente y si bien eso impacta en mi trabajo, hago un quiebre y no trabajo y soy solamente bailarina.

La profe de Movimiento y Cuerpo es profe de Movimiento y Cuerpo desde la bailarina. Es muy raro a mí me sería imposible dar una cátedra de Danza y de Movimiento y Cuerpo si no estoy teniendo contacto conmigo. Aparte está buenísimo yo lo disfruto no es que es una pesadilla.

E: Para usted ¿Qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos para que vea: Susana Celman daba el ejemplo que para ella la problemática de la evaluación la representa con el calidoscopio se acuerda de ese objeto de cuando éramos chicos que uno observaba y veía una figura a medida que uno giraba se va cambiando la figura porque las piedritas van girando y se reflejan en un espejo y otra metáfora que dio Milagros Rafaghelli con otra profesora en un taller de evaluación como tiene muchas dimensiones la evaluación la comparan con el Cubo Rubix es el cubo con el que juegan los niños que tiene varias caras con diferentes colores y es difícil hacerlo he probado y no me salió.

D.2: *Tengo una metáfora... la de un Espejo...*

E: ¡Ah muy buena! ¿Y por qué la dice?

D.2: *Porque... por esta complejidad, el espejo serían los alumnos o yo sería el espejo. Yo soy de preguntarme, me pregunto todo el tiempo sobre mi práctica dentro de la práctica y fuera de la práctica, entonces uno ve reflejado en el otro lo que uno brinda y lo que uno recibe es como un espejo.*

E: Tiene que ver con lo que usted brinda y da.

D.2: *Si. Entonces la práctica evaluativa, es decir... bueno... uno no se está todo el tiempo mirándose en el espejo, cuando vos te miras en el espejo decís "ah mira tengo el rulo este así", te reconoces y te afirmas pero es esta dualidad. También lo que vos ves en el espejo tiene que ver con la luz del día, el espejo como es, donde haces foco, si en el pelo o donde...*

E: O como decía por ahí hay que mejorar algunas cosas no siempre va a ser positivo o perfecto pero te sirve para seguir aprendiendo para seguir creciendo.

D.2: *¡Si, la de un espejo!*

E: Está muy buena la metáfora que eligió porque tiene que ver con la coherencia de todo lo que usted hace.

D.2: *Yo de hecho me veo reflejada en mis alumnos. Porque es re lindo. Porque cuando me enojo me enojo conmigo. Tengo tres Iros y en uno de los Iros hubo unos trabajos que estaban medio flojitos y yo decía pero claro Gabi vos no le diste clases a este grupo y es con el que más faltaste y ahí lo tenés. No es que son las chicas*

E: Por ahí sucede que uno planifica muchas clases y después no tenés clases porque tenés Escuela Abierta, Reunión plenaria, Feriado.

D.2: *De los grupos el que tuvo menos clases fue el menos explosivo pero en Iro Ira los trabajos fueron buenísimos, tremendos.*

E: Muchas gracias, con esto terminamos la entrevista. ¡Gracias por tu tiempo!

D.2: *(Risas) ¡De nada! ¡Gracias! ¡Está bien!*

Entrevista realizada a la Profesora de Pedagogía (D.3) el día 19 de julio de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenos días Georgina!

D.3: *Buenos días*

E: Vamos a comenzar con la entrevista ¿Qué título/s posee?

D.3: *Yo soy Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y estudié en la Universidad Nacional de Entre Ríos.*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.3: *En general tengo 10 años y 5 años en Nivel Superior.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.3: *Para dar clases utilizo una multiplicidad de recursos por ejemplo películas, viñetas, utilizo presentaciones en power point o en prezi que armo de los textos o autores que quiero trabajar, algunos cortos de Canal Encuentro, videos, cortometrajes. Porque me brindan una variedad de miradas acerca de los temas que quiero enseñar, perspectivas teóricas, depende los autores que yo voy seleccionando, los preparo en función de los temas que quiero desarrollar, en que voy a hacer énfasis, en algún concepto, en alguna definición o el tipo de trabajo que hacen los autores.*

E: ¿Los planifica previamente?

D.3: *Algunos sí y otros no. Depende la clase, el tema que quiera desarrollar, el contenido específico sería y depende el grupo clase o sea el alumnado como uno los va conociendo a medida que pasa el tiempo uno se da cuenta que hay grupos que trabajan mucho mejor con cortos otros trabajan mucho mejor con presentaciones en prezi, otros con viñetas o fragmentos de películas, depende el grupo también.*

E: ¿Qué cosas tiene en cuenta para seleccionar esos recursos?

D.3: *Creo que ya te la contesté algo. El interés de los alumnos si realmente les resulta significativo lo que yo les estoy dando, en realidad si les sirve para algo. Yo por ahí me pregunto esto: si lo que yo trato de enseñar sería y que ellos intenten aprender tiene que ver con la pertinencia de lo que estoy eligiendo si les va a servir para algo sobre todo en Nivel Superior siempre pienso que es lo que les resulta significativo a mis estudiantes de Nivel Inicial. Si yo realmente les estoy brindando lo que necesitan o tengo que.... En realidad eso es lo que siempre me replanteo y me lo pregunto clase a clase para elegir estos tipos de recursos.*

E: *¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula durante la clase o le da de un día para el otro tipo domiciliarios?*

D.3: *De los dos tipos, hay algunas clases que trabajamos en grupos por ejemplo o hacemos exposiciones grupales, debates y al mismo tiempo en otras clases se llevan a su casa algún trabajo algún texto para vincular con otros por ejemplo y lo vemos a la clase siguiente pero de los dos tipos utilizo, depende los temas.*

E: *¿Cómo describiría su práctica docente?*

D.3: *Para mí, mi práctica es un espacio complejo es una actividad dinámica que me sirve a mí para intentar problematizar y reflexionar sobre lo que hago clase a clase yo pienso que en realidad lo que acontece en la práctica cotidiana es muy complejo y tiene que ver también con nuestras creencias, con nuestras representaciones que tenemos de nuestra propia formación. Entonces la práctica docente, por eso mismo es compleja y es multifacética también porque depende lo que nos vaya sucediendo en la práctica vamos a... o yo intento reflexionar y ver qué es lo que puedo mejorar.*

E: *¿Pienso que quizás algo de la biografía escolar también hay?*

D.3: *Claro, tiene mucho que ver. Yo creo que tiene mucho que ver con la biografía escolar con nuestra propia formación, con la trayectoria.*

E: *¿Qué entiende por enseñanza y por aprendizaje?*

D.3: *Para mí la enseñanza y el aprendizaje son prácticas sociales que están vinculadas también a nuestra propia formación y a las formas en las cuales nosotros aprendimos también y nos enseñaron. Estas prácticas siempre se dan dentro de un contexto social yo creo que es inevitable que... a haber no podemos desvincular la enseñanza y el aprendizaje del contexto en el que se desarrollan siempre se dan dentro de un contexto concreto sería.*

E: *¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden? Piense en sus clases cuando está enseñando un contenido en particular.*

D.3: *¿Cómo pienso yo que aprenden? Para mí, aprenden cuando pueden realizar como un proceso cognitivo intentan entender o comprender desde los contenidos que yo intento explicar el tema es que por ahí se me hace difícil ver o visualizar si ellos realmente aprendieron lo que yo intento enseñar porque no toda enseñanza supone aprendizaje no? Yo creo que ellos intentan aprender a partir de los recursos que yo utilizo o sea de las herramientas o los soportes que yo utilizo para dar las clases también y que me sirven a mí para complementar por ejemplo una explicación o intentar argumentar un autor y tratar de vincularlos con otros pero parte del aprendizaje también tiene que ver con el interés y el gusto y si realmente en el caso de Nivel Superior si mis estudiantes de Nivel Inicial eligieron bien su carrera o si la eligieron... yo creo que en el recorrido de la cátedra uno se da cuenta que los estudiantes a veces eligieron y sobre todo en primer año la eligieron porque pensaron que iba a ser fácil o porque los textos o porque eran 4 años cuando en realidad es complejo el aprendizaje.*

E: *¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?*

D.3: *En realidad no se pueden desvincular una de la otra.... En realidad toda enseñanza... Haber dentro de la enseñanza y el aprendizaje, toda enseñanza y aprendizaje implica un proceso de evaluación también y la evaluación no puede quedar para lo último sería la evaluación tiene que estar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta nuestros estudiantes y yo como docente de qué manera enseñó, de qué manera aprenden los alumnos y de qué manera puedo evaluar a partir de esos tipos de procesos. Que haya coherencia entre los tres.*

E: *¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?*

D.3: *Por evaluación.... En realidad la palabra evaluación es un término polisémico. Para mí la evaluación es una práctica humana ante todo y es un proceso continuo que implica la participación de mis alumnos. Yo creo que para evaluar lo primero que tenemos que hacer como docentes es preguntarnos qué concepciones tenemos, por ejemplo, de alumno, de enseñanza, de aprendizaje, de currículum, por ejemplo, que es lo que nosotros pensamos acerca de estos conceptos. En realidad todas estas concepciones van en cierto punto van a determinar la forma de evaluar que yo tengo. Yo pienso que toda evaluación debe ser participativa y reflexiva para poder mejorar mi propia práctica. Yo creo que cuando uno evalúa también tiene que negociar o establecer así como un contrato pedagógico con nuestros alumnos, acuerdos en las formas de evaluar, en los tiempos, en que vamos a evaluar y siempre tener en claro los criterios de evaluación. Cuando uno expone los criterios de evaluación los alumnos tienen otra mirada de la evaluación cuando uno consensua*

tiempos, espacios, estrategias, así que me parece que eso es importante poder negociar y siempre teniendo en cuenta que es un proceso la evaluación.

E: Coincido plenamente con lo que dice. ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?

D.3: *Sí, realizo diferentes tipos de evaluación. Realizo evaluaciones por ejemplo iniciales o diagnósticas y sobre todo lo que intento hacer en las clases de Pedagogía son evaluaciones de tipo formativas o sea que sean continuas, en proceso. Si bien yo tomo dos parciales en el año lo que intento por ejemplo en las alumnas que van a promoción es realizar un coloquio en donde uno integre y pueda mirar este recorrido de la cátedra. La mayoría de mis estudiantes son mujeres alumnas entonces trato de que ellas puedan realizar un recorrido de todos los conceptos que vimos en el año, como empezamos en el año que le aportó la cátedra para su formación como terminamos y como vieron ese recorrido. Yo creo que es muy importante también en la evaluación o en los tipos de evaluación tener en cuenta o sea poder acompañar a nuestros estudiantes guiarlos en ese desarrollo del año en sus trayectorias y bueno y las evaluaciones finales las hago cuando hago los exámenes finales orales o en el coloquio que también es oral.*

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D.3: *¿Qué sentido tiene la evaluación para mí? Para mí el sentido que tiene es tratar de mejorar mi propia práctica y ver si a mis alumnas les resultó significativo lo que fuimos aprendiendo juntos sería en el recorrido de la materia. En realidad a mí me interesa que los alumnos o mis estudiantes de Nivel Superior vean que la evaluación no es una calificación, una nota, que en realidad el mismo sistema te obliga a acreditar pero que vean a la evaluación como un proceso y que me sirva a mí. La misma instancia de evaluación tiene que ser una instancia de aprendizaje sino para mí no sirve para nada en realidad. Ese es el sentido.*

E: O sea a usted le interesa más que aprendan a que aprueben

D.3.: *Claro, sí, esa es la idea y sobre todo ver el recorrido qué le aportó la cátedra en ese recorrido, qué se llevan de la materia. El sentido de la evaluación para mí es mejorar la práctica, ayudar y acompañar al estudiante de Nivel Superior en su propio proceso de formación y en realidad tiene un sentido la evaluación porque en realidad es una fuente de información para los docentes y sobre todo para reflexionar acerca de los procesos grupales e individuales que hacen los alumnos. Yo había anotado estas preguntas que se me ocurrieron ahora mientras te esperaba... ¿Qué está pasando con mis alumnos y que les ocurre para que yo pueda ver que es lo que tengo que modificar para que tenga un sentido? Y ahí anoté... yo no sé se me ocurrió... hoy como que me desperté media iluminada. La evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

En este conocimiento que se comparte la evaluación siempre tiene que ser una construcción compartida.

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?

D.3: *Guías de lectura que trato de utilizar dentro de las guías de lecturas, viñetas o fragmentos de autores y que las alumnas tengan que argumentar o establecer relaciones, los parciales también son otro tipo de evaluación que utilizo, parciales orales, exposiciones orales y lo que empecé a establecer ahora en las clases fueron debates a partir de textos como que divido en grupos el curso y preparan textos y trato de no intervenir tanto porque me pasa que yo por ahí yo quiero explicar todo y no dejo hablar a mis alumnas entonces trato de que ellas empiecen a exponer a ver qué es lo que entendieron del texto, que es lo que les preocupa. Otra cosa que estuve haciendo últimamente es como que armen un glosario de las palabras que no entendían por ejemplo en los primeros textos ahora porque vi que no entendían o les parecía mucho lo que había que leer que hagan una lectura global del texto y después que busquen los significados de las palabras que desconocían o le llamaban la atención o que busquen la biografía del autor y ayuda un montón y las alumnas como que al entender el contexto de producción de la obra ven de otra manera el autor ven la perspectiva teórica. Yo creo que eso también las ayuda cuando tienen que internalizar conceptos que por ahí les cuestan y no los entienden.*

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.

D.3: *Bien, en cuanto a instrumentos trato de utilizar todos los que estén a mi alcance en el aula, por ejemplo, trato de observar en las clases cómo trabajan mis alumnas, mapas conceptuales, trabajos prácticos cuando ellas realizan orales también trato de ver de qué manera se expresan o pueden vincular. Otras de las formas que ahora también me está preocupando es el tema de la escritura, si bien yo trato de evaluar oralmente pero con los trabajos prácticos o argumentaciones de los autores trato de ver cómo están redactando o cuando tengan que realizar narraciones que eso me está preocupando la escritura en Nivel Superior creo que habría que brindarle más herramientas a nuestros estudiantes para que puedan entre comilla escribir mejor o por ahí expresar una idea de forma más académica. Por ahí escriben en forma vulgar, o frente a una expresión no le ponen ni siquiera comillas, no citan autores cuando toman textual de una obra no saben citar y el formato les cuesta un montón, la presentación formal de un trabajo práctico también yo creo que eso es algo que en instrumento que yo trato de evaluar.*

E: Estaba pensando que todo lo que vos nombraste tiene que ver con la Alfabetización Académica. Pero también hay que entender que es un primer año no es que solamente le pasa a usted, a todos los profesores de primer año nos cuesta horrores.

D.3: *Si en primer año es un trabajo de hormiga en realidad.*

E: No sé las edades de los alumnos de tu división pero por ejemplo en 1ro 2da hay un gran número de alumnas que son recién salidas de la secundaria tienen 18, 19 años y hay pocas que son más grandes de más de 30 años que son madres tienen familia.

D.3.: *Yo este año tengo la mitad que son ex alumnas mías del Normal que las conozco y eso te ayuda un montón y la otra mitad que son mamás con dos o tres hijos. Algunas con muchos problemas de salud pero la verdad es que las veo muy interesadas. Este año se me ha sostenido la matrícula. Bastante bien.*

E: ¿Qué características tienen las consignas que les das o los trabajos que les pedís a tus alumnas me refiero a las consignas si son preguntas cerradas o abiertas?

D.3: *No la mayoría de los trabajos prácticos o informes que hacen de los textos de la bibliografía son de preguntas abiertas o preguntas que tengan que argumentar o justificar por ejemplo yo selecciono fragmentos de autores y ellos tienen que justificar que quiso decir el autor con ese fragmento. Después utilizo viñetas, muchas expresiones de Paulo Freire por ejemplo de Tonucci, de Quino (Mafalda) para que ellas interpreten y no puedan hacer otra lectura o a partir de una imagen o un Grafiti que ellas puedan vincularlo con los textos que vamos analizando en las clases que a mí me parece muy importante que no son preguntas cerradas no es pregunta respuesta, la uno está acá, la dos está abajo, la tres está más abajo no es lineal sino algo más abierto y también flexible para las alumnas y que puedan en realidad expresarse justamente por esto mismo porque me preocupa la escritura entonces uno para argumentar para hacer la lectura de una imagen tenes que armar párrafos argumentativos o que justifiquen algo sería a partir de los autores y veo que les cuesta explicar siempre con sus palabras una idea también pueden tomar de los autores pero cuando ellas tienen que dar opiniones personales ¿qué opinan acerca de un autor? como que también les cuesta eso, tienen dificultades en realidad.*

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?

D.3: *Sí, yo todos los años me replanteo como puedo mejorar mi práctica entonces voy tratando de modificar la forma de evaluar teniendo en cuenta, por ejemplo, los estudiantes que tengo sentados hoy en aula que no son los mismos que cuando empecé a dar clases de hecho no son sobre todo en Nivel Superior en 5 años se ha modificado el alumnado las características socioculturales de los*

estudiantes y sobretudo por los avances de las TIC que en realidad condicionan también en algún punto porque a los alumnos les llama más la atención la pantalla y no tanto la exposición del profesor adelante. Y eso nos lleva a replantearnos las formas de evaluar. De hecho mis alumnas leen del PDF del celular entonces hay algunos libros que se los descargan en PDF o mientras estamos en las clases en vez de buscar en el diccionario en los glosarios van directamente al celular de hecho utilizan el celular en la clase y la verdad que para mí el celular es una herramienta no me dificulta que lo usen en realidad.

E: ¿Por qué realizó esos cambios?

D.3: *Por los estudiantes que tengo hoy y por el contexto histórico actual, yo no les puedo enseñar algo hoy que a ellas después no les va a servir y si yo no utilizo las TIC después cuando egresen mis alumnas de Nivel Superior tienen que manejar las TIC yo creo que los docentes del instituto de formación docente tienen que actualizar todos los recursos en función de los avances de la sociedad y de la formación docente a futuro.*

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D.3: *Primero ante todo porque yo me replanteo en realidad siempre que puedo cambiar, que puedo modificar para intentar brindar lo mejor o por lo menos algo de lo que me dieron mis profesores en la Facultad poder resignificar esto, lo que yo he aprendido en la facultad para poder brindarle lo mejor a mis estudiantes y otro porque todos los años no puedo dar los mismos trabajos prácticos no puedo. Tengo que rever mis estrategias todo el tiempo porque la misma práctica como es inédita y no tengo siempre los mismos estudiantes yo tengo que pensar eso en función de los estudiantes que yo tengo y otra cosa tengo varios recursantes en Iro Ira, este año no tengo tantos pero otros años he tenido 15, 20 recursantes de 70 alumnos.*

E: Describa cuales fueron esos cambios

D.3: *Los estudiantes, la bibliografía que intento actualizarla todos los años. De hecho tenemos un grupo de trabajo en el instituto donde nos reunimos con otras profes que dan Pedagogía en los otros cursos en las otras tres divisiones de Educación Inicial entonces todos los años nos reunimos. A mí me parece interesante esto porque somos como un equipo de trabajo y uno cuando trabaja en forma colaborativa uno se enriquece del otro y se va planteando la propia practica yo creo que nos ayuda a objetivar la propia práctica desde la mirada de uno y de la del otro, a acordar criterios en cuanto a la bibliografía que utilizamos y de hecho en las mesas de exámenes de julio y diciembre nosotros acordamos criterios previamente y vemos todo este proceso el recorrido que hizo cada uno de nuestros estudiantes. Eso me parece muy interesante y muy importante a la hora de tener en*

cuenta los cambios. Trabajar con otro siempre te ayuda a construir una mirada colectiva de la cátedra. Aparte quiero decir esto lo destaco porque en otros ámbitos de trabajo no se ve. Es depende también el vínculo que uno establezca con otras personas porque en otros niveles yo que estoy en nivel secundario. Por ahí hay escuelas de nivel medio que no se logra este trabajo en equipo.

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.3: *Para mí un instrumento de evaluación innovador en mi caso es el aula virtual que yo implemente a partir del año pasado porque en realidad yo veo que le posibilita a mis estudiantes otra mirada de lo que es enseñar y aprender por el uso del tiempo por la flexibilidad que tenemos uno puede ingresar al aula en cualquier momento del día yo tengo muchas estudiantes que son mamás y trabajan entonces el aula virtual es como un soporte para la cátedra en donde ellas acceden a foros de consulta a foros de debate y se ponen en juego otras formas que por ahí en otro momento de mi vida me hubiera parecido insólita o imposible y hoy la verdad que le encuentro un sentido como instrumento de evaluación innovadora porque me vinculo de otra manera con mis estudiantes de hecho también subimos cortometrajes de películas que los vamos analizando y vinculando con lo que fuimos dando en pedagogía e incluso tenemos un foro en donde cada una comparte algo que le pasó o algo que está preocupada en otro compartimos los cumpleaños tenemos foros más informal entonces más allá de tener una pantalla o el celular o una netbook o notebook cada uno aporta desde donde está.*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.3: *Para mí todos esos tipos de lenguajes le aportan a la evaluación una mirada más compleja, una pluralidad de perspectiva yo creo que los ayuda a los estudiantes de nivel superior a nivel cultural porque no es lo mismo analiza que yo les dé la pregunta 1 que está en primer párrafo la 2 en el segundo a que yo les brinde otro tipo de soporte audiovisual por ejemplo un collage, analizar viñetas como que los estudiantes acceden a otras formas de interpretar y argumentar a partir de otras formas que no son las tradicionales y sobre todo esto de tratar de fomentar la creatividad a través de estos tipos de lenguaje, la creatividad, la imaginación, la curiosidad que por ahí yo creo que eso les despierta otras formas de vincularse con sus compañeros y otros tipos de lenguaje, otro acceso al conocimiento, otras formas de conocer.*

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.3: *El Aula Virtual en realidad que primero me costó yo también quiero comentar esto que me costó entender cómo funciona la plataforma y todo el tiempo que te lleva armar el material los recursos que uno va a utilizar para que los estudiantes accedan a esos recursos pero una vez que se implementa funciona rápidamente yo creo que nos brinda otras formas de enseñar y aprender en este mundo totalmente digital y nos ayuda a tener otras miradas de lo que es la evaluación porque yo trato de evaluar a través de las intervenciones que realizan las alumnas los tiempos que ingresan al aula para ver en qué momento ingresaron en que horarios si leyeron un texto si vieron la película no como un control pero sí de que ellas puedan... y ver como participan en las actividades como las resuelven. Llevo fragmentos de Canal Encuentro y ahora estoy utilizando el prezi que tiene una forma de presentación para mí bastante diferenciada de lo que es el power point como que uno puede ver... visualmente es distinto para los estudiantes.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.3: *Sí, hice varios de nuestra Escuela el tema es que no me acuerdo los nombres. El año pasado hice uno de “Convivencia y participación” de nuestra escuela algo de “Convivencia institucional” que duraba 2 o 3 meses después el que termine ahora es uno de “Embarazo, paternidad y maternidad adolescente” que los hice por el nivel secundario pero también me di cuenta que me aportaron herramientas para entender por ejemplo el 1er año mío de Pedagogía en el nivel inicial porque muchas de mis estudiantes también son mamás o alumnas que están embarazadas. El año pasado terminé de cursar el “Postítulo de políticas socioeducativas” y ahora lo rendí en junio que en realidad eso es un postítulo no un curso eso lo termine ahora y también termine de cursar la Maestría en Didácticas Específicas y empecé con los Talleres del Anteproyecto de la Tesis y ahora estoy viendo si en algún momento puedo elaborar ese anteproyecto para presentarlo en la Facultad de la Universidad del Litoral.*

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.3: *Sí, sin duda pero en realidad más allá que uno curse o que haga cursos y trate de actualizarse yo creo que es muy importante la predisposición que nosotros tenemos para poder cambiar no?... si yo voy a un curso y no me sirvió para nada o no es significativo para mí no tiene sentido que yo siga estudiando o actualizándome yo creo que tiene mucho que ver con la predisposición con esta capacidad de apertura al conocimiento y de transformar lo que estoy haciendo. Si, de hecho en las clases yo me doy cuenta que cuando yo empiezo a explicar algo siempre retomo de lo que cursé o*

comento a mis alumnas un curso o comento algo que dijo una profesora en una clase o en un foro y yo creo que uno en la misma practica retoma algo de lo que estudió o lo que cursó pero siempre te aportan herramientas teóricas, material actualizado y yo creo que esto es muy importante para nuestros estudiantes de Nivel Superior y sobre todo para mejorar mi propia práctica docente.

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy algunos ejemplos: Susana Celman dice que la complejidad de la evaluación a ella se le representa con la imagen mental de un calidoscopio que es ese binocular, juguete que se usaba hace muchos años cuando nosotros eramos niños que cuando uno va mirando tiene piedritas de colores que van girando porque hay un espejo dentro y va armando diferentes figuras que se van moviendo y van cambiando de color, de forma. Milagros Rafaghelli con otra profesora en un taller de evaluación pensaron la metáfora del Cubo Rubix que es ese cubo que tiene distintos cuadrados de diferentes colores y que uno tiene que girarlos para que las caras queden de cuadraditos del mismo color, que es bastante complejo y difícil.

D.3: *Para mí la evaluación es como un trompo que va girando en realidad porque la evaluación es dinámica y sobretodo por la complejidad que implica evaluar. Toda practica evaluativa yo pienso que uno tiene que tener en cuenta esto: a quien va dirigida esa evaluación, quien es el que va a tomar ese trompo, de que manera lo va a girar, hacia donde, sobre qué lugares va a girar entonces esos lugares pueden ser los alumnos, una institución educativa, un grupo de personas, y sobre todo porque estos giros tienen que ver con los diferentes sentidos que yo le puedo otorgar a la evaluación, los tipos de evaluación, si va a girar para un lado, para el otro y porqué el trompo y sobre todo por el movimiento porque no es algo estático fijo la evaluación o yo intento siempre modificar algo muchas veces en realidad ese movimiento como es impredecible hace que uno ponga en juego en el momento un montón de factores y múltiples dimensiones mi propia formación mi biografía escolar, los lugares que he transitado, las representaciones y las creencias que tengo de la evaluación como voy a evaluar qué voy a evaluar, que concepciones tengo que es ser estudiante de Nivel Superior o de ser docente o trabajar con otros o que es una institución así que la idea de trompo me parece muy representativa para mí de lo que es la evaluación desde mi perspectiva o desde lo que yo pienso que es la evaluación o de lo que intento construir diariamente en mi práctica.*

E: Está muy buena esa metáfora del trompo porque me imagino que cuando uno lanza un trompo no sabe para qué lado va a disparar, de qué manera, hacia donde, si vuelve...

D.3: *En realidad porque el trompo está vinculado con la práctica educativa de lo que es la propia práctica docente y la propia práctica que al ser inédita y contingente por más de que nosotros planifiquemos tengamos la planificación anual en el caso de Pedagogía repensemos que material vamos a llevar a cada clase nunca sabemos qué va a suceder en cada clase nadie lo sabe entonces yo creo que eso también nos ayuda a pensar esta metáfora no sabes hacia qué dirección vas, no sabes quién va a lanzar ese trompo con qué fin o con que intenciones o con que objetivos.*

E: Bueno con esto terminamos la entrevista. ¡Muchas gracias Georgina por tu tiempo!

D.3: *¡De nada, Vale!*

Entrevista realizada a la Profesora de Psicología y Educación (D.4), el día 4 de agosto de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenas tardes Natalia!

D.4: *¿Qué tal? ¡Buenas tardes Valeria!*

E: ¿Qué título/s posee?

D.4: *Yo soy psicóloga. Psicóloga recibida en la UNR (Universidad Nacional de Rosario)*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.4: *Yo en la docencia tengo 6 años de antigüedad y en el Nivel Superior 3 años.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.4: *Bueno como recursos se plantean o se planifican varios pero los que más utilizo tienen que ver con lo audiovisual: ya sea películas, documentales, conferencias, que a veces en youtube aparecen de algunos autores e imágenes también.*

E: ¿Los planifica previamente?

D.4: *Sí, sí, sí.*

E: ¿Qué cosas tiene en cuenta a la hora de seleccionar los recursos didácticos?

D.4: *De pertinencia, el tema sobre todo. Si justo estamos trabajando en la materia que doy yo alguna Teoría o Escuela Psicológica tratar de buscar que esa película o ese video o ese material que vamos a ver y demás tenga que ver con tal vez el planteamiento de qué tipo de sujeto piensa esa teoría por ejemplo sobre todo para ver eso.*

E: ¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula, o le da de un día para otro así tipo trabajo domiciliario?

D.4: *Sí, depende del caso me ha tocado que estudiantes que por ejemplo han quedado embarazadas o con alguna enfermedad de algún hijo y se les complica y lo hemos charlado y se le da un trabajo inclusive cursado domiciliario (esas son las cosas que yo no sé si están permitidas a veces*

pero lo he hecho) Y después sí, sobre todo casi siempre el segundo parcial perdón el segundo trabajo práctico, es sobre todo de tipo domiciliario.

E: ¿Cómo describiría su práctica docente?

D.4: *Cómo... a ver como sería...*

E: Por ejemplo algunos docentes me dicen mi práctica es siempre reflexiva, me pregunto si esto se entendió o no, si tengo que modificar algunas consignas o algunas estrategias.

D.4: *Sí, permanentemente, sí es cierto, mi práctica es reflexiva, critica, apunto mucho sobretodo, como yo no soy docente, estoy el año que viene por empezar el Profesorado en la misma Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario tengo que rendir cinco materias pedagógicas y me habilita a ser Profesor de Psicología.*

E: Porque yo te iba a decir que acá en Santa Fe en la UCU (Universidad de Concepción del Uruguay), en la UNL (Universidad Nacional del Litoral) y en la UCSF (Universidad Católica de Santa Fe) está el Profesorado de Educación Superior que eso lo han hecho varios profesores que dan clase en esta institución (Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín”) por ejemplo Silvina Franchino que es Psicopedagoga y Marcos Robledo también que se recibió de Profesor de Informática en la Escuela Normal Superior y Superior de Comercio N°46 “Domingo Guzmán Silva” realizaron el Profesorado de Educación Superior en la UCU. Es otra cosa, porque se cursa viernes y sábados.

D.4: *Natalia Cuenca que es Psicóloga, también lo hizo. Tengo la desventaja que es un cursado bastante intensivo hay materias que no se pueden hacer libres en Rosario pero tengo la ventaja que como me recibí ahí, conozco el manejo. Por eso te decía que como no soy docente estoy todo el tiempo pensando y sobretodo criticando lo que explico, se entiende la transmisión que tipo de transmisión estoy manejando, las chicas también como lo reciben. Siempre hablo en femenino porque hasta ahora en los tres años que estoy no he tenido un varón.*

E: En Educación Inicial en 2do año 3ra que doy Didáctica General hay un solo varón.

D.4: *Ah claro yo tengo la Ira división y hasta ahora no me ha tocado. Pero bueno así podría ser.*

E: ¿Qué entiende por enseñanza y aprendizaje?

D.4: *Bueno... por enseñanza y aprendizaje...Creo que es un proceso y el aprendizaje yo creo que no tiene que ver con la incorporación de un conocimiento o algo que ingresa no es cierto que no es el adquirir sino desde la transformación cuando se llega a un momento en el que uno advierte que es diferente de cómo inicio ese camino. Me parece que ahí se dice o por lo menos desde mi concepción se dice que aprendió y la enseñanza la pienso en función de eso de cómo se realiza esto*

que yo te decía al principio o en la pregunta anterior la transmisión y como un acto posibilitador de esa transformación. Me parece que la educación tiene que estar orientada a aquel que ingresó en 1er año, etc. concluya un camino de modo diferente. Me parece que no hay enseñanza ni aprendizaje si uno siente que está en el mismo lugar. Eso es un poco lo que nos planteábamos en la Reunión Plenaria que tuvimos cuando vimos la planificación del Profesorado de Educación Inicial que realizó un estudiante y en el grupo que yo estaba se pensaba que pareciera que los cuatro años que dura la carrera estos no existieron fue escrita desde el sentido común. Esta bueno porque nos hizo pensar en esto que yo te decía que desde que entramos a que nos vamos en el medio tiene que pasar algo y esto es la enseñanza y el aprendizaje sino no hay transformación, construcción, proceso. Y habla de los dos lugares desde el lugar particular como asume el lugar del estudiante en este caso y el lugar del docente o profesor, desde los dos lugares se hace.

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.4: *Digamos... Yo pienso que está la parte ideal y la parte real. La parte ideal tiene que ver en mi caso particular en mi materia en particular en poder distinguir que hay tipos de sujetos: sujetos pasivos, sujetos activos ¿Qué significa esa pasividad y actividad por ejemplo? Pero a veces me doy cuenta que aprendieron porque me dicen no profe porque el Psicoanálisis y el Conductismo habla de esto sino porque me cuentan o levantan la mano para decirme que la sobrina o el hijo hizo tal cosa o tienen que ver con lo que vimos, lo relacionan con la vida cotidiana. Tiene que ver con esto que vimos o buscan ejemplos de su día a día. Es un modo que si bien no es lo ideal hay falta de lo teórico, de lo académico de lo formalizado pero ya deja de ser el sentido común bueno a mí me parece, yo pienso, una opinión. Algo de eso hay que valorar, yo a eso intento valorarlo claro pero es como esos momentos eso de la opinión empieza a transformarse un poquitito más de contenido, en otra estructura. Eso de la opinión que vos decís empieza a tomar otro contenido discursivamente hablando a veces en los exámenes sí, se nota más pero bueno uno de los modos.*

E: ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?

D.4: *Y todo yo creo que están relacionados de por sí.*

E: ¿Si querés te ayudo? Hay una profesora que vino a hablar de evaluación, es especialista en el tema, Susana Celman, que dice que la evaluación no debe ser un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje.

D.4: *Yo creo que es un todo: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sería hipócrita de mi parte decirte que en la medida en que estoy intentando enseñar algo pretendo que se aprenda y en el mismo momento a lo mejor una pregunta ¿chicas qué opinan? Ahí es un modo de evaluar eso que*

estamos dando digamos en un mismo momento. Después que haya dispositivos si se quiere específicos como un trabajo práctico como un examen escrito o no sé instancias formales para acreditar pero ya me parece que las tres están permanentemente relacionadas en la práctica.

E: ¿Qué entiende por evaluación?

D.4: *También es parecido a lo que te decía de aprendizaje. Parece reiterativo pero es un proceso, es una producción, esto de un hacer permanente creo que en ese sentido es el proceso particularmente....desde que tomo asistencia.... Y que eso no explica ya sea en el propedéutico y en distintas instancias forma parte del recorrido y después ver si tiene el 75% hasta la pregunta que tomo, o hasta el debate que se genera y demás. Todo esto forma parte de ese proceso de la evaluación esto que vos decías del no apéndice. En ese sentido más o menos intento que sea coherente con lo que pienso.*

E: A mí me encante el tema de evaluación porque no está resuelto y por más que digamos en los diseños curriculares están explicitados determinados aspectos de la evaluación pero en la práctica siempre se te presentan situaciones que no sabes.

D.4: *Le contaba justo a mi compañero que vos venias y me ibas a hacer una entrevista él se dedica a la investigación en la parte de Química y él me decía que hace tiempo tuvo que ir a ver a un profe que dijo en la entrevista “Yo no evaluó” y cuando fue a observar sus clases mi compañero dice que permanentemente estaba evaluando: ¿Y vos que pensas? ¿Y vos que decís? ¿Y a vos qué te parece? Era de esos profes estrictos Y él había respondido en la entrevista que no evaluaba (risas)*

E: Porque también es como piensan a la evaluación si como medición, comprobación. Pero otros la toman a la evaluación como un proceso de aprendizaje como una instancia de aprendizaje.

D.4: *Creo que tiene la misma importancia de las otras dos instancias y me parece que está en el mismo nivel y no se puede escindir por lo menos yo no puedo escindir el momento que estoy enseñando de aquello que creo que se está aprendiendo y el momento de cómo se evalúa eso.*

E: Hay autores que dicen que para que la evaluación debe ser justa y para que sea justa tiene que ser coherente, coherente con lo que enseñas con lo que se evalúa. Y si vos pedís una estrategia con la que no están familiarizados es más probable que les vaya mal.

D.4: *Exacto y si dijiste y a la hora de evaluar ninguno de tus estudiantes lleguen o todos queden en el camino.*

E: Me acuerdo de una comisión que tenía un parcial de psicología con una profesora que se jubiló que les había dicho que los iba a evaluar con múltiples choise y después cuando vino dijo que les iba a tomar oral y de a uno. Y ahí los refundió.

D.4: *A mí como estudiante me pasó en la Facultad que en una materia biológica evaluaban con múltiples choise y ese año se les antojó probar con examen oral cuando me presente a rendir nos tomaban oral porque consideraban que si habíamos estudiado lo sabíamos igual pero no es la misma preparación. Viste entonces es como vos decís no es fácil*

E: *¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momento?*

D.4: *Sí, realizo en los momentos que te dije como preguntas, instancias de debate. Usamos mucho digo usamos porque tenemos bastante unificado el criterio de la cátedra de Psicología y Educación, trabajamos en equipo. Trabajamos mucho la disposición como rueda de convivencia y de debate. Con algún tema que se pueda armar algo, traer un artículo o una noticia del diario, ver una película y ver los puntos de vista este año sumamos un eje transversal a la planificación que tiene que ver con la perspectiva de género y estamos intentando mechar ese tema con la planificación propiamente dicha de la materia y ese espacio permite dar cuenta y evaluar siempre pensando que van a ser futuras docentes este año me paso que tengo chicas de 17, 18 años y también me pasó instancias de examen formal dos parciales con preguntas a desarrollar algún verdadero o falso y esas cuestiones.*

E: *¿Cuál es el sentido de la evaluación?*

D.4: *Creo que tiene más que ver con la transformación propia, la estrategia esto que uno imagina, diseña, planifica en la realidad plasmado llevado a la práctica es viable no es viable si se idealizó se deliro es más realista ya sea por lo institucional o por el grupo que te toca yo creo que el sentido lo tiene desde el docente a esa transformación digamos.*

E: *¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?*

D.4: *No, vos sabes que la diagnostica no la hago, finales y del proceso serían.*

E: *¿Qué instrumentos utiliza para evaluar?*

D.4: *Guías de preguntas para determinados textos, trabajos prácticos, la propuesta de un concepto para desarrollar, tiene más que ver la pregunta de un concepto en lo escrito en lo oral.*

E: *¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.*

D.4: *Sí son abiertas y tienen más que ver con la practica el poder lleva r eso que vemos teórico en una materia como la que doy yo teoría del Siglo XX a el Siglo XXI a estos niños de hoy recién nacidos a 5 años la apuesta es ver teoría y práctica sin ser un taller como eso teórico se lo baja a la práctica a ver Piaget pero con el comportamiento de un niño con relatos, con análisis de casos.*

E: *¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?*

D.4: *Sí, hoy reconozco mi primer año nada que ver con hoy. Empecé el primer año seguí al pie de la letra el programa era bastante estructurada no me sentía cómodo yo si bien empezó como una cuestión económica pero después ese mismo año empecé a permitirme salirme de ese esquema y hoy te puedo decir que es absolutamente diferente. Eso que vos decís he transformado sí.*

E: *¿Por qué realizó esos cambios?*

D.4: *Como docente como se trata permanentemente de estar revisando la concepción la formación, para ajustar, si los estudiantes pueden aprender mejor.*

E: *¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?*

D.4: *Y a veces el sentir que no se cumplen algunos objetivos planteados como básicos también pueden ser los grupos. Porque los grupos son diferentes si se arranca con un grupo que son de no hablar no animarse a participar etcétera bueno uno de los objetivos es ablandar o romper eso del grupo con el que contás. A veces no se está viendo que se están cumpliendo unos de los objetivos que planificaste para lograr.*

E: *Describe cuáles fueron esos cambios. Ya los dijiste.*

E: *Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?*

D.4: *Es difícil pero... creo que uno puede dar cuenta si adquirió o no adquirió si leíste o no leíste, me parece que no hay instancias de poder expresar o mostrar de un modo que no sea el sentirse evaluado. Me encantaría saber cómo. Me parece que lo más innovador sería...creo que justamente lo que más perjudica y genera que algo de este proceso enseñar, aprender y evaluar se manche o se traumice tiene que ver con la instancia de sentirse observado, evaluado con esto que vos debes tener más claro que yo con la concepción, la lógica de que hay uno que sabe y otro no, la asimetría. Va a haber una cuestión que nunca se va a poder que es que te genere nervios, que te tengas que preparar pero me parece que si se pueden planificar algunas actividades en las que el placer y transmitir esto que el examen final es una instancia de aprendizaje pero para eso se tienen que unificar criterios ser coherente comunicar en estos primeros años manejar un discurso común una bajada de línea parecida por lo menos entre los profesores de equipo de cátedra. Más o menos igual pero si tenemos otro que si vos no decís como él quiere va a ser complicado.*

E: *El análisis de caso o de un relato no es un examen tradicional demanda procesos más complejos. Estoy implementado este año que después de cada módulo hacen un trabajo práctico grupal para el que tienen que estudiar y para el parcial tienen el dossier para consultar y es una muleta psicológica. Y ellos se quedan tranquilos, les da seguridad.*

D.4: *Este año intente innovar en algo la idea que les intenté transmitir era que el parcial era de a dos, escrito, el trabajo consistía que ellas debían hacer un solo parcial poner un poco lo que yo estudie. Después pasa eso. La idea era ponerse de acuerdo, una corregía a la otra para ver si estaba bien escrito o no. Y la instancia en terciario de sentarse en ronda para poder debatir que la consigna sea esa es diferente, a veces puede ser hasta la misma teoría, a veces no llegamos a ver la película ni nada pero sale de un relato, me pasó en relación con el conductismo que una alumna habló del reality Gran hermano y nos sentamos y debatimos y empezó que alguna miraba, la otra no, había que investigar sobre el tema.*

E: *¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?*

D.4: *Sí, tienen ventajas creo que la ventaja es esto de romper con lo tradicionalista más estricto y más estructurado en este caso y para el nivel es empezar a también incluir herramientas con las que ellas tienen que trabajar sí o sí de otro modo digamos de un modo serio, sistematizado, formalizado y no visto como una pavada o tontería y visto de un modo peyorativo, despectivo, me parece que se valoriza, sí valorizarlo, tomarlo para valorarlo.*

E: *Mientras vos hablabas me acordaba que un año con los alumnos de 1er año del Profesorado de Inicial les pedí como parcial que traigan un collage (encolado con imágenes y no podían usar palabras) no era pegar figuritas tenía que ser una composición que debían defender oralmente y si trabajaban el concepto de Freire “inacabado” como lo representan con una imagen foto, dibujo tenían que usar analogías y metáforas. Y me decían cuando usted nos dijo nos pareció una pavada pero en la vacaciones nos acordamos que un montón de figuras que recortamos las tiramos porque no nos sirvieron.*

D.4: *Los otros tipos de lenguajes como las TIC están desvalorizados en sí mismo una imagen tiene toda una connotación y en sí misma una dramatización. Valorar eso tomando para evaluar...*

E: *En 2do año tenían que elegir una tira de papel que tenía un enunciado y debían leer el enunciado del libro y representarlo a través de una dramatización. Era más dinámico. En una clase de 4 hs cátedra armamos todo el capítulo con otro lenguaje y a mí no me demandó mucho esfuerzo y esa clase que no me demandó nada de mi parte fue la que más les gustó a ellos. Y a veces las representaciones que uno tiene no son las mismas que tienen los estudiantes.*

D.4: *La consigna mía para la promoción directa de la materia para el coloquio final les pido que ellas elijan a su gusto una de las teorías psicológicas o pensamiento que vimos a lo largo del año*

del sujeto que vimos. Utilizando cualquiera de estos lenguajes o una dramatización o un collage. La mayoría elige dramatizar, han traído títeres, se han disfrazado para hacer la dramatización.

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.4: *Bueno... Yo accedí a esta propuesta que está dentro del Proyecto Educativo Institucional de la reducción de los 40 minutos de clase presencial para implementarlo en el Aula Virtual porque considero que es otro modo de comunicarse es un espacio diferente de comunicación me parece que tal vez en lo presencial se pierde por ejemplo en los foros de debate que es lo que más uso de las herramientas del aula virtual, estoy pensando si uso otras herramientas del aula pero creo que no porque las wikis nunca uso. Los foros de debate pueden plantear las opiniones y eso acerca y también me di cuenta que es el acceso a la tecnología y a un mundo por primera vez. Hay gente que llega y no tiene correo electrónico y entonces tiene que preocuparse y aprender a cómo hacerse un correo electrónico o tienen uno que no es académico. Como ingresar. La primera evaluación es como ingresan es decir, con que ingresan.*

E: Eso tiene que ver con la evaluación inicial o diagnóstica

D.4: *Ahí está. Ahora me haces pensar. Si tuvieron dificultad, cuánto tiempo les lleva hacerlo a veces se hace vía correo mensajería interna a la clase. Y no está pensado como aparte de la clase sino que es una instancia y un medio de comunicación para aquellas cuestiones que en clase no se pudieron ver y quedaron algunas dudas como un complemento.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.4: *Sí. Estoy cursando el Postítulo de Política Socioeducativa del INFOD de Nuestra Escuela lo termino ahora en diciembre en realidad ya termine todos los módulos en este primer cuatrimestre y me queda el seminario final y ver si se hace un presencial o no porque es lo que no se sabe y ya estaría.*

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.4: *Sí, en todo esto porque justamente si bien viene de una política socioeducativa que se modificó se decidió sostener y demás pero sí en cuanto a pensar la inclusión educativa, la enseñanza, el aprendizaje, como se evalúa para qué, la autoridad docente, todos estos aspectos de la gramática escolar que se le dice y pensar la educación del siglo XXI en todo esto que te decía por más que hace re poquito nada que ver como ingresé y hoy como me veo y pensar esto de comprometerme para estudiar y para tener el título docente en eso tuvo que ver el instituto.*

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos: Susana Celman pensó en el Calidoscopio es un binocular que tiene piedritas de diferentes colores y un espejo y a medida que uno gira van cambiando las figuras, los sentidos, las formas y Milagros Rafaghelli el Cubo Rubik ese cubo que utilizan los niños y tenes que lograr que todos los cuadraditos de la cara queden del mismo color. Una profesora de Movimiento y Cuerpo pensó en un espejo porque ella se ve de acuerdo a sus acciones lo ve en el rendimiento de sus alumnas. El rendimiento de un curso no fue como ella esperaba porque se puso a pensar que tuvo tres clases en todo el año con ese grupo. La profesora de Pedagogía la representa con un trompo porque va girando constantemente está en movimiento y cuando lo lanzas no sabes si te vuelve, hacia donde se dispara, donde se detiene.

D.4: *Mira yo pienso en un Búmeran en relación a eso, en el ida y vuelta, en el que uno lo lanza y no sabe si va a volver, digamos que va a volver pero no se sabe cómo, no sabes si te va a dar acá (señala la frente) o si lo vas a poder agarrar, en ese sentido. Pero en verdad me voy a quedar con algo que no sé si lo voy a poder recortar en un objeto a la metáfora pero como un artista digamos se me viene la imagen de pensar la práctica de la evaluación como si fuese la cabeza de Marta Minujin en el sentido de un artista plástico, de un escultor, por qué, por este tiempo en el que se piensa qué hacer digamos, yo imagino que puede pasar no sé, artistas así como muy locos que hagan, pero en general en el arte ya hay una idea, un concepto (que uno lo entienda es otro tema (risas) que se quiera hacer, el tiempo del hacer, en donde lo que está no solamente es el ir haciendo sino el ir modificando en la medida que..., quitando, sacando, perfeccionándolo, yendo, viniendo (silencio)*

E: Puede ser entonces una “obra de arte”.

D.4: *¡Una obra de arte! Ahí está y un final que tiene que ver con una exposición, una muestra, un expresar... que quede como.... una obra de arte. Ahí está. En ese sentido.*

E: Recién cuando nombraba a Marta Minujin se me ocurría que se vio en programas de televisión y en revistas educativas que hizo una torre con libros

D.4: *Eso primero se lo representó en su cabeza, luego lo hizo y después tuvo un montón de problemas pero lo hizo, el momento de expresar, exponer, mostrar porque después viene esto que hablábamos hoy el muy bien, el divino, o el no te entiendo, no me parece, el cómo o está mal y después viene la mirada del otro que juzga, y un poco evaluar se trata de eso de juzgar una experiencia sería. Bueno como se juzga bien, mal para mi depende de la posición en la que se para. Se trata de juzgar el trabajo del otro. Porque lamentablemente estamos en un sistema que te pide la*

acreditación. La calificación, el 8 tiene que estar para la promoción. El sistema eso nos excede a todos. Justamente por estos tres grandes momentos que tiene la producción de una obra de arte: la idea o concepto, el proceso de producción y la exposición o muestra de la obra de arte.

E: ¡Está bueno! ¡Me gustó, muy original! Con esto finalizamos la entrevista. Muchas gracias por su tiempo.

D.4: *¡Gracias Vale! ¡Estuvo lindo!*

Entrevista realizada al Profesor de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina (D.5), el día 7 de septiembre de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenas tardes Sandro! Vamos a comenzar con la entrevista

D.5: *¿Qué tal? ¡Buenas tardes Valeria!*

E: ¿Qué título/s posee?

D.5: *Directo a la formación porque tengo otros paralelos, Maestro de grado, Profesor de Enseñanza Primaria, Profesor de Ciencias de la Educación y estoy en el período de Tesis del Doctorado de Educación, ya presenté el proyecto, está aprobado y me queda solamente presentar el trabajo final el cual está muy avanzado pero dadas las circunstancias del trabajo no lo puedo hacer e inicié la Maestría en Práctica Docente en la Universidad de Rosario. Y bueno eso es la formación diríamos en cuanto a títulos y después tengo muchos cursos, muchos seminarios, muchos congresos también donde he participado como expositor. Además soy Profesor de Enseñanza Religiosa, soy diácono desde hace dos años y realicé el 90% de la Tecnicatura en Gestión Educativa.*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.5: *En la docencia en total son 26 años, en el Nivel Superior en la misma Escuela Normal empecé en el 2005 así que acabo de cumplir el mes pasado 12 años.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.5: *En primer lugar digamos por la capacidad que tiene la escuela que es bastante limitada, solamente se cuenta con pizarrones y textos, lo cual no es poco porque la biblioteca hace ya unos 6, 8 años empezó a nutrirse de libros que nosotros los profesores hemos pedido, ellos los compraron con mucho gusto, entonces de los espacios que doy yo comúnmente está la bibliografía más que nada más importante que considero para cada espacio y la biblioteca cuenta con ese*

materiales, después tenemos las tres fotocopadoras en las tres tengo las distintas carpetas de las materias también donde los chicos se pueden hacer el acopio de los distintos capítulos de las materias. Me compré hace unos años, tuve que trabajar los sábados en un Proyecto de la Nación, me compré un cañón con eso también agilizo bastante mis clases, bueno tengo mi computadora personal junto con la que me entregó el gobierno puedo valerme de la tecnología también para desarrollar las clases.

E: ¿Los planifica previamente?

D.5: *Sí, yo tengo un programa bastante nutrido en cada espacio. En el espacio específico que trabajo en el Profesorado de Educación Inicial el programa en sí es progresivo, lo llamo así porque digamos lo hice a modo de secuencia, es decir, a medida que voy avanzando a parte la misma historia me va llevando a través de los hechos y la cronología hace al otro sobre una base fuerte de la anterior.*

E: ¿Qué cosas tiene en cuenta a la hora de pensar los recursos que va a utilizar?

D.5: *En primer lugar, los alumnos, en el caso del Profesorado de Educación Inicial hay una característica especial en estos grupos que se conforman en la Escuela Normal estuve muchos años como profesor del Profesorado de Inicial en el Almirante Brown y hay una distancia epistemológica y formativa bastante importante entre ambos institutos de los alumnos entre ambos institutos. En el Brown en cierta manera no hay problema con las exigencias eso es lo que yo he notado he sido profesor de práctica de residencia y las chicas han salido a flote de las exigencias de ese momento. Y acá sinceramente es bastante difícil que las chicas puedan acceder a un texto e incluso abordarlo. Lo cual me lleva incluso por ejemplo en las evaluaciones tanto trabajos prácticos como parciales presentan serias dificultades en la elaboración en los parciales comúnmente en el primer parcial se presentan si son 30 de 4 a 10 a rendirlo las otras se acercan porque yo les pido que se acerquen, se hagan cargo, lo firman y se van. En los trabajos prácticos aparece una carencia muy fuerte de lectura porque ellos ven lo que pueden recortar o incluso copiar de internet o de algunos libros lo pegan sin lectura y a veces esta ese ensamblado que no tiene nada de coherencia y lo tienen que rehacer casi al 100% la mayoría y eso habla de que en un 3er año más allá de que para la mayoría no es un 3er año es un 4to, 5to, 6to año de cursada lo tienen que volver a hacer se nota directamente que tienen problemas de estudio, de comprensión. Yo les marco absolutamente todo de tal manera que cuando hacen la segunda devolución o tercera porque hay hasta una cuarta devolución ellas pueden dar cuenta de lo que se está solicitando y bueno o sea no es cuestión de anularlo no es mi idea sino todo lo contrario, que lo puedan aprobar*

y lo aprueben bien hay un acompañamiento bastante importante desde ese lugar y en los parciales pasa lo mismo aquellas que no aprueban de las que se presentan también le hago un detalle de lo que falta o los errores que por ahí en historia son más fáciles de notar y se los hago notar para que luego puedan estudiar y aprender.

E: Eso le iba a preguntar ¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula, le da de un día para otro?

D.5: *Hacemos todo en el aula, en el hogar y les pido materiales también que estudien en el primer practico por ahí está bastante guiado a lo mejor para ellas con preguntas puntuales pero les dejo una por ejemplo que busquen material y ya el 2do práctico no les doy nada más que la bibliografía general seis, ocho, nueve textos siempre y que ellas vayan tomando de ahí o de donde les parezca siempre y cuando citen a los autores sino no les acepto los trabajos.*

E: ¿Cómo describiría su práctica docente?

D.5: *Ahí me tenés que ayudar. Es la única en la que estoy trabado.*

E: Tenés que decir ahí cualidades como vos trabajas, por ejemplo, hay docentes que dicen mi práctica docente es bastante reflexiva soy muy crítico al enseñar. Tiene que ver con cómo das tus clases si vos tuvieras que describirlas.

D.5: *Sí, creo que ambas cosas. Trato de incentivar a las chicas a que tomen un posicionamiento frente a las cosas porque el espacio que me toca con ellas que es Historia Social no es una Historia digamos cronológica, descriptiva, dura, ni tampoco laxa, ni tampoco tan liberada, tiene mucho que ver e incluso con las relaciones que hacemos en la actualidad por eso sigue siendo reflexiva y a la vez crítica pero crítica con fundamento. El programa oficial parte de la generación del 80 y yo lo extendí por convenciones con mis compañeros a la etapa colonial porque cosas así son las que trabajan e incluso en el jardín. Empezamos a ver algunas contradicciones empezamos con efemérides viendo que tales no son como nos las cuentan o a veces aparecen en las revistas de didáctica que al ir a los textos las chicas se dan cuenta que hay elementos que realmente no son tan ciertos de esta historia escrita en Argentina eso implica una cierta criticidad de posicionarse de ponerse también en contexto histórico para comprender porque por ahí se empieza con la leyenda blanca, la leyenda negra y cuando leemos el contexto y la situación y tratamos de disponernos en la época cambia la mirada no es tan dura con la gente con todo el proceso encontramos bondades y después nos adentramos directamente en educación, lo mismo pasa con esto de la reflexión siempre hay algo que toca a la actualidad por ejemplo en un ejemplo cortito cuando accedemos a Belgrano con ese pensamiento tan amplio que tenía sobre educación, la gratuidad el hecho de trabajar sobre la... digamos la posibilidad que los chicos aprendan oficios, un iluminista muy fuerte, ahí no*

solamente después va a trascender en la Ley 1420 sino también en la actualidad cuando vemos que la obligatoriedad y las posibilidades que se les dan a los chicos no son tan ciertas e incluso el planteaba de hace ya dos siglos esas cosas hacen a la reflexión. Lo que particularmente distingue la historia social de la educación es esto de hacer conexiones de nuestra propia historia con lo que nos está pasando y con lo que por ahí se repite lamentablemente con distintos gobiernos y distintos sistemas a veces volvemos a cometer los mismos errores como que no nos damos cuenta, la dejamos pasar o no nos interesa.

E: ¿Qué entiende por enseñanza y aprendizaje?

D.5: *Sí, eso es algo más puntual. Enseñanza para mí es el lugar propio del docente de aquel que puede desplegar no solamente su conocimiento sino esa capacidad de encuentro con el otro que quiere aprender esa es la diferencia de los niveles, el alumno de nivel superior es un alumno que viene libre no viene condicionado por nadie más que por sí mismo a lo mejor en alguna ambición, de trabajo, de salida laboral de mejorar sus capacidades eso también te da una posibilidad de interactuar con ellos en la medida en que uno se los permita y ellos puedan abrirse a esa posibilidad. En ese sentido estoy muy conforme quizás con la cantidad de años que tengo en la docencia venir de la escuela primaria y secundaria durante muchos años me da ciertas facilidades para tener un dialogo sincero con ellos de sus vivencias no tan lejana de su historia escolar y se establece un diálogo, una dialéctica interesante lo cual se diluye esa idea de aquel que sabe y aquel que no sabe sino por el contrario la idea por ahí que busco es aprender que los chicos vengan a aprender no lo que yo sé sino aprender juntos los contenidos que propone la cátedra eso a mí me sirve bastante porque digo en estas libertades que tienen para algunos trabajos a mí me enriquece también porque son autores nuevos o miradas nuevas diferentes inclusive si son viejas que no las conozco a veces y las tengo que incorporar. También se aprende de los alumnos eso es una realidad es innegable. Y aprendizaje es todo aquello de lo que el alumno puede digamos realizar por sí mismo en cuanto a los saberes que va tomando, que va accediendo yo tengo una mirada muy constructivista de lo que es el aprendizaje y no se me puede escapar yo tengo una formación en cuanto maestro de grado y la actualización durante todo este tiempo tanto en el grado como en el secundario como en el profesorado. Siempre tendió a eso. El aprendizaje tiene que ser algo inherente al alumno y adhiero constantemente a esta idea de que si uno no está dispuesto o no es capaz de ver lo que le está pasando no hay aprendizaje, hay una dependencia yo diría un 98% del alumno y un 2% nuestro para que eso suceda de eso estoy más que convencido.*

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.5: *Insisto con esto del diálogo porque cuando ellos empiezan a interactuar les hago no es una advertencia, un aviso de que tengo registros y es cierto de que tengo registros de cuando participan o aquellos que frecuentemente participan y lo hago valer en los exámenes aquellos que tienen mayor participación tienen la posibilidad por ejemplo de regularizar la materia si es lo que les falta más allá del resultado del parcial porque valoro mucho la presencialidad mi materia tiene todas las categorías porque es materia entonces para incentivar a que vengan los que realmente eligieron esa opción les pido que también participen y les digo si conocen a alguien del año anterior traten de hablarlo y vean con ellos que realmente no les estoy macaneando no les estoy diciendo una cosa por otra sino que en la medida en que ellos trabajan, presentan en tiempo y forma, participan en clase lo voy a valorar a la hora no solamente de la promoción común, promoción directa sino también del examen final es una pelea que a veces tengo con los profesores les digo fue una buena alumna en todo el año acá habrá estado nerviosa no sé qué pasó para que no termine desaprobada, miro todo el proceso y parte de eso tiene que ver con el aprendizaje ellos dan cuenta en clase. El final no debería ser la única instancia para de evaluarlos más allá que el sistema lo pida así, el hecho de la presencialidad le da un recurso importante tengo registros de eso como para valorarlo.*

E: *¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?*

D.5: *Para mí es una relación constante, es un diálogo constante, primero la enseñanza no se entiende sin el aprendizaje y el aprendizaje no se entiende sin la enseñanza, eso es así. Y la evaluación es parte de todo el proceso o de ambos procesos por eso te digo es interesante saber cómo vienen yo años anteriores he hablado con la profesora de Didáctica de la Educación Inicial de 2do año más de una vez ella trabaja la historia de los jardines de infantes acá en la Argentina eso me viene bien para no darlo lo cual no quita que más de una vez de una ocasión veamos alguna característica del nivel inicial en alguna etapa de la historia eso habla también del conocimiento que puedo tener de la alumnas de los conocimientos mínimos que tengo de las alumnas y bueno todo lo demás habla de que el proceso es importante y hacia el final como decía recién tengo en cuenta todo lo que han hecho las chicas.*

E: *¿Qué entiende por evaluación?*

D.5: *Evaluación es parte de ese proceso desde mi punto de vista, lo puedo tomar a Santos Guerra a María Antonia Casanova que son puntuales en el desarrollo de la evaluación educativa que hablan constantemente de que la evaluación es inherente al proceso comúnmente hasta lo enseñó en otros espacios de que estamos evaluando contantemente partimos de un incentivo que también es*

evaluador lo cual se conoce lo que sabe o lo que no sabe del tema, el desarrollo que tiene características de seguimiento y posteriormente los cierres que se van a ir dando de distintas maneras, en algunas clases no en todas las clases, en los trabajos prácticos y en los parciales.

E: *¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?*

D.5: *Sí, en todo el año, eso sí. Trato de hacer una periodicidad bastante estricta de dos meses tratar de sintetizar en un práctico lo que he trabajado y aquello que elegí no darlo en clase tratar de dárselo en un trabajo práctico. Comúnmente se refiere estos temas a algunos detalles de la historia de la educación o de la política de la educación que no son centrales, periférico y se los dejo para los trabajos prácticos. Eso lo evaluó lo mismo que los parciales, yo tomo dos parciales y en el primer parcial les doy la posibilidad de dos recuperatorios, una posibilidad más de acuerdo al cambio que se dio ahora, para que al menos puedan regularizar la materia, el primer parcial y su recuperatorio es para la promoción directa y el segundo parcial recuperatorio es más para la posibilidad de aprobar, de regularizar la materia y de esa manera quizás bajo algunos tópicos de exigencias pero no dejo de pedirles también contenidos eso seguro.*

E: *¿Cuál es el sentido de la evaluación?*

D.5: *En primer lugar, que ellas van a ser docentes y ponerse en situación incluso no digo darles ventajas pero sí posibilidades y varias posibilidades, alentarlas a que ellas puedan reproducir las mismas posibilidades que tuvieron en su formación es decir cuando lleguen a evaluar más allá que sea nivel inicial depende de los chiquitos son bastantes duros lo he visto en jardines privados y jardines públicos del centro son bastantes duros en eso para mostrarles que no se cierra en una única mirada y lo otro que es parte de nuestra vida por eso nosotros nos sentimos evaluados constantemente y bueno tratar de bajar un poquito esa exigencia que tenemos desde afuera y más que nada en la escuela, para que ellos puedan no digo de mostrar el aprendizaje pero dar cuenta de lo que aprendieron.*

E: *¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?*

D.5: *Sí, insisto con esto de las clases a mí me toca tener la gran mayoría o el 100 % de mujeres que son más desinhibidas para hablar no todas por su puesto, la mayoría y eso habla del interés por ahí trato de darles algo duro con los hechos que aprendimos y no son tan ciertos suelen intervenir y para mí esa intervención es parte de la evaluación a veces hago registros de eso, alguna muequita/muestra en los registros como para tener en cuenta y después voy insistiendo a lo largo del año va a haber un reconocimiento de su participación para la aprobación eso en cuanto a lo*

cotidiano de las clases. Y después los prácticos estoy tomando tres y cuatro prácticos en el año ya llevo dos no sé si llego a los cuatro este año pero tres seguro.

E: *¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.*

D.5: *Si, todas son preguntas abiertas a tal punto de que no las circunscribo directamente incluso a la expulsión del conocimiento que hayan tenido sino que les pido por algunas verdades, cosas, cruces con la realidad actual esto de trabajar historia y política en el mismo espacio me lleva a eso también. Por ejemplo en un parcial o en un final preguntarle la Ley 1420 la obligatoriedad de la educación me remite a hoy como se obliga hoy entonces eso deja afuera la cuestión de expulsar el conocimiento. Así trabajamos las clases la historia con las leyes ahí está lo político con una referencia a la actualidad. Utilizamos cuestionarios, guías de lecturas y les exijo algunas cualidades que hablan de las potencias de la inteligencia esto de comparar, analizar, yo por ahí puedo ayudarles a veces con tópicos a comparar y eso cuesta bastante sintetizar, confeccionar un cuadro de síntesis no tan complejo no les pido un mapa conceptual pero sí les pido síntesis.*

E: *¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?*

D.5: *Sí, seguro lo da la misma practica uno cuando empieza a dar clase empieza con lo más seguro, el cuestionario constante, ojo por ahí uno no ha variado mucho la manera de trabajar si lo hemos enriquecido pero esto del dialogo siempre estuvo, ahora después hemos afinado algunas cuestiones*

E: *¿Por qué realizó esos cambios?*

D.5: *Viendo esto de que decía hoy de que las chicas se están preparando no para dar historia sino para trabajar en todo caso la historia en el contexto de los chicos de su trabajo el posicionarse en el lugar del contexto lo identificatorio eso me olvidaba de decirlo hoy la falta de identidad que se tiene particularmente acá se nota y bastante en todos los niveles y en todas las carreras y yo creo que estas cosas se puede ayudar a eso con el proceso de identidad con lo propio ahí estaría la respuesta. Ahí empecé a ver que las chicas necesitaban posicionarse cada vez mejor en lo que ellas plantean en lo que ellas desarrollan que después lo van a trabajar con los chicos puedo posicionarme en un profesorado al principio pedía solamente contenido ahora no, estoy pidiendo otra cosa más profunda.*

E: *¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?*

D.5: *No solamente la antigüedad en el espacio, yo estoy hace ya 9 años no solamente la antigüedad sino toda esta formación que te ayuda a ver otras cosas nuevas a ver diferentes evaluaciones, otros*

aspectos esta cosa de la investigación acción han aportado a la evaluación y a cambiarla necesariamente.

E: Describa cuales fueron esos cambios

D.5: *Sí, precisamente esos, directamente esos.*

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.5: *Sí, en lo simple yo lo vería en el uso de las tecnologías pero las chicas no lo manejan bien. Es una respuesta rápida. Yo les exijo que tengan correo electrónico. Ni hablar del aula virtual. Lo único innovador que hago es que traigo el cañón y ellas lo utilizan. Les doy no más de 20 diapositivas y les doy algunas cuestiones con respecto al uso de imágenes y títulos más que de textos yo creo que estaría más enfocado de acuerdo a la formación en que ellas elaboren estrategias didácticas, una propuesta diferente yo creo que es lo más innovador que se debe trabajar. No lo estoy implementando directamente dada las condiciones que tienen las chicas.*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.5: *Sí, tienen ventajas. No es solamente de síntesis porque una viñeta te sintetiza todo parecería sino también porque lo vez desde otra perspectiva y eso recrea bastante al conocimiento y lo hace más cercano, lo hace más real, no solo el texto que uno exige sino en la manera de presentación matiza de cierta manera el aprendizaje, otra finalidad, otra manera de encararlo, otra mirada.*

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.5: *Eso lo que decía hoy, tengo el cañón que es mío, tengo parlantito, ese uso no es cotidiano pero sí es frecuente, cada tanto un power point elaborado por mí, algunos videos, gracias a Dios estos últimos años tengo una muy buena producción excelente producción con algunas correcciones que me animo a hacerle a los autores con respecto a las efemérides dejarlas como son sin un planteo histórico que lo aclaro en las clases y posteriormente también esto de que las alumnas puedan usar la tecnología. Otro recurso en sí no hay porque la pizarra interactiva hay una sola en la escuela para 50 cursos y somos muchos cursos para ocuparla. Después tenemos esta cuestión de lo virtual que tiene su lugar importante en todos los espacios me manejo con correo y aulas virtuales en esto de que ellas no manejan lamentablemente los correos tampoco las aulas hago las dos cosas de una manera u otra acceden. Ya estamos en septiembre y hay chicas que todavía no han accedido al aula virtual a pesar que ha accedido la mayoría. Eso es natural que pase por eso les exigimos que traten de ir a la persona que lo tiene que subir al aula virtual -web máster- y no lo hacen y de la misma manera ellas tienen grupos donde pueden interactuar con los mismos formatos que yo voy dejando*

lo dejo en el aula virtual y se lo envió a dos compañeras que tienen agrupado el curso o sea que sí o sí reciben la información.

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.5: *Si, el que hice fue el Postítulo de las TIC en Nivel Superior, no lo terminé porque me terminó resultando pésimo hacia el final en cuanto a contradicción. El curso nos pedía virtualidad constante y la escuela no tenía internet entonces estamos abusando de que el que lo dictaba a veces no traía por ahí su módem y lo hacíamos en el hogar y después ya me terminó aburriendo porque no podíamos interactuar así que lo terminé dejando. Me pareció algo muy traído de los pelos. Después inicié otro del INFOD me gustó mucho pero me terminó llenando la casilla de correo que imposible entre los que exigían los coordinadores y los profesores más lo que tenía que hacer con los otros grupos virtuales me quitaba espacio de trabajo y yo tengo todas las unidades de trabajo y es imposible dedicarle a lo mejor 3 horas a un curso diario o a veces dedicarle 4 o 5 hs descuidando lo otro. Fue una locura me pareció muy bueno lo hice a un 75% y después lo dejé. Y estoy haciendo la Maestría en práctica docente que es excelente la directora es Liliana Sanjurjo hice un seminario de Epistemología de la práctica educativa ahora. Se cursa en Rosario en la Facultad de Humanidades comúnmente es cada dos meses, se cursa jueves, viernes y sábado de 9 de la mañana a casi 7 de la tarde te dan una hora y media para almorzar. En este seminario vi todo el fundamento teórico de la práctica docente. Como soy profesor de práctica de residencia de primaria es por ahí lo que no tengo tanta información.*

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.5: *Para mi desempeño profesional seguro, uno puede ser autodidacta pero en las cosas actuales necesitas ayuda de gente especializada eso es así, yo entendí algo de la mirada de la escuela, de lo que se hace en la parte de docencia si, pero en la parte de gestión deja mucho que desear tiene un problema muy serio, está posicionada en una gestión muy autoritaria, muy controladora, muchos cortes, no digo de dar todo pero digo de tener una continuidad, yo creo que todo sirve pero el exceso es bastante negativo a veces se pierde el tiempo porque son temáticas bastante alejadas de la realidad nuestra más todavía perturba la posibilidad de ir mejorando, cuando vas a un curso decís buenos ahora puedo cambiar todo. Y tenés 7 clases menos reunión plenaria, a la Escuela abierta tampoco la cuento. Es una cuestión de gestión.*

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos: Susana Celman dice calidoscopio y Milagros Rafaghelli Cubo Rubik, Susana Vega el aleteo de una mariposa, Georgina Zamora un trompo, Natalia Fernández un búmeran y una obra de arte y Gabriela Zárate un espejo. ¿Se le ocurre alguna?

D.5: *Sí, yo tengo una que incluso la trabajo en otro espacio no acá, yo las veo a las chicas cuando elaboran una torre esa es una imagen un poquito más acercada a esta manera de sintetizar ellas saben lo que tienen que hacer y cada una la va construyendo de acuerdo a lo que entiende el para que le puede llegar a servir y el por qué es bueno hacerlo. Esa torre les va a servir para cosas distintas, para mirar un poquito más elevado lo que está sucediendo en su trabajo en su contexto áulico, la solidez de una torre también habla de la solidez de conocimiento digamos de fortaleza que le da seguridad que es lo que por ahí se carece mucho a la hora de salir a trabajar cuando todas las chicas se reciben. Me parece que eso debería ser, aquello que le da la posibilidad de crearla como a cada una le parezca, de tener una mirada un poquito más elevada de su aula de su trabajo y por otro lado, la fortaleza, la seguridad, esto de lo que se llevan de la escuela.*

E: ¿Y se imagina la torre de algún material en particular?

D.5: *No porque eso lo tienen que hacer ellas y ellas ya saben lo que es, cada una la elaborará como mejor le parezca. Yo les hago hacer ese trabajito a las chicas del Taller de docencia II del 2do año del Profesorado de Educación Primaria, cada una lo hace a su manera y entonces se representan a ellas mismas, es una proyección en cierta manera.*

E: Con esto terminamos la entrevista ¡Muchas gracias por su tiempo! Espere que tengo un obsequio para usted.

D.5: *¡Epa! ¡Qué locura la tuya! (Abre el regalo que es una lapicera) Ah qué hermoso, me viene bárbaro, de verdad te digo.*

Entrevista realizada a la Profesora de Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía, (D.6), el día 13 de septiembre de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenas tardes Guadalupe! Vamos a comenzar con la entrevista.

D.6: ¡Buenas tardes!

E: ¿Qué título/s posee?

D.6: *Profesora en Filosofía otorgado por la Universidad Católica Argentina.*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.6: *28 años y en Nivel Superior 15 aquí en Santa Fe más otros 12 en Universidad en Buenos Aires.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.6: *Soy muy poco innovadora (risas) a mí misma, el pizarrón y la tiza. Algunas veces aparece alguna cosa digamos videos, una película, sí libros en diferentes soportes en papel o digital pero no soy una persona que llene el aula de otras cosas. Yo me siento cómoda con esos recursos no sé si es porque son los recursos con los que aprendí, con los que siempre estuve. Alguna vez intenté poner otras cosas pero esas otras cosas me terminaban atando porque tenía que pensar... uno siempre piensa que es lo que va a hacer en clases aunque sea una planificación mental pero cuando aparecían otros tipos de recursos todo tenía que ser como mucho más pautado y a mí me gusta la improvisación que se genera también con el encuentro con los alumnos a veces uno tiene pensado una cosa y la clase se va para otro lado, el hecho de tener la tiza, el pizarrón y la cabeza de uno, libros en la cartera, me siento más flexible con esas cosas.*

E: ¿Los planifica previamente?

D.6: *Sí. Siempre sé que es lo que voy a proponer, no sé qué es lo que va a pasar en cada clase, a veces lo que yo propongo no es lo que sucede.*

E: *¿Qué cosas tiene en cuenta para elegir los recursos?*

D.6: *El contenido siempre. La gente de filosofía prioriza tanto el contenido que no lo nombra porque representa una obviedad somos más bien conceptuales. Pero que sean cuestiones con las que yo me sienta cómoda o sea que yo pueda manejar no me gusta ir a ver si puedo prender tal cosa o colgar tal otra porque me requiere una pérdida de tiempo y sobretodo distracción de las situaciones y que yo crea que las alumnas en este caso porque en Nivel Inicial tengo todas alumnas mujeres puedan entender, comprender que no sea una cosa extraña para ellas que la extrañeza no haga que no sepan de qué se trata. No uso muchas fuentes, por ejemplo, de filosofía no porque crea que no son inteligentes sino porque a veces el lenguaje es técnico y no es un lenguaje que sepan utilizar entonces a veces el lenguaje es más difícil que lo que el autor quiere decir. Tampoco tengo tanto tiempo como para darle espacio a todas las cosas digamos a lo largo de un año o sea en un principio sí usaba más fuentes pero después me daba cuenta que terminaba dedicando la mayor cantidad de tiempo a explicar la terminología específica de un autor más que lo que a mí me parecía interesante de ese autor para el aula que tenía en frente. Distinto es cuando doy clase en el Profesorado en Filosofía que tienen que manejar otro tipo de cosas pero generalmente eso.*

E: *¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula o le da de un día para otro?*

D.6: *Las dos cosas a veces hacen trabajos en el aula y a veces hacen trabajos fuera del aula, a veces de manera individual, a veces de manera grupal o en parejas también dentro del aula y fuera del aula.*

E: *¿Cómo describiría su práctica docente?*

D.6: *No tengo idea. Cierro los ojos y me tiro a la pileta (risas). A mí me gusta que los alumnos sean críticos pero me gusta más que sean reflexivos me interesa más que puedan tomarse el tiempo para profundizar alguna cuestión y que puedan valorarla generalmente los temas de los que yo trato tienen que ver o lo que a mí me interesa y hago que todo confluya ahí es la cuestión de la persona, en el valor de la persona entonces me interesa hacer cosas en el aula que hagan que se pueda descubrir ese valor y poder contemplarlo, reflexionarlo. Me interesa más eso un poco la contemplación digamos de que puedan contemplar cosas y me parece que estoy bastante a contrapelo con este tema con respecto a no solamente lo cultural sino incluso la formación que tienen los alumnos donde todo está muy puesto para mi gusto en la producción y en la actividad y que me parece importante digamos entiendo además que desde el punto de vista pedagógico todo*

esto tiene que ver con una reacción al positivismo pero bueno antes del positivismo hubo humanidad y hubo cosas interesantes que a mí me resultan atractivas y que tienen que ver con esto de una actitud más de contemplar de poder recibir. A mí me interesa bastante poder hacer ese ejercicio en clase.

E: ¿Qué entiende por enseñanza y aprendizaje?

D.6: *No te podría decir que entiendo por una o por la otra lo que sí te puedo decir que entiendo es que no puede haber enseñanza si no hay alguien que está aprendiendo porque a la pared no se le enseña. Y sí puede haber aprendizaje sin enseñanza sin alguien que esté enseñando porque uno puede aprender de diferentes tipos de cosas, de situaciones e incluso de sí mismo en un determinado momento de la vida, observando, viendo a otro, experimentando yo he aprendido cosas sin que nadie me las enseñe muchas que seguramente no las distingo y otras de más vieja que sí las distingo. Por ejemplo: aprendí a desbloquear una netbook busqué en Google como hacer, me dieron las indicaciones, me senté, le pedí a una que me preste su netbook y lo hice. Aprendí a cocinar leyendo libros, preguntando, siempre hay mediaciones ¿no? nunca uno está totalmente solo pero no con una figura de maestro, profesor, necesariamente. Me parece que aprender significa poder desarrollar alguna capacidad que uno tiene poder adquirir algún conocimiento pero como en dos modos distintos, un conocimiento como esta cosa no la sabía y ahora la sé pero ese saber supone un proceso digamos que también estoy adquiriendo y que por eso supone un desarrollo de una capacidad o sea no es que me entro una idea sino que para esa idea yo tuve que hacer un proceso.*

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.6: *Creo que eso no lo pienso (risas) que sé yo para mí hay algo casi como mágico digamos en el sentido que en realidad yo preparo una clase y todo el tiempo trato de estar atenta a las miradas de mis alumnas, de hecho que si mis alumnas no me miran o no me prestan atención yo casi que no puedo hablar me pierdo a mí misma y pierdo el hilo conductor porque no sé si es virtud o defecto digamos necesito tener del otro lado una respuesta silenciosa de un te sigo con la mirada como para ver incluso si avanzo o no, si me quedo permanentemente les pregunto si quieren decir algo si quieren preguntar si se entiende o no se entiende y cuando del otro lado alguien te devuelve algo que parece que aprendió es como algo casi milagroso lo que tengo control es que es lo que yo quiero hacer y una alternativa de cómo hacerlo y después pasa otra cosa pasa algo de lo que uno no tiene control. A lo mejor está dentro de lo que vos esperabas pero también sabes que no es algo que vos controlaste que tuvo que ver con que el otro también se dispuso.*

E: Me gusta preguntarle a usted (risas) porque es muy honesta y dice las cosas de una manera muy natural o utiliza términos que a mí no se me ocurrirían.

D.6: *Claro, porque yo no tengo los términos técnicos (risas)*

E: ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?

D.6: *Bien. Enseñanza y aprendizaje es un poco lo que te decía. No puede haber enseñanza si no hay alguien que está aprendiendo. Yo tengo muy claro que no es lo mismo dar clases que enseñar aunque no sepa cómo hacer yo la diferencia. La evaluación es como constatar si el proceso se produjo o no. Si este proceso de enseñanza y de aprendizaje constato si se realizó o no con la evaluación y entonces la evaluación supone la enseñanza y el aprendizaje, no solamente el aprendizaje. Un poco esto que me comentabas que te decía la profesora de Movimiento y Cuerpo que la evaluación es un espejo, no sé si lo diría como ella, o sea, yo nunca evaluo a un alumno sin que yo esté presente en la evaluación desde la propuesta que le hago para la evaluación desde que lo que me devuelve tiene que ver conmigo, si no tiene nada que ver conmigo también habla de todo el proceso y no solamente del proceso de aprendizaje.*

E: ¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?

D.6: *Evaluación como esta constatación del aprendizaje como ir midiendo de alguna manera o sea porque haber yo estoy a cargo de una materia, de una cátedra que es anual que se supone que a lo largo de todo ese transcurso de ese año escolar el alumno debe aprender diferentes cosas entonces esta constatación de ver cómo vamos en el proceso para poder seguir avanzando y después una constatación final para mí eso tiene que ver con la evaluación. Para mí la evaluación es un problema, si querés una metáfora para mí es un problema, no un problema porque me molesta evaluar sino un problema porque es algo que a mí no me queda claro, es algo que a mí me dispara diferentes cosas y me genera diferentes tipos de preocupaciones porque por un lado está esto de constatar diferentes para ir avanzando y demás pero por otro lado como esto de la evaluación el alumno acredita que tiene conocimientos de diferentes tipos de una cátedra que son habilitantes y después obtiene un título entonces ahí esa acreditación tiene una objetivación y una contundencia de la evaluación como proceso es como que la idea que se me viene a mi ahora hablando con vos es como un desgarrar de golpe hay un salto hay algo definitorio y distinto de cualquier otra cosa que podría haber pasado y a veces pienso que por un lado uno trata de pensar diferentes cosas de evaluación pero después tenés un sistema en donde todo eso que uno aprende o quiere no encaja es difícil tratar de manejarse con las dos cosas me parece que en el nivel superior es más difícil que en el nivel secundario.*

E: Es verdad que el sistema te pide que pongas un número

D.6: *Yo utilizo todos los recovecos del sistema para no poner un número. Esto es para el parcial o es interesante porque querés ver de qué se trata. Hay un montón de cosas que pasan en el año que nunca entran en un parcial por esto de la objetividad hay muchas cosas que yo al evaluarlo y no tienen que ver con el trabajo en particular.*

E: Por ejemplo, acá en el terciario tiene que sacarse 8 (ocho) como promedio para promocionar

D.6: *Parece que al que promociona lo cascoteo es imposible trabajar en el final que un alumno que promociona trabaja durante un año. El primer cierre tiene que ver con el parcial, digamos las instancias propuestas formalmente.*

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D.6: *A mí me parece que independientemente de esto de la objetivación y todo el cuco de esto tanto para los alumnos como para los docentes si uno no tuviera la obligación de evaluar nunca tuviera un espacio donde el alumno haga una devolución formal de lo que está pasando de un proceso es como que el alumno siempre es protagonista pero en el momento de la evaluación tiene un protagonismo diferente. Y hay una cierta inversión de roles me parece que tiene que ver e incluso uno de los autores que yo trabajo hace la distinción entre discípulo y alumno y el estereotipo sobre todo para la gente de filosofía es como que el discipulado... y sin embargo no... a mí me parece que no es así el discípulo vos no lo evaluás te sigue vos hablas y si te escucha te escucha y si no te escucha no te escucha. La evaluación le da una cierta simetría a la relación aunque no en los mismos términos porque el alumno es docente es como un momento donde la carga se da vuelta digamos él es el que tiene que preparar, es el que tiene que planificar, el que tiene que estudiar, el que tiene el control sobre la situación. No es un cambio de roles porque lo que hace es diferente pero lo que cambia es la carga de la cuestión me da la sensación.*

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?

D.6: *Diagnóstica sí siempre pero informal, de manera oral, indago, tiro un tema a ver qué pasa o le pregunto directamente. En Ética es una materia que si bien tiene un antecedente porque tienen Filosofía de la educación y Conocimiento y educación en 2do año lo que para mí es una barbaridad porque incluso yo las he dado a esas materias es una sensación de que nunca nadie te entendió, nadie entendió nada. Bueno a veces esa recuperación es bastante infructuosa se acuerdan más de lo que vieron en el colegio secundario supongo que tiene que ver con el impacto que tuvo... (una alumna de la profesora interrumpe la entrevista) Los parciales y los trabajos prácticos son*

más bien de proceso y bueno la evaluación final ya sea los coloquios ya sean los exámenes finales hay dos formatos diferentes de evaluación final.

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.

D.6: *Las evaluaciones que hice con ellas y que tengo previstas hacer con ellas no son cuestionarios, el parcial que ya tomé les envié media hora antes de la clase un video por wsp como te envié a vos y les hice hacer un comentario reflexivo contraponiendo lo que pasaba en el video con el libro que tenían que estudiar para el parcial para que entiendas cuando veas el video el libro es de un grupo de autores que hacen una propuesta de la ética que se llama ética del cuidado del otro de Joan Carles Mélich cuando veas el video es gente que está utilizando el celular y es gente que no se miran entre ellos. Tengo una de mis mejores amigas que es psicopedagoga, trabaja con niños chicos y con chicos con discapacidades y me decía que están teniendo toda una camada de niños pequeños hasta 7 años que tienen síntomas de autismo sin tener la patología por el tema este de los hábitos entorno al celular y a las tablets sobre todo clase media alta, fijate vos le hablas y no te pueden sostener la mirada. Después el segundo parcial tienen que hacer una investigación de producción textual y dar una clase, o sea, no es cuestionario, tienen diferentes instancias de evaluación cuando hacen la producción textual yo la reviso, la corrijo y demás y después corrijo el resultado y después hay un intercambio. El aula se divide en dos grupos o sea la mitad trabaja sobre un tema y la otra mitad sobre el otro cuando el grupo A explica el desarrollo del tema que le tocó el grupo B hace un mapa conceptual sobre el tema del grupo A y después al revés. Vamos a ver que sale. Nunca lo hice lo pensé no más, después te cuento (risas) Y después los trabajos prácticos también son de análisis de textos, de reflexión o de comentar, el otro trabajo práctico es sobre derechos humanos y ciudadanía tienen que relacionar trabajo docente con derechos humanos ese es el otro trabajo práctico. Las consignas son de embudo intentan decir es esto lo que tenés que hacer, lo que pasa es que hay muchas maneras de hacerlo.*

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?

D.6: *Sí. El primer shock que tuve yo con el tema de la evaluación y que me llevó a cambiar no fue ni siquiera en Santa Fe, fue en Buenos Aires yo tenía un grupo de alumnas de Traductorado las que les daba filosofía tomaba parciales y se sacaban 10 (diez) y después desaprobaban los finales. Entonces yo dije por lo pronto debe haber una desproporción de lo que yo espero en el parcial de ellas y de lo que espero en el final y ellas se despistan en el camino. Lo que siempre modifiqué primero fueron los parciales, los finales son muy difíciles de modificar porque no estás solo tenés*

una mesa además de vos depende los lugares vos podés flexibilizar pero es diferente a cuando vos estas solo a mí me molestaba mucho tomar los parciales empecé a repensar como la evaluación contribuía al aprendizaje no solamente para cumplir con la formalidad bueno te tome el parcial estás regular. Y como acompañaba el proceso el parcial a partir de ahí empecé a probar diferentes cosas y después a incorporar diferentes dimensiones no solamente el aula hacer otro tipo de cuestiones esto de un parcial que tenga diferentes partes, o que sea domiciliario o a partir de un video. Lo del video surgió porque esa semana me envió mi marido el video al grupo de wsp de mi familia donde estamos los seis, me angustió muchísimo, me angustió la deshumanización que suponía, lo que me transmitió, ponele eso fue un miércoles yo tenía previsto el parcial para el viernes y lo cambie le tenía que dar un texto y les envié el video. Me dolió. Ah y te decía un poco esto que te estaba contando, un poco casi como un juego yo hice el Postítulo de TIC ahí aparecen otras notas de la evaluación, o sea, la formación que yo tengo desde el punto de vista pedagógico es bastante pobre porque te dan el título agregando cuatro materias Pedagogía, Filosofía de la educación, Didáctica y el Taller de la práctica, la verdad no tenes una formación en Pedagogía o como está armado en los profesorados. Bueno cuando apareció en Seminario de Evaluación casi todo lo que se trabaja con TIC tiene un golpe deconstructivo más que una propuesta clara. Y bueno un poco como jugando a poner diferentes cosas a jugar con tensiones estas cuestiones uno dice y bueno ya que las pensé vamos a probarlas un poco por ahí digamos.

E: ¿Por qué realizó esos cambios?

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

E: Describa cuales fueron esos cambios

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.6: *No tengo ni idea y además no sé si me importa que sea innovador. Yo vi la palabrita esa y la verdad si es innovador y me sirve... y si no es innovador y me sirve... no en esta situación concreta de la que estamos hablando pero yo uso en otras situaciones a los alumnos que les doy filosofía yo necesito que aprendan conceptos y la única manera de que lo aprendan es haciéndole que estudien y tomárselos. Funcionan para lo que necesito en ese momento y los alumnos me preguntan ¿qué tipo de parcial va a hacer? Positivista les digo. Para mí lo importante es no tanto el cómo sino que sea significativo y que esté relacionado con los contenidos no solamente conceptuales sino con las actitudes aunque sea más difícil a la hora de objetivar a la hora de ponerle el ocho pero a mí me interesa ver que valoraciones hacen las alumnas sobre algunas cuestiones aunque no sean las que a mí me gustaría que hagan.*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.6: *Que se pueden expresar diferentes cosas y además en el ámbito de la ética las cosas no son lineales entonces en realidad cuanto más dramático sea la presentación más real es, tanto de un lado como del otro, cuando uno está en situación de dar clase como del otro lado cuando uno tiene que dar cuenta que aprendió. A mí me cuesta la edad, cuando yo recién me recibí mi cultura era bastante compartida con la de mis alumnos entonces era muy fácil conseguir recursos que fueran un código de comunicación y no de incomunicación en vez de leer un autor traer un grupo de rock, ahora las cosas que yo manejo que a mí me significan algo no saben que existen entonces eso es más difícil me resulta más difícil romper cosas porque no todos los lenguajes son universales. Me acuerdo una vuelta ya hace unos cuantos años atrás, un viejazo les hable de la “mujer biónica” y no sabían de lo que les hablaba.*

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.6: *Poco. Así te traigo un video les propongo que los trabajos que son escritos se mandan por mail por una cuestión de economía -les propongo que no gasten en imprimir por un cuidado de bolsillo- y de cuidado ecológico. No me voy a creer que van a guardar el trabajo de ética por los siglos de los siglos y si lo quieren guardar lo guardan digital. A mí me resulta un lugar muy rígido el instituto como para hacer cualquier otro tipo de despliegue o sea tengo que pedir la sala, tengo que ver quien me lo enchufa, sí todo lo que tengan que hacer con el celular me facilitó mucho, para buscar un significado de una palabra en Google o para el parcial no lo tiene se los paso por bluetooth o por wsp. No tengo aula virtual porque me parece un engaño, el aula virtual reemplaza al aula física. No estoy de acuerdo... con que se use como complemento porque el alumno tiene obligación de estar en el aula física y el profesor también si yo le pongo un aula paralela en vez de cursar 3 horas tiene que cursar 6 horas además de la discusión del trabajo del docente pero también es una estafa para el alumno. Yo voy a usar el aula virtual el día que el aula virtual reemplace el aula física que yo no tenga que venir y mis alumnos no tengan que venir y se contabilice la clase con el uso del aula virtual sino no o a veces se la utiliza mal para colgar material para eso lo dejo en la fotocopiadora.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.6: *Sí, el “Postítulo en TIC” de Nación, “Tramas digitales” de la Provincia de Santa Fe y no lo otro es anterior al 2015.*

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.6: *Sí, pero no en el uso de las TIC. Sí, digo a propósito del uso de las TIC vos te das cuenta de que hay un montón de cosas que vos podés hacer conjugar o complejizar, deconstrucción de aprendizajes, te das cuenta que podés complejizar incorporar cuestiones de aprendizaje fuera del aula, dentro del aula, los distintos lenguajes lo digital diferente a lo analógico, esas cosas me parecen muy interesantes.*

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos: Susana Celman dice Calidoscopio y Milagros Rafaghelli Cubo Rubik

D.6: *Te voy a decir lo que te dije antes. Para mí la evaluación es un problema y una preocupación en serio de hecho hice antes del 2015 un Postítulo de Formación Religiosa en el IACS y la tesis no es una tesis es un trabajo monográfico extenso final el tema que yo elegí fue la “Evaluación en la Enseñanza Religiosa”. Es un tema que me hace ruido me da vuelta. Es un problema pensar como evaluar bien digamos como ser justo, como ser coherente, como hacer que sea significativa, que el alumno no solamente pase por un momento traumático porque está siendo evaluado sino que le pueda representar realmente un aprendizaje.*

E: Bueno. Muchas gracias, con esto terminamos.

D.6: *No, muchas gracias a vos.*

Entrevista realizada a la Profesora de Sociología de la Educación (D.7), el día 2 de octubre de 2017

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenas tardes, Romina!

D.7: ¡Buenas tardes, Valeria!

E: ¿Qué título/s posee?

D.7: *Yo soy Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación otorgado por la Universidad Católica de Santa Fe.*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.7: *Y en la docencia tengo 13 años y medio más o menos y en el Nivel Superior creo que también la misma antigüedad.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.7: *Los recursos didácticos que utilizo son variados desde imágenes, videos, películas. La Sociología de la educación es una materia que la mayoría de las alumnas no desarrollan en el secundario y en general resulta bastante compleja al principio en cuanto a la terminología específica, a los autores, pero a medida que vamos desarrollando los contenidos los van relacionando con las otras materias que están en primer año y le otorgan un valor importante a la materia sobretudo para cambiar la realidad social. Ellas pueden detectar algunas problemáticas sociales, algunas cuestiones y a partir de ahí es válida su intervención. En realidad los utilizo porque creo que son válidos, son importantes, son los que más le llaman la atención a las alumnas y de alguna manera puedo captar el interés de ellas.*

E: ¿Los planifica previamente?

D.7: *Algunos sí. Yo trato de tener un bosquejo de la clase, de lo que voy a hacer en ese día, a medida que va transcurriendo la clase se dan algunas cuestiones de improvisación que uno puede tomar para otro lado que si bien uno tiene un bosquejo uno planifica voy a hacer esto con este recurso y demás en el transcurso de la clase uno cambia inmediatamente ese recurso.*

E: *¿Qué cosas tiene en cuenta cuando elije los recursos?*

D.7: *Fundamentalmente en el grupo de alumnas uno previamente ha realizado un diagnóstico, las conoce bien y entonces trato en función de los alumnos y en función de los intereses y demandas que tienen plantear determinados recursos que sé que les va a gustar y lo van a poder relacionar mejor al contenido.*

E: *¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula, le da de un día para otro?*

D.7: *Algunos trabajos prácticos los resolvemos en el aula con algunas intervenciones mías con las intervenciones de sus compañeras y hay otros trabajos que requieren mayor producción donde tienen que reflexionar, hacer un trabajo de campo que eso lo hacen en su casa, son domiciliarios. Pero siempre intentando propiciar un trabajo colaborativo, siempre buscando la mirada que tiene el otro para enriquecer el trabajo.*

E: *¿Cómo describiría su práctica docente?*

D.7: *Mi práctica docente siempre digamos intento pensar la práctica como un encuentro con el otro. A mí me gusta esto de darle lugar al sujeto pensante que cada uno se reconozca como tal, que el docente pueda valorar las opiniones, los pensamientos, darle participación desde su experiencia desde sus vivencias y también ahí va a aparecer la cuestión de la transmisión que no sea la transmisión como una finalidad en sí misma sino transmitir esos saberes esos conocimientos pero que el otro después los pueda resignificar y lo pueda pensar desde su lugar.*

E: *¿Qué entiende por enseñanza y aprendizaje?*

D.7: *La enseñanza... a mí me gusta una autora creo que era Silvia Duschatsky que habla acerca de la enseñanza como ese oficio que se actualiza día a día, con cada encuentro con las alumnas, esto de pensar que algo tiene que suceder en ese encuentro. No me puedo ir del aula o de ese día sin que algo las mueva y las convoque a las alumnas. Y también pensar la enseñanza como una puesta hacia el otro, ofrecer algún desafío, ofrecer oportunidades. Tampoco se da en todas las clases pero sí pensar que cada encuentro provoque algo en el otro, que cambie la mirada acerca de las cosas, que se pueda interrogar, que pueda pensar de otra manera. En cuanto a aprendizaje a mí me gusta pensar esto de vincular el aprendizaje con el deseo. Nosotros como docentes o en relación con este*

oficio debemos captar ese interés que tienen los alumnos, debemos propiciar que ellos se interesen por la materia.

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.7: *Y yo creo que también esto de que uno puede leer el texto con ellos ir reflexionando, ir interrogándose, y me parece que de esa manera van aprendiendo y van captando la manera de uno que tiene de enseñar. Leyendo en conjunto, haciendo algunos cuadros, posibilitando alguna ronda de palabras, leemos un texto y frente a un interrogante los otros también proponen interrogantes a ese interrogante que hizo el alumno. Ir resignificando la mirada acerca de ese texto por ejemplo. Un aprendizaje colaborativo.*

E: ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?

D.7: *La enseñanza es mutua digamos no se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin la evaluación, forma parte del mismo proceso o por lo menos yo lo pienso así. Yo creo que si uno lo piensa por separado estaría escindiendo la mirada que tenemos como docentes. Y pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un mismo proceso tiene que ver con esto que tenemos de la mirada acerca del alumno de cómo aprende ese alumno entonces en función de eso la evaluación también tiene que involucrarse o tiene que estar relacionada con la forma de enseñar y con la forma de aprender de cada uno.*

E: ¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?

D.7: *De evaluación hay múltiples significaciones y concepciones pero a mí me gusta pensarla a la evaluación como una práctica social como una práctica ética que esto lo menciona Santos Guerra en el sentido de que yo me comprometo con otro para que pueda aprender, y en ese comprometerme tengo que tener una cierta mirada abierta en el sentido de decir bueno este alumno va a aprender, yo le voy a generar las posibilidades para que pueda aprender y desde esa manera concebir la evaluación, no como una evaluación puramente sumativa que mida resultados sino también como una evaluación formativa donde el alumno se dé cuenta que procesos va a haciendo también.*

Sí, las evaluaciones que realizo son una evaluación diagnóstica al comienzo del año para conocer un poco el grupo, los parciales, después también lo que hacemos teniendo en cuenta que algunas alumnas pueden promocionar hacemos como una integración del segundo parcial más el coloquio. Entonces las alumnas tienen que hacer un recorrido tomando los textos del segundo cuatrimestre, más algunos del primero entonces ahí proponemos alternativas de evaluación como hacer murales,

hacer una revista digital, pero siempre y cuando que haya ese recorrido de la materia de todo el año para que sea una instancia de coloquio final.

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D.7: *El sentido de la evaluación es de alguna manera mejorar el aprendizaje de los alumnos y que ellos se den cuenta de los procesos que van haciendo. Hay una cuestión de la evaluación que a mí me parece sumamente significativa que es esto de la retroalimentación. No solamente esto de tomar parciales, tomar trabajos prácticos sino la importancia está en la devolución que uno le pueda hacer. Dos o tres preguntas, o una devolución para que el otro le sirva, para que pueda mejorar su trabajo práctico, su parcial, su forma de aprender o su forma de estudiar entonces ese ida y vuelta me parece importante tenerlo en cuenta porque también es una mirada de concebir al otro.*

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?

D.7: *La diagnóstica, la procesual y la final en cuanto a la nota-resultado pero siempre y cuando teniendo en cuenta todo el proceso que hizo el alumno.*

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.

D.7: *Trabajos prácticos, parciales, antes de cada parcial hacemos una prueba ensayo a manera de juego que puede ser un bingo u otro tipo de estrategias como para que ellos digan haber que sabemos de estos textos que trabajamos en este período si bien algunos lo han leído otros no, es un buen ejercicio para que ellos digan ah esta pregunta la va a tener en cuenta, voy por este camino. Por lo general, sí los parciales que yo hago son bastantes largos pero tiene que ver con esto de que ellos puedan vincular los textos con alguna poesía, alguna canción, relacionarlos también que puedan vincular los textos de Sociología con alguna problemática puntual que hayan visto en las observaciones de primer año también lo que hacemos es interrogarse acerca de una afirmación que dijo el autor y esto de pensarse a sí mismas. En qué contexto estoy situada, cuales son las problemáticas alrededor de mi contexto, en el aula, en el barrio, en la sociedad. Esto también las sitúa un poco acerca de la importancia de la materia para ellas.*

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?

D.7: *Y yo creo que sí, los cambios se han producido espontáneamente te diría, en función del grupo de alumnos, de las expectativas que ellos tienen, los intereses, las demandas, uno va adaptándose a ese grupo de alumnos e inclusive ellos te dicen hagamos un parcial de a dos que va a ser mucho más enriquecedor. A las sugerencias de ellos uno las toma, las puede implementar o no, si ellos están necesitando algo, lo tomo y lo pongo en práctica.*

E: ¿Por qué realizó esos cambios?

D.7: *En función de los alumnos y siempre en relación a los intereses y a los deseos que ellos manifiestan.*

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D.7: *Esto de tomar el parcial de a dos antes no lo hacía, tomaba el parcial individual. También las consignas de los parciales fueron cambiando en función de la devolución que las alumnas hacían es un parcial muy largo, muy extenso, no complicado pero...*

E: Describa cuales fueron esos cambios

D.7: *Cambiar las consignas de los parciales, cambiar la metodología un parcial de a dos, los coloquios también se pueden hacer de a dos o hasta tres, es una posibilidad.*

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.7: *Para que sea innovador tiene que salir de lo habitual, ser de alguna manera creativo, tiene que despertar el interés, el deseo por el otro. De alguna manera tiene que movilizarlas a las alumnas en el hecho de decir hacemos esta actividad porque voy a aprender un poco más de esta manera este contenido o este tema.*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.7: *Y la verdad que es mucho más enriquecedor y significativo utilizar esos lenguajes que irse digamos para el lado de lo más tradicional. Yo creo las alumnas eso lo perciben, les interesa más una clase donde uno proponga algo diferente a lo que venía haciendo que rompa con ese esquema. No te digo todas las clases sino algunas clases uno puede plantear algo diferentes, fuera de lo común y las alumnas digamos se prenden obviamente si uno le propone algo diferente a lo habitual.*

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.7: *En realidad con Sociología no tenemos aula virtual pero sí con otras materias utilizamos las aulas virtuales. En realidad hacemos proyecciones de videos, películas, y en las aulas virtuales se genera mucho esto del trabajo colaborativo, de realizar algunos foros donde uno puede expresar puede ver la opinión del otro puede hacer una retroalimentación de los trabajos, bueno eso es interesante.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.7: *En ese período hice la Especialización en TIC que eso de alguna manera me permitió abrir un poco el panorama e incorporar el lenguaje de las nuevas tecnologías y de la comunicación para*

pensar la forma de enseñar y la forma de evaluar. También hice la Diplomatura de Pedagogía de las diferencias de FLACSO, una diplomatura muy interesante, los materiales son muy buenos. Esta pedagogía te permite mirar al otro sin ningún prejuicio, con una mirada infantil, una mirada limpia. Vos ingresas al aula y miras a tus alumnos como si fuera la primera vez, siempre con una mirada renovada apostando a ellos. ¡Muy interesante!

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D.7: *Sí, los dos Postítulos me ayudaron, uno más por el lado de las tecnologías y a implementar algunas herramientas y del otro lado para de alguna manera para poder ver al otro de otra manera. De casualidad me enteré, me había comentado Clara que había hecho esa diplomatura, no solamente es participar en los foros sino que hay un taller de fotografía, donde uno hace de fotógrafo gira la cámara se saca una foto y a partir de esta foto uno la va transformando y te queda algo incongruente pero en realidad tienen que ser así porque nadie es perfecto, nadie es normal como visitar la mirada del otro y la de uno mismo también.*

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación?

D.7: *En realidad había pensado la metáfora de la evaluación como un paquete en la cual el alumno puede tomar ese paquete, lo puede desarmar, lo puede dejar ahí, lo puede romper, lo puede abrir, se lo puede dar a otro. Me parece que por ese lado si ese paquete se abre, se descubre, es valioso y genera esto de la retroalimentación ahora si ese paquete lo deja ahí sin decir nada y lo guarda bueno algo quiere decir, no tiene deseo, no quiere ver qué pasó con su evaluación, no quiere mejorar su aprendizaje o lo abre lo mira dice algo acerca de ese paquete y lo devuelve para que pueda transformarse también.*

E: Con esto terminamos. ¿Quiere agregar algo más?

D.7: *No, está bien.*

E: ¡Muchas gracias!

D.7: *Bueno ¡De nada!*

Entrevista realizada al Profesor de Tecnologías de la Información y la Comunicación (D.8), el día 5 de octubre de 2017

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¡Buenos días Darío! Vamos a comenzar con la entrevista

D8: ¡Buenos días!

E: ¿Qué título/s posee?

D8: *Yo soy Profesor de Educación en EGB y Polimodal en Tecnología.*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D8: *En la docencia tengo 12 años y algunos meses y en Nivel Superior tengo 7 años.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D8: *Los materiales...En realidad no uso demasiados recursos didácticos pero bueno utilizamos básicamente los recursos que tiene el grupo de chicos que están cursando conmigo que son los celulares, se utilizan muchísimo los celulares en mi materia, y parte también como recurso internet, como recurso la computadora, como también en algunos momentos usamos fibras, crayones, lápices de colores para hacer algunas actividades planteadas para la materia. En primer lugar, elijo esos recursos porque es el eje de mi materia, mi materia es Tecnología de la Información y la Comunicación y uno de los factores fundamentales es tener las tecnologías y trabajar con esas tecnologías aprovechando al máximo todas las potencialidades tanto de la herramienta como la potencialidad que ofrecen o que pueden ofrecer ellas frente a un grupo de alumnos. Básicamente es eso.*

E: ¿Los planifica previamente a esos recursos?

D8: *Sí, sí, están planificados. Siempre están pensados en función a los objetivos que yo tengo planteados para ese día, para esa actividad, para esa secuencia, también pensados y planificados*

para darles las herramientas a las chicas para que puedan generar sus propios espacios de intervención didáctica cuando se encuentren frente a los alumnos.

E: ¿Qué cosas tiene en cuenta?

D8: *En primer lugar, el contexto es muy importante frente a la herramienta digo la herramienta yo por mi materia como recurso hablo de la computadora o el celular en realidad el celular es igual que una computadora digamos no en características físicas pero sí en características de procesamiento de datos y se pueden hacer cosas distintas con las dos herramientas pero básicamente tienen casi una misma intencionalidad dentro de la didáctica de las tecnologías con sus diferencias, por supuesto. El contexto es una de las condiciones necesarias para trabajar con las tecnologías para trabajar con estas herramientas y después tener en cuenta cuales son los conocimientos que tienen los estudiantes frente a la propuesta que se les brinda y en función a eso primero se hace un análisis. En realidad lo que primero evalúo es con que contamos y después a partir de esa evaluación que yo voy realizando voy pensando en cómo voy a planificar las actividades propuestas que te dije con anterioridad.*

E: ¿Cómo describiría su práctica docente?

D8: *Ja, ja, ja. La práctica por ejemplo yo la tomo, mi práctica personal la tomo como un proceso constante de aprendizaje y de aceptación de las propuestas que surgen en el momento. Surgen muchísimas desde las tecnologías surgen muchas alternativas y hasta controversias incluso con el uso de las tecnologías. Por ejemplo hay algunas cursantes que se niegan a utilizar las herramientas como una herramienta para trabajar en el aula porque consideran que las tecnologías tienen repercusiones negativas dentro del uso pedagógico y del uso didáctico. Por lo tanto, dentro de mis prácticas está la aceptación pero también está el poder mostrar, el poder evidenciar que las tecnologías no son algo completamente negativo, algo que perjudica los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que puede ayudarlas en algunos momentos y en algunas situaciones. Entonces dentro de esas prácticas yo permito la libertad de expresión que puedan opinar sobre lo que ellas creen que pueden ser las tecnologías pero también trabajando desde las mismas yo trato de transformar esa mirada o darle otro paradigma para que ellas piensen que no siempre se ve de esa manera o que realmente en algunos casos, prácticamente en todos los casos tienen la posibilidad de poder mejorar estos procesos. Esta práctica docente la considero abierta, reflexiva, considero que es permisible la opinión de las cursantes o de las chicas que están cursando conmigo pero siempre pensando en las teorías en cómo se formulan las preguntas, en cómo se formulan los cuestionamientos, que no es solo cuestionar porque no me gusta o porque no quiero sino*

fundamentando por qué no, desde ahí lo construimos, esa idea genera cierta construcción a partir de lo que yo creo que no es así voy a fundamentarlo de alguna manera voy a buscar algún autor que me permita validar lo que estoy pensando. Entonces desde ahí hay una permisibilidad que genera ese espacio de apertura.

E: Los estudiantes ¿hacen trabajos en el aula, le da de un día para otro -trabajos domiciliarios-?

D8: *No, en realidad se trabaja en el aula, en realidad mi materia, básicamente las propuestas que se trabajan dentro del grupo es en el horario de clases, no hay o son pocas las actividades que se proponen que se realicen en horarios fuera del cursado pero por ejemplo hay actividades.... Se aprovecha el horario de clase más que nada es tratando de estar con ellas al momento de trabajar, o al momento de realizar las actividades pero hay otro momento de las actividades dentro de las tecnologías que si requiere un nivel de libertad, un nivel de compromiso personal que sí están se realizan fuera del espacio de las horas de clases. Una de las propuestas que yo genero por ejemplo frente a darle la libertad a que cada uno pueda realizar sus actividades sin estar con el docente o con alguien al lado es realizar una construcción usando las tecnologías que rompa las barreras de tiempo y espacio entonces ellas pueden realizar actividades es mas es un trabajo práctico en realidad que tienen que tienen que realizar actividades es mas es un trabajo práctico en realidad que tienen que realizar la construcción de un concepto subjetivo que lo pueden hacer en cualquier momento de sus días, en cualquier lugar y en cualquier horario. Entonces ellas construyen una definición que va a ser visualizada por otros y que los otros en sus tiempos y en sus espacios van a corregirlos y van a seguir sumando. Entonces hay algunas propuestas de actividades que no son demasiadas pero sí se necesita el trabajo extra del horario de clases normal. Ese es uno de los trabajos que yo realizo, la propuesta que yo realizo frente a la propuesta de las tecnologías pueden romper las barreras de espacio y tiempo que muchas veces los docentes estructurados siempre lo limitamos al horario de clase e incluso como estamos actualmente constantemente ocupados en cantidades de cosas, muchas veces no tenemos tiempo para juntarnos para hacer trabajos físicamente, juntarnos físicamente entonces utilizo estas herramientas para trabajarlo fuera de los espacios de encuentro presencial.*

E: ¿Qué entiende por enseñanza y por aprendizaje?

D8: *Creo que son dos procesos distintos pero que pueden tener consecuencias... seguramente tienen consecuencias desde la enseñanza siempre hay un aprendizaje aunque no necesariamente sea el aprendizaje intencionado por el docente. De todas maneras, yo creo que considero como dos procesos que hay que realizarlos desde mi materia los analizo de maneras distintas. Desde la*

enseñanza siempre hay un aprendizaje aunque no el intencionado por el docente, el qué, el cómo enseñar, tiene que ver con la tríada didáctica, acá falta el contexto del docente y el contexto del alumno, en estos interrogantes el que enseña genera un espacio, genera un ambiente, para lo cual debería alguien aprender algo, ese alguien puede ser yo, puede ser cualquiera pero yo creo que siempre hay un aprendizaje y hablando de las tecnologías, por ejemplo, no siempre hay una intencionalidad porque, por ejemplo, puede haber o existir un aprendizaje sin ninguna intencionalidad directa formal con un docente desde las tecnologías. Hoy a través de la ubicuidad, de los dispositivos móviles como son los celulares sobretodo porque hoy tener la computadora encima es más difícil hoy uno puede aprender muchísimas cosas sin una intencionalidad formal desde el aprendizaje. Desde la ubicuidad podemos trabajar o podemos pensar que el aprender lo podemos aprender en todo momento y en todo lugar y sin necesidad de que haya un docente pero sobre todo lo importante de la ubicuidad es la intencionalidad que tiene el que va a aprender porque lo que va a aprender necesita saberlo conocerlo tener un concepto en un momento determinado en su vida va caminando por la calle y se encuentra con algo que quiere sacarse la duda y lo puede llegar a resolver, no siempre se resuelve. Y hay una posibilidad mucho más cercana de resolverlo antes había que recurrir a alguien que tenga el conocimiento necesario o había que recurrir a un material bibliográfico.

E: Te pregunto desde la ignorancia ¿Qué sería ubicuo?

D8: *Ubicuo es en todo momento y en todo lugar. Tengo la posibilidad de acceder a la información desde cualquier lugar. Voy caminando por la calle y me encuentro con un árbol y no sé qué es ese árbol, hoy por ejemplo le saco una foto la árbol, lo googleo y me salen los distintos tipos de árboles o los más cercanos a esa imagen y puedo tener un concepto de qué tipo de árbol quizás es que antes era imposible saberlo a menos que le preguntes a un ingeniero agrónomo o a alguien especializado en el tema. Yo voy caminado por la calle me encuentro con el busto de San Martín y digo quién es este San Martín que no lo recuerdo, lo googleo o le saco una foto y automáticamente me sale toda la información de San Martín y bueno está en cada uno de los docentes y de las personas en cómo seleccionar esa información.*

E: Te pregunto porque lo relacionaba con que uno aprende muchas cosas a la vez.

D8: *También. Lo que pasa es que la ubicuidad es parte... cuando vos recibís la información no vas directamente a una enciclopedia ubicua sino vas a la nube, vas a internet y entonces tenés millones de cosas vos lo podes aprender desde un video, desde una imagen, desde un texto, desde diferentes alternativas. Está ahí y vos lo tenes en tus manos y lo llevas para todos lados. Digamos desde esa*

diversidad esta la diversidad de la información en la cual vos podés acceder y te muestra la ubicuidad.

E: Qué bueno esto que me dice porque yo que no soy del área de Tecnología lo pensaba desde otro lugar quizás algo tiene que ver que hoy los adolescentes y los jóvenes tienen la capacidad de estar trabajando con la computadora, con el celular y prestando atención a lo que dice el docente.

D8: *Si. Se dice que pueden estar hasta en siete cosas a la vez puede estar un alumno hasta en siete situaciones distintas a la vez, en menor cantidad que si estuviera solo. Pero puede estar hasta siete veces un adolescente de hoy. Uno ve que mis alumnas están jugando con el celular digo jugando porque no sé qué están haciendo quizás están googleando lo que estoy diciendo están a la vez validando para ver si lo que estoy diciendo es cierto o a lo mejor están buscando algún autor que diga todo lo contrario a lo que estoy diciendo. Hoy tenemos alumnos ubicuos, no siempre sucede desde lo académico, por lo general están mandando mensajes pero pueden estar en varias cosas a la vez, escuchando la clase, escuchando una conversación, no es el mismo nivel de atención pero están presentes, están activos.*

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D8: *¡Por Ósmosis! (risas) ¡Ojalá fuera así! Aprenden a mí parecer, creo que aprenden de una manera contextualizada relacionando con sus situaciones reales sobre todo de su vida que en todo momento atraviesan desde la formación, desde su vida diaria y cotidiana, aprenden cuando hacen las relaciones necesarias. Había un profesor mío que se llamaba Alberto Meir que decía que “alguien que aprende es alguien que tiene la capacidad de acción” ¿qué es la capacidad de acción? como sabes que alguien aprende, cuando vos lo ves. Por ejemplo; como sabes que el carnicero sabe cortar la carne cuando vos lo ves, pero vos le tenés que enseñar a ese carnicero a cortar la carne porque te lo pueden repetir de memoria perfecto tiene que ver lo teórico con el saber hacer, transformar en la práctica diaria. Por ejemplo para mis parciales pueden tener una computadora y un celular porque las preguntas de mis parciales no son ¿qué es la tecnología? A mis preguntas no las va a responder google, no las va a responder la computadora. Yo entiendo que van a establecer relaciones. No importa que información tienen sino como utilizan los medios el tratar de hacer una relación, la comprensión de un texto, desde ahí creo que tiene que ver como aprenden ellos. Está muy fuerte la relación entre el concepto y poder responder en una situación dada, en una situación x. Esa capacidad de acción es verlo cortar la carne, si es un carpintero verlo hacer el mueble. Yo sé que el carpintero sabe hacer el mueble cuando me muestra que lo hizo él. Las teorías pueden pasar de largo ahora si esas teorías no son aplicadas quedan ahí no sé si*

aprendió o no aprendió porque lo repite entonces, esas repeticiones por ahí no las considero como parte de un aprendizaje real sobre todo de las tecnologías cuando vemos un concepto tenemos que ver donde está enmarcado ese concepto porque está ahí, vamos a cuestionarlo también, ahí cuando cuestionan también es importante y es saber que aprenden, uno de los ítems que tomo están cuestionando están un paso más de lo que yo les estoy dando, están diciendo me parece que no es así y lo voy a fundamentar. Eso es uno de los puntos ¿No sé si voy bien?

E: ¡Va bien! A medida que va hablando voy pensando que lo que usted está diciendo aprenden otra cosa no lo que el docente intenta enseñar se denomina aprendizaje incidental sería el aprendizaje accidental diríamos porque el docente no quería enseñar eso pero el otro lo aprendió. Una vez un curso me dio un ejemplo que tuvieron una clase sobre Teorías de Aprendizaje en la cátedra de Psicología que aprendieron que la docente era muy apasionada por su materia pero les mostró unas diapositivas en power point en una computadora y eran 30 alumnos, que aprendieron de esa situación que el día que tengan una clase así deberían utilizar una pantalla porque los que estaban atrás no vieron ni entendieron nada.

D8: *Bueno agregalo, ¿cómo dijiste? Aprendizaje incidental. Si, si. También a veces hay situaciones en que aprendes sin que alguien esté enseñando y sin querer sobretodo en la primer etapa de los niños que aprenden explorando y también sigue cuando somos adultos un montón de cosas que no sabíamos ah esto mira... y no tenemos el marco conceptual pero lo vamos aplicando no tenemos quizás el marco teórico pero lo aprendemos y es parte del aprendizaje incidental.*

E: ¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?

D8: *Un poquito creo que es lo que yo te había contado. No sé cómo lo redacto de vuelta pero la evaluación no es un resultado sino es parte de un proceso que se realiza en la enseñanza y en el aprendizaje entonces ahí está digamos yo creo que está en el medio la evaluación no está al final no es algo que se concreta con un número o con un resultado final sino que está en el medio de esos dos procesos que nosotros tenemos que tener en cuenta. La evaluación es como nos evaluamos nosotros y que pretendemos evaluar de nuestros alumnos. Creo que ahí está la relación.*

E: Eso que usted dice lo expresa un autor español que se llama Juan Manuel Álvarez Méndez, lo cita mucho Susana Celman que es una entrerriana especialista en evaluación que dice que “la evaluación nunca puede ser un apéndice de la enseñanza y del aprendizaje” nunca puede ser algo que lo agregas o que está aparte. Porque lo que se evalúa es lo que usted dijo lo que se enseña y lo que se aprende. Antes creíamos que solamente los sujetos de la evaluación eran los alumnos pero hoy en día los autores más actuales dicen que son los docentes y los alumnos.

D8: *Te voy a traer al lado mío cuando de clases y les voy a decir a las alumnas ella les va a contar el marco conceptual. Porque actualmente uno tiene que pensar que salió bien, que salió mal y que podríamos mejorar ahí estamos en el medio nosotros también incluidos en esa evaluación. Yo la leí muchísimo a Milagros Rafaghelli.*

E: Es mi Directora de Tesis.

D8: *Genial, es buenísima. Es muy buena persona muy bien si vos no entendés nada decis guau! Ella es genial, excelente, muy clara. Se nota la humildad y la simpleza que tiene. Ella nos dio un curso de evaluación, digamos una charla en el Instituto N° 64 de Santo Tomé fue invitada por los jefes de investigación era el Anexo del “Almirante Brown” N°2008 y ahora se independizó no tiene nombre todavía, ahora están haciendo la convocatoria por el nombre. Es un instituto chiquito. Pamela -mi señora- trabaja ahí, es prosecretaria. Por lo menos hace cuatro años que yo trabajo ahí. Milagros nos dio bibliografía es muy clara, muy generosa fue con los materiales.*

E: Sí, Milagros es discípula de Celman, vive en Paraná, fue secretaria académica de la UNER siempre se desempeñó en el nivel universitario y ahora está haciendo el Doctorado en Educación en la UNER. Es una persona muy humilde. La otra vez dio Talleres de Evaluación y compartió conmigo sus escritos que no cualquiera comparte sus escritos. Ella escribió varios libros con Susana Celman entre otras autoras. A veces encuentro bibliografía que la citan a ella y cuando se lo muestro ella dice “¡Guau!” Generamos intercambios de bibliografía con ella y con otra profesora que investigó sobre evaluación y Milagros también le dirigió su tesis de maestría. Busca el momento de reunirnos aprovechando cuando viene a la UNL para que no viaje a Paraná.

D8: *Siempre la mirada del otro está buena. Se nota la humildad, la simpleza, no la conozco mucho pero sí nos dio libros para leer, bibliografía, cuando nos explicó, lo hizo muy bien, muy claro. No me acordaba que era tu directora.*

E: Mira vos qué chico que es el mundo. Creo que en el correo que te envié lo había puesto. Me tiene una paciencia... porque empecé en el 2014 a hacer el plan de tesis y después que fui mamá abandoné. Le digo mira que tengo que rendir concurso de horas cátedra de nivel superior. Ahora que me dieron una prórroga ella me estimula me dice “no abandones que vas bien”. Es un esfuerzo que vale la pena porque yo cursé dos años los seminarios viernes y sábados y en julio del año que viene tengo que presentarla. Pero hay que escribir más de cien hojas, no es fácil.

D8: *Tenés la última chance pero dale para adelante. Bueno ya tenes cuarenta hojas con las entrevistas y más con las que sumas después. Anda achicando ahora ¡Así que seguí!*

E: Sí, hay que ser optimista yo soy de utilizar todo lo que tengo, el marco teórico del plan de tesis lo voy a poner. Cuando tenga que defenderla te voy a invitar.

D8: *Bueno. ¿Cómo no?*

E: ¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?

D8: *La evaluación es una instancia de aprendizaje desde los dos lados de la enseñanza y del aprendizaje. La evaluación no tiene un sentido de medir o es una instancia más o es una instancia donde nosotros observamos las capacidades que tienen los alumnos de poder demostrar lo que aprendieron ahí está qué entendemos por evaluación. Es ver y es observar que es lo que entiende cada uno de lo que aprendió. Evaluaciones se realizan en todo momento pero sí cuando realizo actividades o los trabajos prácticos para ver como están las chicas para ver cómo avanzar y por supuesto que hay evaluaciones parciales que tienen un tinte más administrativo, desde lo académico se realizan evaluaciones constantemente sobre todo para ver como estamos, como puedo avanzar como puedo seguir además de cumplir con los requisitos de los parciales yo tengo una materia anual que tengo dos parciales, uno en un cuatrimestre y otro en el otro.*

E: ¿Cuál es el sentido de la evaluación?

D8: *El sentido tiene que ver donde están los chicos posicionados conceptualmente y donde están los objetivos desde mi planificación como nos acomodamos o como estamos en un determinado momento del año y frente a eso pensar como avanzamos como seguimos y que es lo que paso en el camino también no sé si de medición es la palabra pero tiene un sentido de análisis a haber que es lo que está pasando, de generar ese espacio de mirada de poder observar adonde estamos que principios plantearé a las alumnas y frente a eso hacer un análisis que es lo que va a venir, que es lo que dejé.*

E: ¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?

D8: *En primer lugar, se hace una evaluación diagnóstica sobre todo a principio del año para saber primero con qué me encuentro con que conocimientos voy a trabajar para poder avanzar después hay una evaluación del proceso desde ese análisis inicial como te decía anteriormente y después una evaluación final por supuesto que tiene que ver con las correcciones necesarias que se pudieron haber hecho durante el proceso durante ese análisis y el fin pensando en los objetivos que se tenían planificados para ese grupo de chicas. Eso.*

E: ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.

D8: Voy a las evaluaciones digamos formales por así decirlo en las evaluaciones formales hago preguntas de relaciones, no es un cuestionario pero sí son preguntas de análisis de contextos. El segundo parcial tiene que ver con la utilización de las herramientas tecnológicas en situación también de contexto pero aplicado ya para la enseñanza del nivel inicial para trabajar conceptos que se aborden en el nivel inicial teniendo en cuenta el proceso anteriormente citado y durante, entre medio, hay actividades y trabajos prácticos que también yo los considero evaluativos digamos no se pueden considerar con calificación pero si son trabajos con aprobación o no aprobación son trabajos para llegar al proceso final entonces en el medio voy generando por ejemplo propuestas con trabajos prácticos con códigos QR que se desarrollan actividades con el uso de las tecnologías y de los diferentes multimedios con códigos que ellos crean sobre todo pensando siempre aplicar en nivel inicial. Los códigos QR son imágenes que se pueden generar por un programa o por la web y lo que hace es a partir de un lector, un scanner como por ejemplo lo tienen los celulares un lector de códigos QR te llevan a distintos lugares a una página, un video, una imagen, un texto puedes escribir 160 caracteres, en la web uno de los trabajos prácticos que estoy haciendo es una búsqueda del tesoro con códigos QR hacen esculturas, pinturas y generar un código QR para generar un video que significa para ellos esa escultura dar la posibilidad de contar al público a un lector de QR y sino de poder escribir para los chicos más grandes del nivel primario, de poder escribir, poder trabajar la escritura todos los tintes que tiene la escritura en el medio el inicio el desarrollo, el nudo, el fin que las tecnologías pueden acercar. Después al finalizar les pido un parcial domiciliario que tiene la integración de todas las herramientas tecnológicas que nosotros vamos desarrollando a lo largo de este cuatrimestre. Entonces a partir de esta producción que van generando todo está contenido en un lugar que se trabaja con realidad aumentada, con realidad virtual, en fin tiene características desde las herramientas tecnológicas. Hay distintas instancias de instrumentos a lo largo del cursado de todo el año.

Todas las preguntas son abiertas prácticamente ninguna se cerraría o ninguna es de acá hasta en el materia o ah esto lo bajo de internet son de elaboración propia, personal, contextualizada con los indicadores que yo les voy marcando para que se desarrolle la actividad o se desarrolle la respuesta pero ninguna tiene tinte cerrado que se responda así pero por supuesto eso lleva un proceso de interpretación de que quiso poner que me lleva loco, estoy un mes tratando de ver, dejo, agarro otra evaluación y después vuelvo. Para mí sería más fácil que me pongan la palabrita. Ese tipo de actividades asusta y da miedo a los estudiantes. Están acostumbradas a que la respuesta está en tal página. ¿Está bien si yo pongo esto? El trabajo práctico que te decía anteriormente

también da miedo porque junto dos personas de distintos institutos y los hago construir algo desde las tecnologías entonces así yo me aseguro que físicamente no se van a encontrar entonces lo único que les digo hay un autor investigador indio que se llama Sugata Mitra que habla de la autoorganización, hay otro autor que se llama George Siemens que elabora un paradigma educativo que se llama Conectivismo que utiliza las conexiones de las computadoras para las construcciones personales él puntualmente habla dentro del aprendizaje que hablamos anteriormente que no siempre es un proceso interior sino que también es un proceso exterior y una construcción exterior que luego se interioriza que puede ser construida por fuera de la persona en un contexto distinto.

E: Estaba pensando que sería bueno que me escriba como se escriben los nombres de los autores.

D8: *Sugata Mitra plantea que pasa si las computadoras pueden reemplazar al docente entonces que pasa con las aulas virtuales que pasa si tengo dos alumnos que quieren venir a presenciar la clase que pasa con tus horas. Y también me decían las alumnas nosotras no, los chicos que están cursando la primaria ya están trabajando en aulas virtuales pensemos un poquito en las generaciones que están viniendo. Todas ustedes vienen porque se sienten más seguras estando con el profesor y demás. Va a llegar un momento ojalá que no llegue nunca ese momento.*

George Siemens habla del Conectivismo. Esto es nuevo viene del constructivismo lo que lo diferencia es el uso de las computadoras y para hacer procesos que antes era imposible lograrlos entonces aparecen todos estos autores Vigotsky, Piaget y hay un autor que es el primero que lo traduce que es Diego Leal Fonseca es un colombiano hay un video que lo explica bastante bien y el conectivismo se relaciona con el constructivismo pero con el uso de las tecnologías lo que dicen explicando básicamente rápido es las tecnologías se plantan como las neuronas y las personas entre sí.

E: Como los mapas conceptuales

D8: *El habla de la teoría del caos que también tiene esto de las redes conceptuales
Y el colectivismo cuando no hay tecnología.*

E: ¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años? ¿Por qué realizó esos cambios?

D8: *Uh. Cada vez que agarro un parcial lo cambio. Sí, todos los años lo cambio porque analizo el grupo de chicos que tengo en función a eso lo analizo bueno estas preguntas no son en función del grupo que tengo. Me cuesta hacer las preguntas porque tiene un tinte particular en función a lo que se habla en la materia.*

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D8: *En algunos casos son motivos de recursos este año no tengo computadoras para trabajar con TIC, trabajo con celulares. TIC sin computadora es bastante complejo es como querer tener una panadería sin harina. Tratamos de buscar con el uso de los celulares que es lo más cercano a la computadora tiene sus pro y sus contra. Uno de los cambios tienen que ver con eso. Y fundamentalmente es el análisis de los grupos se cambian preguntas se cambian propuestas se cambian trabajos prácticos también. Las primeras evaluaciones eran diferentes a las que realizo ahora. Las primeras veces que dí clases uno venía con una idea y después la terminaba destruyéndola. Ahora uno viene con una dinámica completamente distinta.*

E: Describa cuales fueron esos cambios

D8: *Son cambios que surgen a partir de las situaciones que se van dando de contexto que vivimos constantemente que permiten que las preguntas vayan cambiando. El año pasado yo estaba preguntando algo de Pokemon Gow realidad aumentada y ahora este año trabajo y hago preguntas de realidad virtual en función del grupo se suscitan esos cambios. Siempre ir afinando muchas preguntas para que las respuestas siempre tengan una linealidad de acuerdo a lo que se trabajó para que esa linealidad mantenga el orden de lo que venimos trabajando para que no se vayan por el lado de otra materia. Hay una postura teórica y un vocabulario técnico propio de la materia una terminología específica. Y el año pasado una alumna me cuestionó por ejemplo si mi respuesta dice niños, docente y conocimiento para ella se contestaba la pregunta. Esta respuesta sirve para todo y le dije que era una respuesta muy general. Otro de los cambios fue el uso de los celulares porque antes teníamos computadora ahora particularmente sí, es una herramienta que no puedo prescindir para trabajar en el aula en la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación. Yo tengo que enseñar conectivismo y no puedo enseñarlo solo con un pizarrón necesito las computadoras.*

E: ¿Y por qué no hay computadoras?

D.8: *Hay una política educativa o una mirada que no es la de continuar con el Programa de Conectar Igualdad, no hay un lineamiento político desde el Ministerio de Educación y no se continua la capacitación de los postítulos por ejemplo, eran cosas positivas y muy buenas pero políticamente se decidió que no se sigan haciendo.*

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D8: *Yo trabajo el término innovación con Débora Kozak lo innovador no es siempre lo último de lo último lo más novedoso sino es lo que antes no usábamos pero para nosotros es innovador. Yo en*

parte lo consideraría lo que yo hago innovador el poder usar los celulares para trabajar la construcción de un concepto de buscar y armar un concepto subjetivo lo único que les digo es me tienen que definir el concepto de felicidad nadie me controla yo puedo autorganizarme buscar la manera de conectarme ahí está Siemens y entre nosotros podemos básicamente no es fácil definir felicidad cuando tengo un grupo de personas que ni siquiera conozco no sé nada de ellos y lograr el consenso no se puede bajar de internet yo los cargo y les digo para mí la felicidad es que gane colon y para otro puede ser que gane unión y si hay una alumna que es mamá y dice que se felicidad es su hijo. Ahí trabajamos a Sugata Mitra que habla de autoorganización busquen la manera en cual ustedes logren además todo eso lo armemos en un drive y vas viendo quien participa. Una de las condiciones es que participen todos activamente. Que tengan enlaces de video, puedan conectar, participar. La parte de como lo hacen yo no me voy a meter pero que se evidencie el trabajo colectivo de todas las personas saben cómo se pelean pero cuando tengan que trabajar... hoy las maestras planifican en drive con documento colaborativo porque no tienen tiempo para reunirse. La mejor manera de conocerlo es haciendo un trabajo para cumplir con esas condiciones después que lo hagan es otra cosa.

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D8: *No sé puntualmente si tiene ventajas. Debe tener ventajas. Ahí lo tomo a Howard Gardner pensando en las inteligencias múltiples que aprendemos de distintas maneras de diferentes formas. Yo lo que veo es que está muy bueno lo que plantea Gardner pero con un curso de treinta alumnos como abordamos las distintas inteligencias en uno de los videos plantea Gardner con otro hombre que lo entrevista sobre las inteligencias múltiples habla de la posibilidad que tienen las computadoras el que quiere un video, pintar una imagen, el que quiere leer que lea, lo puede hacer. Las tecnologías alcanzan la meta de los diferentes lenguajes lo que pasa es que sin tecnologías es muy complejo trabajarlas. En primer lugar es complejo saber con qué lenguaje vamos a trabajar con los chicos. Lo complejo es conocer cuáles son los intereses de los chicos. Son otros modos de expresarse. En mis trabajos les digo con códigos QR tienen que ser videos filmados de ellas haciendo algo es una de las condiciones que sí o sí tiene que cumplir hay alumnas que hacen una dramatización de que están enseñando danzas en la escuela y trae ventajas para aquellas que les cuesta expresarse. Ellas arman grupos y les pido que al menos una participe, actúe, una filma y la otra hace otra cosa es decir desde ahí no las obligo a hacer una participación activa cuando a lo*

mejor no les gusta aparecer porque eso se sube a youtube imagínate la vergüenza que les da a algunas porque lo ve todo el mundo.

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D8: *Yo no utilizo aulas virtuales pero si utilizo grupos de facebook. No utilizo aulas virtuales porque considero que las plataformas que tenemos no tienen la finalidad que deberían brindar, usarla de repositorio, guardar material. Las tecnologías tienen esa desventaja de desligar la responsabilidad sobretodo nosotros de decir yo te envié apuntes lo leíste? Pero yo te lo mandé! Deslinda la responsabilidad. Hay que saberla muy bien manejar. Hay un video que se llama Tecnología versus Metodología en portugués está traducido. Muestra una maestra enseñando en el área de Matemática a sumar y dice uno por uno igual a uno y los alumnos están sentados individualmente en filas y llega la tecnología y se baja una pantalla y la docente bien vestida decía uno por uno, uno. En definitiva es lo mismo. Les digo a mis alumnas que la presentación digital no tiene que demorar más de 2 minutos porque eso pasa en doctorados y demás que uno pierde la concentración porque uno no sabe si escuchar al que explica o mirar la diapositiva para eso envíamelo y lo leo en mi casa. Sí, se utiliza para mostrar una imagen, un mapa conceptual, un gráfico, ideas principales. La finalidad en mi materia, por ejemplo, es trabajar con estos recursos de trabajar con las TIC a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando las tecnologías a partir de esa postura.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D8: *En el 2013, 2014 y 2015 dicté un espacio de Formación Complementaria para Profesores de Tecnología era para darle competencias a los docentes para los que no tenían título docente y ni siquiera tenían título supletorio. Se cursaba los sábados. Empecé en el 2016 una Licenciatura en Tecnología Educativa era virtual de la UTN (Universidad Tecnológica Nacional) de Rafaela y la abandoné. Me llegan todavía los mails, debe estar ahí. Viste cuando tenés hijos chicos es complicado.*

E: ¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?

D8: *Te lo voy a responder con los que hice en realidad no con ese período. Todos los cursos me enseñaron siempre tener en cuenta otras miradas como dice la pregunta, siempre te hacen reflexionar, te hacen pensar siempre hay algo que te hace cambiar chiquito o grande, que te modifica la práctica en tu quehacer siempre hay algo que toca y que cambia. Lo último que había*

hecho la capacitación a los docentes, profesionales, técnicos y docentes era una situación totalmente nueva nunca había dado clase. Estuvo buenísimo. Fue una experiencia fantástica. Darle clases a pares es una tarea compleja porque si bien seguís siendo compañero estas en otro rol, y modifica las relaciones, te comunicas y trabajas con tu compañero que cuando salís de ahí es tu compañero, me modifica muchísimo cambian muchos pensamientos, muchas cosas cambian, cambia las miradas, cambia mucho y ayuda y permite crecer.

E: Seguro que te fue bien. Porque son más las representaciones que uno tiene que lo que es realmente.

D8: Sí. Yo te cuento cuando empecé tenía cinco supervisores de los profesores que estaban ahí, no eran mis supervisores yo sinceramente ni los conocía pero me decían “mira que está el supervisor allá”. Mi opción fue la siguiente acá somos todos iguales, yo les hice ver que acá todos eran alumnos y que todos tenían el mismo nivel de compromiso, el mismo poder de decisión, y que todas las posturas iban a ser bien recibidas. Yo soy de no tomar asistencia y al no conocer me permitía a mí no saber quién es el supervisor. Fue una experiencia espectacular trabajé con gente muy profesional muy capacitada que le faltaba el título. En primer lugar, cambie muchas miradas, muchas posturas, cambie la forma en la que no planteaba situaciones de procesos de enseñanza y de aprendizaje donde uno venía a veces con una mirada, una postura, mirá va a salir así. Cuando comenzas estas tensionado, estas como estructurado, y después la misma practica te va dando determinadas experiencias que uno va flexibilizando y dinamizando las propuestas para trabajar, trabajas con los mismos contenidos pero trabajando de manera mucho más relajada con un compromiso y un acercamiento mucho más profundo que la primera vez. Muchos cursos me hicieron cambiar esa postura ese modo de trabajar.

E: Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos: Susana Celman dice Calidoscopio y Milagros Rafaghelli Cubo Rubik, la profesora de Movimiento y Cuerpo me dijo un espejo, la profesora de Pedagogía me dijo un trompo, la profesora de Psicología me dijo un búmeran y una obra de arte, el profesor de Historia me dijo una torre, la profesora de Sociología de la Educación me dijo un paquete.

D8: Bueno yo voy a hablar del “yo-yo” -no mentira- (risas). Vos sabes que uno de los cursantes del curso de formación me trajo al final un paquete que estuvo bueno porque el tipo era un hombre que vos le decís “pero el alumno piensa diferente que vos y él decía no no puede pensar distinto que yo” era técnico, era muy cerrado, muy estricto. Yo lo pensé como una fábrica que arma estructuras metálicas lo pensé desde la mirada de como se veía antes la evaluación. Antes las industrias que

fabrican ventanas si había algún defecto algo que fallaba las ventanas se tiraban y se volvía a fabricar. No se tenía en cuenta lo que pasaba en el medio si el material estaba calibrado, si tenía los componentes químicos necesarios si las máquinas estaban calibradas. Ver los procesos de las industrias hoy en día se enfocan muchísimo en todo lo que anteriormente te dije: se enfocan en los materiales, en la calidad de los materiales, en los operarios que estén preparados, recursos humanos, en ese proceso en el medio es donde se focaliza todo el análisis, para después decir bueno lo que sale es un producto de calidad. Lo pensé así.

E: Es muy coherente tu metáfora porque todo lo que dijo en la entrevista lo que le importa, en lo que se centra es en la evaluación de proceso, formativa, continua.

D8: *Debería tener como resultado algo positivo decir sale un alumno que tiene los conocimientos necesarios para poder aplicar los conceptos para poder aprobar. Si está el foco ahí en esa construcción, en esa calibración no puedes tener como resultado algo que no sirva, algo que salga mal, algo que tengas que reciclarlo, tiene que salir bien y pensando que no somos todos iguales, algunos necesitan un proceso más largo. Pensar en eso como en una fábrica que construye ventanas, puertas por así decirlo. Lo pienso así.*

E: Esta bueno porque la producción sería de un aprendizaje significativo lo final no de un aprendizaje memorístico.

D8: *¡Exactamente! De todo lo que se trabajó ahí lo que se fue desarrollando en el centro uno puede obtener un aprendizaje significativo al finalizar esa etapa de producción.*

E: Bueno con esto terminamos la entrevista ¡Muchas gracias!

D8: *¡Dale! Bueno Vale.*

Entrevista realizada a la Profesora de Historia Argentina y Latinoamericana (D.9), el día 2 de noviembre de 2017.

Propósito

Con el desarrollo de la presente entrevista semiestructurada se pretende recabar información para la investigación sobre “Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 “General José de San Martín” de la ciudad de Santa Fe” en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Por tal razón le solicitamos su colaboración para responder las siguientes preguntas:

E: ¿Qué título/s posee?

D.9: *Profesora en Historia*

E: ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en el Nivel Superior?

D.9: *En total 9 años y en el Nivel Superior 5 años.*

E: ¿Qué recursos didácticos utiliza para dar clases? ¿Por qué?

D.9: *Libros, videos, power point, líneas de tiempo, mapas. Y en Ciencias Sociales al menos lo ideal es que las fuentes de información sean bien variadas para poder acceder al conocimiento desde distintos formatos.*

E: ¿A esos recursos los planifica previamente?

D.9: *Sí.*

E: ¿Qué cosas tiene en cuenta?

D.9: *¿Para qué?*

E: Cuando empleas algún recurso didáctico o para elegirlo.

D.9: *Bien. Depende mucho al menos en el Nivel Superior del año del Profesorado, en primer año por ahí trato de hacerles guías de lecturas, power point con las ideas principales, videos que sostengan y acompañen un poco la comprensión porque bueno están recién iniciándose ya después en cuarto año es como que tienen más habilidades y pueden estar un poco más solos en el trabajo con las fuentes.*

E: ¿Los estudiantes hacen trabajos en el aula o le da de un día para otro? Me refiero a si los trabajos que hacen son domiciliarios o los hacen en el aula

D.9: *Trato al menos en primer año acá en este instituto de hacerlos en el aula porque he visto que por ahí de una semana para otra generalmente no lo hacen. Entonces después se dificulta seguir la secuencia que uno tenía pensado entonces trato de hacer pequeños trabajos de escritura cortitos en el aula para poder ir viendo cómo trabajan, qué dificultades aparecen.*

E: ¿Cómo describiría su práctica docente?

D.9: *(Silencio)*

E: ¿Cómo enseñas? Te doy alguna ayuda.

D.9: *¡Ah sí! Porque no se me ocurre nada*

E: Es difícil contestarla. Algunos docentes dicen yo por lo general la describo como reflexiva porque trato de que los alumnos sean críticos, que piensen, que reflexionen.

D.9: *Sí, me parece que eso es lo políticamente correcto, entonces, si bueno no voy a decir soy conductista (risas) pero creo que bueno todo eso en el contexto de nivel superior de materias cuatrimestrales de primer año. Y no sé quisiera que fuese reflexivo pero creo que termina siendo una avalancha cuatrimestral. Por supuesto que todos queremos poner reflexivo pero Historia de primer año son con suerte ocho clases en las que no conoces a los alumnos se están iniciando en nivel superior. Sí quisiera que fuese reflexivo pero cuesta. Por supuesto que trato de hacerlo para que fuere de ese modo pero las características de las materias cuatrimestrales creo que dificultan todo eso, la rapidez en la que se transita por la materia. Me parece que hay como así un... deber ser y hay muchas cosas para repensar en el nivel superior.*

E: ¿Qué entiende por enseñanza y aprendizaje?

D.9: *Bueno creo que cuando uno enseña trata de brindar todas las fuentes de información, las estrategias, los tiempos, las palabras que uno cree que al otro le pueden servir para aprender pero cada vez creo más que el otro aprende cuando también hace algo para aprender y que a veces el otro aprende a pesar de lo que uno hace. Son procesos que no siempre van de la mano.*

E: ¿Cuándo enseña cómo piensa que los alumnos aprenden?

D.9: *A ver... reformúlame la pregunta...*

E: Cuando vos enseñás como crees que tus alumnos aprenden

D.9: *Y a través de qué metodología o qué tipo aprendizaje están construyendo no entiendo*

E: Sí, puede ser desde ahí. Una puede ser que de la misma manera en que vos le enseñás ellos aprenden o no, puede ser que vos observas que emplean determinadas estrategias de aprendizaje, lo podés decir desde las estrategias de aprendizaje que vos crees que ellos emplean desde la metodología de estudio, como aprenden.

D.9: *No entiendo la pregunta. Queres que sigamos por otra porque la verdad no se me ocurre, así no nos demoramos. Hacemos las otras y después volvemos, un poco esa la dije en los recursos... Creo que últimamente estoy pensando esto, no sé si responde a la consigna o no, pero bueno cuando veo que desarrollo un montón de estrategias, preparo recursos les escribo por el campus virtual, les hago líneas de tiempo, power point, hago guías de lectura. Después llega el día que tienen que hacer la evaluación y te dicen “ay no profe no llegué a estudiar porque tuve tres parciales, dos trabajos prácticos, presentar la carpeta de práctica” y bueno ahí es cuando pienso realmente uno va a aprender cuando pueda tomar todas esas cosas que uno les facilita pero también cuando tenga un tiempo personal para dedicarle a todo esto porque con venir a la materia y estar ahí no alcanza. Estoy pensando que realmente van a aprender cuando ellos hagan algo y en esto tiene que ver mucho el sistema porque los veo bastante desbordados al menos en el otro instituto que trabajo de nivel primario dicen que están desesperados por la cantidad de trabajos prácticos, de parciales, ir a las escuelas a hacer observaciones y muchos de ellos en contra turno trabajan y bueno excepto el tiempo que están en el aula no están dedicándole otro tiempo a revisar los materiales, mirar los videos, y entonces bueno así es muy difícil seguramente algo están aprendiendo por venir a la clase pero bueno uno espera que sea mayor, dedicándole tiempo. ¡El aprendizaje lleva tiempo!*

E: *¿Qué relaciones puede establecer entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?*

D.9: *¡Oh para escribir un libro! Entre enseñanza y aprendizaje un poco ya lo dije antes. Sí la evaluación tiene que ver con ir analizando como viene el aprendizaje pero bueno muchas veces el aprendizaje ocurre en tiempos que no se comprenden dentro del proceso de evaluación es decir en las materias cuatrimestrales uno evalúa, en ocho clases enseña y evalúa y quizás esos aprendizajes se van a producir o van a poder ser evocados por los alumnos o van a poder ser aplicados a alguna situación después de años cuando ya yo no esté en su proceso de aprendizaje. Uno evalúa en un momento en el que el aprendizaje todavía quizás no puede ser evidenciado por el alumno ni evocando ni escribiendo entonces por ahí son tres procesos que tienen temporalidades distintas y que en el sistema educativo lo queremos encasillar en la materia cuatrimestral, enseñe seis clases evalúo una, si entendemos por evaluar tomar un examen y bueno después también podemos pensar la evaluación en esos pequeños trabajos que hacemos clase a clase para ver que están comprendiendo, que dificultades están ocurriendo bueno para hacer un seguimiento del proceso.*

E: *¿Qué entiende por evaluación? ¿Realiza evaluaciones? ¿En qué momentos?*

D.9: *Justamente lo que te decía recién esto de poder emplear distintas estrategias para poder ir conociendo como viene el proceso de aprendizaje del alumno que cambios tengo que hacer y bueno lo diferencio de lo que es la acreditación de la materia que lamentablemente tiene que tomar distancia alguna instancia para poner un número para ver si aprobó o no eso es la acreditación que está estipulada en este instituto e incluso en x semanas hay que tomar el parcial lo que va en contra de lo que es el proceso de aprendizaje diferente en cada alumno. Si, en materia cuatrimestral como es la que tengo en primer año hago un solo trabajo de escritura un poco así más extenso que generalmente es la séptima clase porque como son ocho clases no lo puedo hacer ni en la tercera... y porque tengo que desarrollar los contenidos para poder evaluar.*

E: *¿Cuál es el sentido de la evaluación?*

D.9: *Bueno como ya lo dije en preguntas anteriores conocer el proceso de aprendizaje y en el sistema educativo está muy vinculado a la acreditación.*

E: *¿Qué tipos de evaluación emplea frecuentemente?*

D.9: *Diagnóstica no hago porque creo que al menos no en Ciencias Sociales no estoy de acuerdo con esto de hacer un diagnóstico en el inicio. Sino que uno va de acuerdo a la temática viendo los conocimientos de los alumnos de acuerdo al tema que uno trabaja, si en los primeros trabajos voy viendo como están con la escritura y con la lectura que eso sí se puede hacer en un inicio porque ahí no varía demasiado en función del tema.*

E: *¿Qué instrumentos utiliza para evaluar? ¿Qué características tienen las preguntas o los trabajos que pide? Me refiero a las consignas.*

D.9: *Consignas abiertas generalmente que me permitan expresar su comprensión de la temática sin encasillar tanto no literales ni textuales que te permitan la interpretación de los textos y demás ver me gusta mucho el formato oral pero bueno no hago tiempo para tomarle el oral a 40 alumnos. Por ejemplo que caractericen ciertos conceptos como capitalismo, o que utilicen conceptos de capitalismo, Estado, clase obrera y elaboren un texto para ver que vínculos hacen, qué conexiones pudieron establecer.*

E: *¿Ha realizado cambios en los modos de evaluar en los últimos años?*

D.9: *No se me ocurren ahora, seguramente uno todo el tiempo va viendo que hay cosas que no funcionaron no se me vienen ahora las ideas. Sí el año pasado se me había ocurrido muchos alumnos manifestaron que en el escrito les iba mal por las dificultades para escribir y bueno decidí vamos a hacer un oral individual y estuvimos toda la tarde. Después me di cuenta que nunca más terminé haciendo unos coloquios a las apuradas y bueno este sistema no facilita la charla con el*

alumno sino que uno tiene que implementar estrategias que sean resueltas en dos horas. Así que eso dije nunca más.

E: ¿Por qué realizó esos cambios?

D.9: *Bueno justamente porque uno va adaptando lo que uno cree que puede ser mejor para el alumno, a lo que los tiempos escolares permiten, uno quisiera por ahí extenderse un poco más en el tiempo en vez de tomarle en la octava uno tiene que tomarle en la novena clase por x o por i y uno tiene que adaptarse porque es eso lo que se pide.*

E: ¿Cuáles son las causas del cambio en las estrategias de evaluación?

D.9: *Bueno justamente la autoevaluación del propio docente ver qué cosas han manifestado los propios alumnos en la manera que este permitido uno lo hace.*

E: Describa cuales fueron esos cambios

D.9: *Ya los nombré.*

E: Para usted ¿qué condiciones debe reunir un instrumento de evaluación para que sea innovador?

D.9: *Bueno creo que eso tiene mucho que ver mucho con el área no es lo mismo evaluar las Matemáticas y las Ciencias sociales si bien tienen muchas cosas en común en ciencias sociales para que no sea tradicional, debe permitir la interpretación del alumno, preguntas abiertas para ver la interpretación la reflexión que ellos han hecho si pueden expresar desde otros lenguajes, recuperar un poco la música el cine está bueno.*

E: ¿Qué ventajas tiene trabajar con diferentes lenguajes (canciones, poesías, relatos, viñetas, pinturas, collage, dibujos, videos, películas, dramatizaciones) en evaluación?

D.9: *Sí, uno ve que hay alumnos que bueno en el aula tienen formaciones muy diversas hay muchos que conocen mucho de cine, otros conocen mucho de la música y en la literatura y en el cine hay muchas cuestiones de la historia entonces a cada uno de ellos le viene bien ingresar por esas diversas puertas de entradas.*

E: ¿Qué uso suele hacer de las TIC en el instituto? ¿Con qué finalidad las implementa?

D.9: *Lo que utilizo mucho es el aula virtual con muchísimas finalidades comunicar cuestiones que en la semana van sucediendo y que uno una vez por semana tiene las herramientas ellos pueden ir registrando en el campus o volver sobre esas noticias para ver que se va trabajando semana a semana, subo videos, justamente lo que decía de la canciones hace una semana les mande todas canciones sobre la temática que estábamos trabajando con los links para que ellos vean, son muchísimas las cosas que se pueden hacer.*

E: ¿Ha realizado algún curso de capacitación en el período 2015-2017? ¿Cuál?

D.9: *Sí, un montón. Hice el de aulas virtuales en el nivel superior, ESI (Educación Sexual Integral) 2015-2017, estoy haciendo el Postítulo de Ciencias Sociales en la escuela primaria, ahora estoy haciendo el seminario final, cursé cinco módulos de Alfabetización Inicial, fui tutora del Postítulo matemática en la escuela primaria durante tres años que todo el tiempo nos hacían hacer cursos, capacitaciones internas, en el 2015 terminé los últimos seminarios de la Maestría en Didácticas Específicas ahora se me olvida pero seguramente hubo más.*

E: *¿Este ayudó a revisar la mirada de todo lo que se hace en el Instituto Superior de Formación Docente y a mejorar su desempeño profesional? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿En qué aspectos?*

D.9: *Sí, por un lado, uno accede a materiales nuevos sobre todo en el caso de la especialización en Sociales en Primaria son todos materiales adaptados específicamente a la escuela primaria que por ahí, los libros de didácticas de las ciencias sociales no abordaban en esa especialización hubo contenidos que estaba un poco vacante en contenido, lo mismo en el de ESI que si bien uno googlea busca materiales están así todos juntos, creo que bien un poco estas son las conclusiones de los últimos tiempos que tiene que haber cambios sistémicos, cambios institucionales, para que los cambios en las prácticas sean más visibles, bueno lo que decíamos las cuestiones de los tiempos se hace muy difícil en esa vorágine que es el sistema educativo poder enseñar y aprender algo.*

E: *Para Usted, ¿qué metáfora o imagen representa la complejidad de la práctica de evaluación? Le doy ejemplos: Susana Celman dice Calidoscopio y Milagros Rafaghelli Cubo Rubik.*

D.9: *(Risas) esa la pensé entre ayer y hoy se me vino así la metáfora de un momento para el otro y pensé en "misión imposible" porque justamente esto evaluar el proceso, la materia cuatrimestral, con toda la lógica del sistema que se nos impone bueno yo sé y estudie en el Seminario de Evaluación de la Maestría que las investigaciones dicen que los aprendizajes de los alumnos a veces recién se observan se evocan o se hacen explícitos pasados los años y uno tiene que ver en la quinta clase si el alumno aprendió... bueno una misión imposible para el alumno y para uno. Se vé que lo de la metáfora me lo quedé pensando de modo inconsciente porque así de un momento para otro se me vino y sobre todo acá en una materia cuatrimestral veo que es una locura.*

E: *Una docente de Filosofía que entrevisté me dijo si vos querés una metáfora de evaluación es un problema la evaluación para mí.*

D.9: *Uno toma una evaluación pone una nota y listo pero entendida la evaluación realmente como una instancia que permite repensar la práctica cuando corregimos la evaluación terminó el cuatrimestre.*

E: Hay una autora que leí que habla del cubo rubix, que es como un cubo que tenes que encajar un montón de variables, para que todo encaje es muy difícil.

D.9: Por ahí trasciende a lo que uno desearía realmente mejorar el proceso de aprendizaje. Pensé justamente en misión imposible ...como decirlo... por el desencantamiento que viví con el nivel superior, me imaginaba otra cosa y ahora me encuentro como son los tiempos, una visión un poco negativa estoy teniendo ya iré a salir de eso.

E: ¿En primer año tenes muchos alumnos?

D.9: El año pasado tenía sesenta alumnos y termine el cuatrimestre y una cosa de locos. Terminé el cuatrimestre ni sabía los nombres. Y este año tuve cuarenta alumnos un poco mejor no sé si dividieron las comisiones.

E: Pero igual son muchos. Es un grupo numeroso. Bueno con esto terminamos.

Anexo N° 3: Cuadro comparativo de entrevistas en formato digital

Anexo N° 4: Trabajos prácticos y exámenes

TRABAJO PRÁCTICO, PARCIAL DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

DESPUÉS DE VER ATENTAMENTE LA PELÍCULA: “LOS CORISTAS”, RESPONDE:

1-Cuál es la concepción antropológica y sus categorías de:

- El director de la escuela
- El guardián (creador del coro)
- El portero

2-Nombrar cinco actitudes dignificantes y cinco contrarias a la dignidad humana ¿Quiénes las llevan a cabo y por qué son dignificantes o contrarias a la dignidad humana?

3-Describir cinco personajes de la película, en todo sentido (tener en cuenta los textos trabajados).

4-Describir, narrar alguna escena de la película que te haya llamado la atención dentro del contexto de lo debatido en clase ¿Por qué te llamo la atención?

5-Reflexión final: no inferior a una página.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Claridad en el lenguaje
- Manejo de los textos trabajados en clase
- Creatividad
- Capacidad de reflexión propia

TRABAJO PRÁCTICO PARCIAL DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN:

Consignas: DESPUÉS DE VER ATENTAMENTE LA PELÍCULA “La duda”, responde:

- A- Describir con tus palabras que quiere decir el sacerdote en cada uno de sus sermones (dejando de lado la cuestión religiosa)
- B- Describir la postura ante el conocimiento, teniendo en cuenta lo trabajado en clase, ante los alumnos de: el sacerdote, la madre superiora y la joven monja.
- C- ¿Qué piensas que quiso decir la madre superiora con su frase final “tengo dudas”?
- D- Elige una postura, según los apuntes trabajados, ante el conocimiento y descríbela. Luego relaciónala con la película.
- E- Reflexión final acerca de la postura epistemológica de esa época, principios de 1960 y la que tu observas actualmente o según tu biografía escolar.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Claridad en el lenguaje
- Manejo de los textos trabajados en clase
- Creatividad
- Capacidad de reflexión propia

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 1er año 1ra división

Cátedra: Movimiento y Cuerpo I

Profesora: Gabriela Zárate

Trabajo de clase

Escribe una reflexión de lo aprendido y la experiencia personal de la clase sobre los movimientos trabajados y las sensaciones del cuerpo percibidas debiendo responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue el tema de la clase?
- ¿Cuál fue la consigna?
- ¿Qué contenidos se trabajaron en la clase?
- ¿Qué contenidos aprendieron?
- ¿Para qué te sirvió esta actividad?
- ¿Qué valoración podés hacer de la misma?

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 1er año 1ra división

Cátedra: Movimiento y Cuerpo I

Profesora: Gabriela Zárate

Trabajo Práctico Final

Elabora un informe de autoconocimiento que responda a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo fué tu experiencia personal con los contenidos de la cátedra Movimiento y Cuerpo?
- ¿Cuál es el propósito de la materia?
- ¿Qué aprendieron de las clases de Movimiento y Cuerpo?
- ¿Qué les ha disgustado de la cátedra?
- ¿Consideras que se cumplieron tus expectativas sobre la materia?

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 2do año 1ra división

Cátedra: Movimiento y Cuerpo II

Profesora: Gabriela Zárate

Trabajo de clase

A partir del visionado del Documental: “Permiso para bailar”, del video sobre postura y del video sobre baile inferir los contenidos que se trabajaron y la relación entre los mismos. Por ejemplo: En el Documental se observa las sensaciones de contacto, el peso, la relación con la gravedad y el efecto de la gravedad en el cuerpo.

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 2do año 1ra división

Cátedra: Movimiento y Cuerpo II

Profesora: Gabriela Zárate

Trabajo Práctico con carácter de Examen Parcial

- 1)- Escribe un informe en el que se exprese los aportes del trabajo de investigación sobre la cintura escapular.
- 2)- Realiza una reflexión sobre autoobservación y autoconciencia.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

TRABAJO PRÁCTICO N° 1:

Obra: “El ABC de la Pedagogía. La educación ayer, hoy y mañana. Capítulo 1.

Autores: Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia y Abregu, Victoria.

Obra: Escritos Pedagógicos. Escritos 1 y 2.

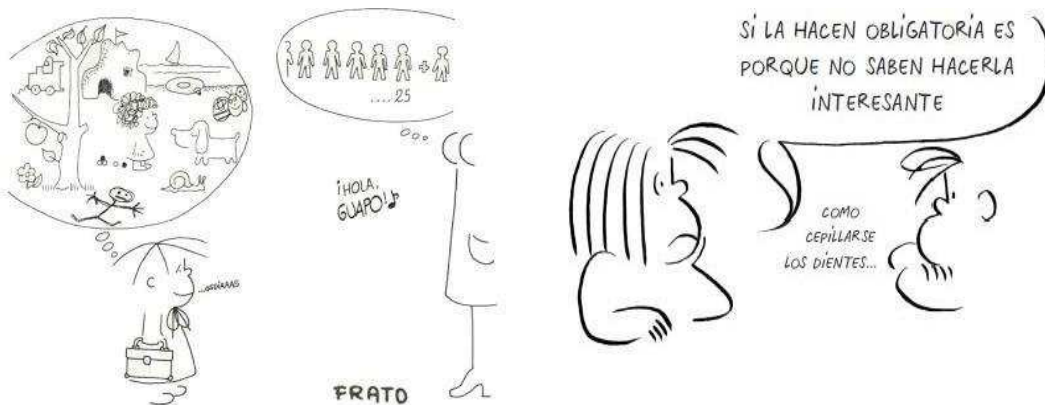
Autor: Enrique Bambozzi.

FECHA DE PRESENTACIÓN:

1- Responde a la siguiente cuestión: ¿Qué es la educación? ¿Cómo la definirías?

2- Realiza una lectura global de los textos, teniendo en cuenta los subtítulos. Piensa de qué tratará cada capítulo.

3- Analiza la definición de educación propuesta por los autores ¿Cómo puedes vincular éstas con las siguientes viñetas de Tonucci¹?



¹ Tonucci, Francisco, pensador, psicopedagogo y dibujante italiano.



4- ¿Cómo justificas que la educación es al mismo tiempo una práctica reproductiva y productiva (transformadora)? Tensión transmisión - transformación; reproducción - cambio.

5- ¿Por qué la relación educación - poder es una relación conflictiva?

6- ¿Qué papel juegan en la educación lo innato y lo adquirido? ¿Cómo se resuelve esta cuestión?

7- a)- Luego de la lectura, explica con tus palabras: socialización primaria y secundaria; educación sistemática y asistemática; educación permanente; educación y escolarización.

b)- Elabora un folleto, propaganda o volante que dé cuenta de una oferta de educación formal, informal y no formal.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

TRABAJO PRÁCTICO N° 2

FECHA DE PRESENTACIÓN:

Obra: “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. (Selección)

Autoras: Graciela Frigerio, Gabriela Diker (Comps.)

Obra: La transmisión. El valor político del verbo “dar” en educación.

Autora: María Aleu

1- Antes de comenzar a leer les propongo investigar las definiciones de los siguientes conceptos: Transmisión, memoria, cultura, herencia, sucesión, finitud, hospitalidad. Explica con tus palabras cada una de ellas.

2- Realiza una lectura global de los textos, teniendo en cuenta los subtítulos. Piensa de qué tratará cada capítulo.

3- ¿Cómo puedes vincular las siguientes imágenes con las diferentes concepciones de transmisión que nos proponen los autores?

<p>“el secreto de enseñar no es tanto transmitir información y conocimiento, sino transmitir GANAS. No podemos porque no quieren, hagamos que quieran y podremos.”</p> <p>Miguel Santos Guerra</p>	
---	--

" Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender "

Paulo Freire



- 4- a)- ¿Qué relaciones puedes establecer entre la enseñanza, la transmisión y la herencia?
b)- ¿Cuál es el rol del educador en esta relación? ¿Qué papel juega la familia?
- 5- ¿Cómo explicarías el vínculo transmisión-don-hospitalidad? Narra una situación de la vida cotidiana que dé cuenta de esta vinculación.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

TRABAJO PRÁCTICO N° 3

FECHA DE PRESENTACIÓN:

Obra: “Cartas a quien pretende enseñar”

Autor: Paulo Freire

1-Antes de comenzar con la lectura de la obra es importante que investiguemos quién fue **Paulo Freire**, por esto les pido que brevemente realicen una reseña biográfica.

2-a)-Realizar una lectura global de la obra y pensar a quienes va dirigida la obra.

b)-Confeccionar un glosario con los términos que te resulten novedosos y/o poco comprensibles.

3-¿Por qué si Freire diera “prescripciones a seguir rigurosamente” significaría una contradicción con lo que ya ha dicho?

4-Explique por qué dice Paulo Freire que leer es un trabajo paciente, desafiante, persistente.

5-¿Qué nos quiere decir el autor en la carta dos “que el miedo a la dificultad nos paralice”?

6-A través de qué imágenes/ fotografías ilustrarías las distintas cualidades que “debería tener un maestro para mejorar su práctica”

7-Paulo Freire nos invita a pensarnos como seres políticos. ¿En qué medida piensas que contribuyen los aportes de las diferentes cátedras del I.F.D. en esto?

8-Destaca cinco fragmentos de la obra que estén vinculados a otras obras, autores, imágenes que hayamos trabajado hasta el momento en la cátedra. Argumenta dichas vinculaciones.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

TRABAJO PRÁCTICO N° 4

Obra: “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”. Santillana. Buenos Aires. 1999. (Selección)

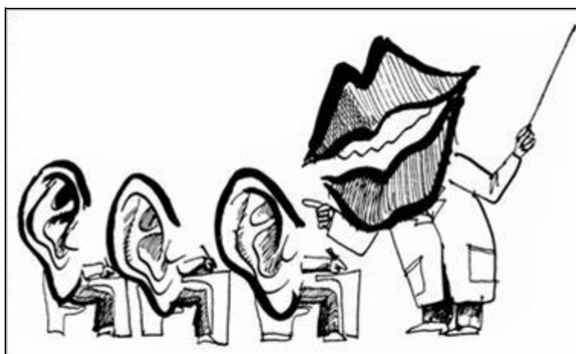
Autores: Caruso, Marcelo y Dussel, Inés

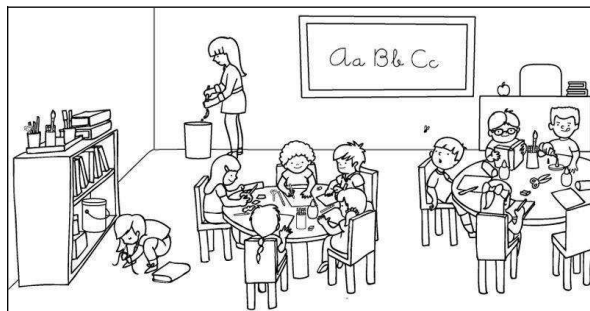
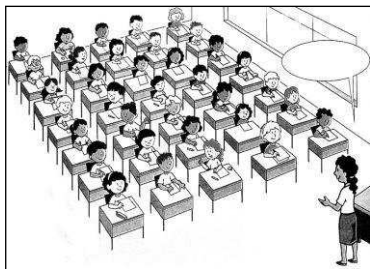
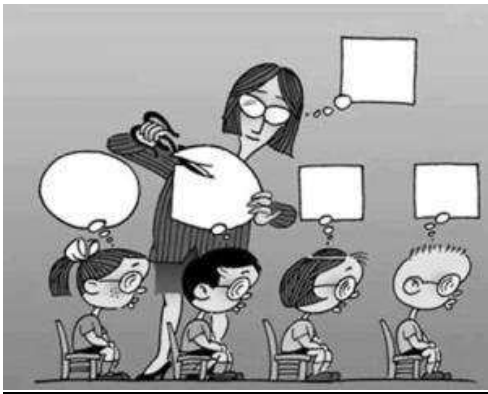
Obra: “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.” Buenos Aires. Ed. RAE, Año II, N° 3.

Autor: Saviani, Demerval

FECHA DE ENTREGA:

A partir de las siguientes imágenes y teniendo en cuenta los textos trabajados en las clases, elabora un cuadro comparativo de: Escuela Tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Escuela Tecniciista y la Escuela Crítica.





2- a)- Teniendo en cuenta las películas “Los Coristas” (2005) y “Escritores de la Libertad” (2007) que ya hemos analizado en las clases, elige escenas significativas que den cuenta de diferentes tipos de educación.

b)- Narra estas escenas y argumenta dicha elección.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

ALUMNO/A:

CURSO:

PARCIAL:

1- Teniendo en cuenta los autores trabajados en este primer cuatrimestre: ¿Qué es la educación?
¿Cómo la definirías?

2- ¿Qué te suscitan estas viñetas de Mafalda para poder repensar el papel de la educación hoy?
¿Qué vinculaciones puedes establecer entre estas viñetas y los textos analizados durante los últimos meses en el espacio de la cátedra?





3- ¿Qué importancia tiene el diálogo en la Pedagogía de Freire y de qué modo opera como “praxis política”? ¿Cómo podemos concebir la educación desde aquí?

4- ¿Qué aportes nos brinda la autora María Aleu para resignificar la transmisión? ¿Qué papel ocupa el educador en la construcción de esta mirada?

5- Realiza una narrativa en donde puedas señalar qué aportes teóricos y prácticos de la cátedra piensas que son significativos para tu formación como futuro docente de nivel inicial.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PARCIAL ESCRITO

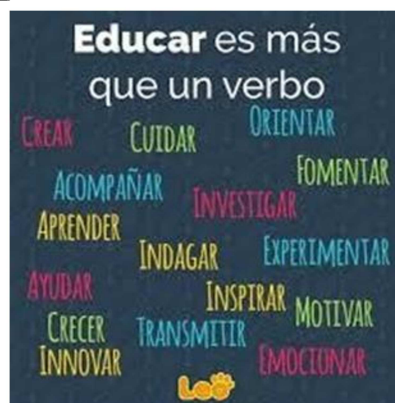
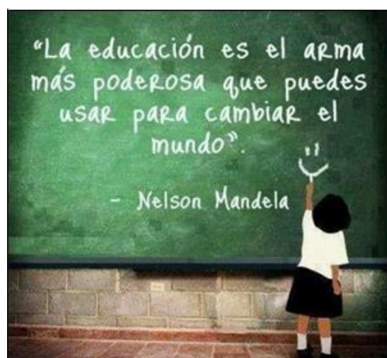
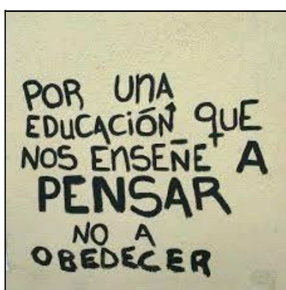
CÁTEDRA: PEDAGOGÍA

PROFESORA: Georgina Zamora

ALUMNA/O:

CURSO:

1- Teniendo en cuenta los textos y autores trabajados hasta el momento... ¿Cómo puedes vincular estas imágenes con los elementos de la situación educativa que nos propone Paulo Freire?



2- Educación es un término ambivalente tanto en su etimología como en su campo de actuación. ¿Cómo puedes explicarlo y caracterizarlo? ¿Cuáles son sus rasgos fundamentales? Toma los aportes de los diversos autores analizados.

3- “La Pedagogía se ocupa de la escuela, pero también de la familia, de los medios de comunicación y de todas las otras instancias o agencias que “educan” aunque no lo sepan” (Dussel y Caruso: La Invención del aula, 2003) ¿A qué modalidades educativas se está haciendo referencia? ¿Cuáles son sus características principales?

4- Según tu criterio y los aportes de los autores trabajados: ¿Cuál es el objeto de estudio de la Pedagogía? ¿Qué puede aportar la pedagogía en la formación docente?

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 1ro 1ra

Materia: Psicología y Educación

Profesora: Natalia Fernández

TRABAJO PRÁCTICO

Presentamos a continuación unos ejemplos de cada tipo de refuerzo y castigo del condicionamiento operante, del que su representante principal fue B. F. Skinner.

• EJEMPLO DE REFUERZO _____

- SITUACIÓN: En el aula, un alumno no quiere realizar el trabajo propuesto común a todos los niños.

- REFUERZO _____ La maestra le dice “*Si haces el trabajo, te dejo jugar*”.

EXPLICACIÓN: _____

• EJEMPLO DE REFUERZO _____

- SITUACIÓN: En el aula, a la hora de la siesta. Uno de los niños no quiere dormir y le gusta acostarse tarde.

- REFUERZO _____ La maestra le dice: “*Si duermes ahora, te podrás acostar esta noche más tarde*”.

EXPLICACIÓN: _____

• EJEMPLOS DE CASTIGO _____:

- SITUACIÓN: En el comedor, un niño manifiesta que no quiere el primer plato, y que le gusta el postre y que sólo quiere comer postre.

- CASTIGO _____ La maestra le dice al niño: “*O te comes el primer plato, o no hay postre*”.

EXPLICACIÓN: _____

• EJEMPLOS DE CASTIGO _____:

- SITUACIÓN: Una niña, que manifiesta estar aburrida, comienza a empujar a los demás compañeros uno de ellos se cae y comienza a llorar.

- CASTIGO _____ La maestra le dice a la niña: *“Ahora vas a quedarte a ordenar todas las cosas de la salita”*.

EXPLICACIÓN: _____

Carrera: Profesorado de Educación Inicial

Curso: 1ro 1ra

Materia: Psicología y Educación

Profesora: Natalia Fernández

Trabajo Práctico

Teoría Constructivista. Psicología Genética. Jean Piaget

Fecha de entrega: 26/10/2017

Máximo 4 carillas

Piaget, Jean

- 1)- Defina los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio.
- 2)- ¿En qué consiste la función simbólica, en qué período del desarrollo aparece y mediante que conductas características se manifiesta?
- 3)- ¿Cómo define la psicología genética a la inteligencia?
- 4)- Selecciona una de las dos etapas y realiza junto a un niño la siguiente experiencia de observación. Registra lo acontecido.

A)- Etapa sensoriomotora

Actividad refleja

-Registra alguno de los reflejos que se pueden observar en esta etapa (succión, de marcha, palmar, plantar, etc.)

-Reacción circular primaria

-Describe una de acuerdo a tu observación

Reacción circular secundaria

Permanencia del objeto

B)- Etapa preoperacional

Clasificación- Transducción

Consigna: enseñale una caja con varios cubos, rastis, objetos de diferentes colores y tamaños. Pídele que los ordene de acuerdo al tamaño, color, etc.

Una vez que termina de ordenarlos de acuerdo a su parecer. Pregúntale porque lo hizo de esa manera. Registra su respuesta.

Conservación

Consigna: Hacer dos bolitas de plastilina del mismo tamaño y color preguntar al niño si son iguales. Luego tomar una de las bolitas y trozarla o hacer una “viborita”, colocar una junto a otra y preguntar: ¿Ahora tienen la misma cantidad? ¿Dónde hay más? ¿Por qué?

Colocar dos vasos exactamente iguales llénalos con la misma cantidad de agua. Preguntar al niño si los vasos son iguales. Luego tomar otro recipiente distinto y preguntar si ahora son iguales y cuál de los dos tiene más cantidad de agua. Luego vuelve a colocar el agua en el primer vaso y pregunta nuevamente. ¿Por qué?

Símbolo

Solicitar al niño que dibuje lo que ocurra. Luego preguntar que dibujo (Ofrecer una sola hoja en blanco y varios lápices de colores)

Imitación diferida/ juego simbólico

(Registrar un juego que realice el niño)

Primer Parcial Profesorado Nivel Inicial 2018

Psicología y Educación 1er. Año.....División.

Apellido y Nombre:

- 1) ¿Qué Condiciones debía cumplir la Psicología para constituirse en Ciencia?
- 2) Señale la veracidad o falsedad (V o F) de las siguientes afirmaciones:
 - a) La Introspección es el método que utiliza el conductismo para estudiar la mente.
 - b) El conductismo rechaza el método introspectivo.
 - c) La conducta del ser humano puede modificarse utilizando ciertas técnicas.
 - d) Freud sostiene que el psicoanálisis debe estudiar hechos observables.
 - e) Wundt fundó el primer laboratorio de psicología experimental en 1879.
 - f) La investigación sobre los sueños es característica del psicoanálisis.
 - g) El Positivismo tuvo gran influencia para los desarrollos de las teorías del aprendizaje.
- 3) Elaborar un ejemplo de Condicionamiento Operante. Defina conceptualmente el elemento utilizado (Refuerzo Positivo, Refuerzo Negativo, Castigo Positivo o Castigo Negativo).
- 4) Desarrolle ¿Por qué se sostiene que el Psicoanálisis implicó una ruptura respecto a la Psicología de la Conciencia?

Algunas de las consignas presentes en el espacio de aula virtual

¡Hola a todos y todas! ¡Bienvenidos/as!

En este espacio, la principal premisa es intercambiar, generar un diálogo entre todos/as, aprender, releernos y de ese modo conocer y adentrarnos en la multiplicidad de realidades de cada uno de nosotros. Por eso, en esta primer clase, les propongo lo siguiente, que:

- Se presenten brevemente a través de tres rasgos que los/as definan; pueden ser sus hobbies, sus costumbres, sus amores, sus sueños, sus gustos musicales o algún rasgo de su personalidad.

Tómense unos minutos para mirarse, observarse y elegir esas cualidades o detalles que no pueden faltar y les imprimen esa identidad tan particular.

- Luego, aporten tres cuestiones que ustedes consideran importantes para enriquecer su aprendizaje en el aula virtual.

Les comparto este video de Jorge Drexler, y les auguro ¡muy buen viaje!

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N°32 "GENERAL SAN MARTÍN"
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CURSO: 3º 1ª

HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA

Profesor Titular Sandro Luis Maldonado

TRABAJO PRÁCTICO N°1

Condición: Individual o por parejas. (Queda anulado de ser más integrantes)

Fecha de entrega: 26/05/2017

- 1- Busca y analiza el surgimiento de los Estados en la Modernidad. Describe como se constituyeron los primeros sistemas educativos europeos en la Modernidad (Cronología).
- 2- ¿Qué relación existe entre el Estado y la educación en la actualidad? ¿Cuáles son las características de la política pública y el papel del Estado? Cita los autores y sus textos.
- 3- Confecciona un cuadro de comparativo sobre la educación en el período revolucionario y con la propuesta del liberalismo pedagógico de la Generación del 37.
- 4- Indaga y realiza un esquema sobre las características que propusieron Sarmiento, Alberdi y Echeverría sobre: *Organización nacional-Educación-Civilización*
- 5- Describe la relación del Estado, la educación y la sociedad que se establece entre 1853 y 1880: Aspectos políticos, sociales, económicos y educativos.
- 6- Armar un glosario que contemple todas las palabras que sean de difícil comprensión y definir también: *Estado- Sociedad- Modernidad- Escolástica- Conquista- Evangelización- Iluminismo- Romanticismo- Unitarios- Federales- Método Lancaster- Fisiócrata- Republicano- Heterodoxo- Educación como instrucción- Educación como no instrucción- etc.*

Cualquier dificultad no duden en consultarme

sandroluis_maldonado@hotmail.com

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 32 "GENERAL SAN MARTÍN"

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

CURSO: 3° 1ª

HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA

Profesor Titular Sandro Luis Maldonado

TRABAJO PRÁCTICO N°2

Condición: Individual o hasta 4 integrantes. (Queda anulado de ser más integrantes)

Fecha de entrega: 15/09/2017

- 1- ¿De qué manera se fue conformando el resto del sistema educativo después con la ley 1420 hasta 1930? Justificar con el comentario de las leyes hasta 1930.
- 2- ¿Cómo se desarrolló el proceso inmigratorio? ¿Qué consecuencias trajo desde mediados del S XIX hasta principios del XX? ¿Qué pensamientos trajeron? ¿Qué fue el "Grito de Alcorta"?
- 3- Desarrollar: *Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916-1943). Ascenso de los sectores medios, triunfo del radicalismo. La Reforma Universitaria (1918) y su influencia en toda América Latina. Semana trágica de 1919 y las matanzas de los obreros de la Patagonia (1921-1922).*
- 4- Transcribe la biografía completa del Juan Domingo Perón. Desarrolla el primer Plan Quinquenal. Describe las causas de su derrocamiento en 1955.
- 5- ¿Cuáles fueron las ideas políticas que surgieron en Argentina después de Perón y en América Latina los años 60 y qué consecuencias trajo para la sociedad?

Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía

Consignas de los trabajos prácticos

TP N° 1: realización individual. Teniendo en cuenta la lectura propuesta, elegir uno de los capítulos y realizar una propuesta de cómo sería una tarea docente que tuviera en cuenta el posicionamiento de los autores.

TP N°2: realización en grupos. Teniendo en cuenta la bibliografía dada, realizar un producto (clase, Presentación PPT o similar, Prezzi, video, teatralización, producción plástica, etc.) que tenga como contenido uno de los derechos humanos vinculado con el trabajo docente. El mismo será presentado al resto del grupo de alumnas en fecha a acordar dependiendo de su formato.

Consigna del parcial:

1° parcial: tiempo de realización 3 hs cátedra, fecha acordada con las alumnas

Después de mirar el video enviado (cada alumna lo tiene en su celular), realizar un comentario al mismo donde se vea reflejado la lectura del libro “Los márgenes de la moral, una mirada ética de la educación.” Las afirmaciones deben estar fundamentadas en los dichos de los autores del mismo (citar pág.) y debe haber por lo menos una referencia a cada uno de los capítulos. Las alumnas pueden consultar el libro durante el parcial.

2° parcial: el grupo de alumnas se divide en 2.

El grupo A trabajará sobre el concepto de **virtud**: deberán organizarse para hacer una investigación en torno a la idea de **virtud**. El Filósofo propuesto como referencia es Aristóteles.

El grupo B trabajará sobre el concepto de **valor**: deberán organizarse para hacer una investigación en torno a la idea de **valor**. El Filósofo propuesto como referencia es Max Scheller.

1 -Ambos grupos deberán realizar un texto explicativo sobre el tema propuesto a cada uno. Deberán dar cuenta de la importancia del tema tratado para la ética y la tarea docente. Todos los recursos, fuentes, bibliografía que utilicen deberán consignarse en el documento que produzcan.

En esta instancia se hace la primer corrección por parte del docente, con la intención de que las alumnas puedan mejorar su producción y que no tengan errores conceptuales en la próxima etapa del trabajo.

2 -El grupo A tendrá que “enseñar” su contenido al otro grupo de alumnas a sus compañeros.

El grupo B deberá realizar un mapa conceptual con lo aprendido en la exposición del grupo A.

Luego al revés: el grupo B expone y el grupo A realiza un mapa conceptual.

Coloquio final:

Las alumnas deberán realizar un mapa conceptual o red de significado vinculando los conceptos “ética del cuidado del otro”, Virtud, Valor, trabajo docente, derechos humanos. La exposición será individual, con presentación escrita de la producción y defensa oral.

Examen final: el alumno deberá dar cuenta de todos los contenidos vistos durante el año y consignados en el plan de cátedra. Será evaluado teniendo en cuenta los objetivos del mismo.

Para el mismo podrá optar por elegir un contenido de su interés y relacionarlo con el resto de los contenidos para comenzar el examen. La mesa examinadora hará las preguntas que considere pertinentes.

Escuela Normal Superior N° 32 General José de San Martín

Profesorado de Educación Inicial

Trabajo práctico N° 1

Cátedra: Sociología de la Educación

Curso: 1ro 1ra

Año: 2017

Objetivos

- Indagar sobre los procesos de socialización desde la mirada de los protagonistas.
- Reflexionar sobre la importancia de la sociología para nuestra vida cotidiana.
- Comunicar y compartir las conclusiones del trabajo con el grupo-clase.

Actividades

Primer momento

- **Imagine** que mantiene un diálogo con un amigo/amiga y tiene que explicarle que es la sociología y la sociología de la educación. ¿Cómo lo haría? Describe ese diálogo.
- **Explique** porque la sociología es una ciencia y qué tipo de preguntas se hace el sociólogo para estudiar los fenómenos sociales. Formule interrogantes sociológicos sobre un tema en particular.

Segundo momento

Podríamos decir que el proceso de socialización constituye el núcleo de la sociología de la educación. La socialización es el mecanismo del que se vale la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia.

En relación a esta afirmación, describe **el proceso de socialización primaria que vos viviste en tu ámbito familiar:** conformación de tu familia, usos y costumbres familiares, normas, aprendizajes, rituales, etc.

Por otro lado, en la **socialización secundaria**, pierde importancia la figura del otro significativo, la carga emocional disminuye y el mundo que se internaliza aparece con una inevitabilidad subjetiva mucho menor.

Teniendo en cuenta esta afirmación, señale de tu **escolaridad**, el contexto espacio-temporal y social de la escuela, recuerdos de sucesos por los distintos niveles educativos, realizando descripciones valorativas acerca del docente, su modo de enseñar y el impacto que te causaba como alumna; de la institución, de los recreos y de los tiempos compartidos con tus compañeros y amigos, etc.

Reflexione y responde: ¿por qué son importantes los procesos de institucionalización y de legitimación para la construcción y el mantenimiento del orden social?

¿Qué son las instituciones? Ejemplifique las mismas y explique las tres características que son significativas para pensar las instituciones.

Fundamente las siguientes afirmaciones:

Según Berger y Luckmann, la legitimación es un proceso de objetivación de significado de segundo orden que consiste en la explicación y justificación del orden institucional (Brígido, 2016: 103)

Hoy asistimos a lo que Dubet y Martucelli describen como desinstitucionalización de la sociedad. La sociedad actual se provee cada vez menos de individuos que responden a un modelo institucional, es decir, a un conjunto de valores relativamente homogéneos que se traducen en normas y en conductas (Brígido, 2016:119)

Criterios de evaluación: presentación en tiempo y forma, capacidad para transferir los textos al análisis de situaciones concretas y capacidad para fundamentar las opiniones desde los textos leídos.

Presentación: 8/09, el trabajo es grupal (hasta tres integrantes). Entregarlo en un folio, impreso, con carátula+ consignas + desarrollo+ N° de pág. + márgenes de la hoja justificados.

Escuela Normal Superior N° 32 General José de San Martín

Profesorado de Educación Inicial

Trabajo práctico N° 2

Cátedra: Sociología de la Educación

Curso: 1ro 1ra

Año: 2017

Objetivos

Conocer el Jardín Río Marrón para profundizar la relación entre el contexto y su proyecto pedagógico.

Interrogar algunas escenas del video camino de tiza para reflexionar acerca de algunos aspectos sociológicos y su vinculación con la educación.

Fortalecer el trabajo en grupo y comunicar las conclusiones del trabajo.

Actividades

Proyección del video Jardín Río Marrón, de Granadero Baigorria, del programa caminos de tiza.

<https://www.youtube.com/watch?v=KqZlCj4RcBI> (hasta el minuto 10:07)

<https://www.youtube.com/watch?v=kShMIAEFnZs>

<https://www.youtube.com/watch?v=Hh4gUtMpp2o> (hasta el minuto 13:53)

<https://www.youtube.com/watch?v=rCfTCPuyr8c>

Primer momento

- Contextualice el Jardín Río Marrón (donde está ubicado, espacio)
- Caracterice a las familias de los alumnos/as que concurren al Jardín.
- Describe su proyecto educativo pedagógico.

Segundo momento

Seleccione algunas escenas del video que son significativas para usted y realice capturas de pantalla de las mismas. Luego formule interrogantes acerca de cada una de las escenas.

Elabore un texto interpelando el video con algunas miradas de los autores seleccionados en la bibliografía, profundizando los siguientes aspectos: **vínculo docente/alumnos, relación del jardín con las familias de los alumnos/as, lazos con la comunidad, enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, etc.**

Bibliografía

Doval, D y Rattero, K. (2011) Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Bs. As: Noveduc.

Llomovarette, S y Kaplan, C. (2005) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Bs. As: Noveduc.

Redondo, P. (2006) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Bs. As: Paidós.

Cullen, C. (2016) Perfiles éticos-políticos de la educación. Bs. As. Paidós.

Cullen, C. (2008) Críticas de las razones de educar. Bs. As: Paidós.

Criterios de evaluación: presentación en tiempo y forma, capacidad para transferir los textos al análisis de situaciones concretas y capacidad para fundamentar las opiniones desde los textos leídos.

Presentación: 6/11, el trabajo es grupal (hasta dos integrantes). Entregarlo en un folio, impreso, con carátula+ consignas + desarrollo+ N° de pág. + márgenes de la hoja justificados.

Parcial 2

Construcción con herramientas de la Web 2.0

IES Nro.64 - IES Nro. 32 "Gral José de San Martín" - IES Nro 8 "Alte Guillermo Brown"

Segundo Parcial

La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final. La Web 2.0 es una actitud y no precisamente una tecnología. La Web 2.0 es la transición que se ha dado de aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones que funcionan a través de web enfocadas al usuario final.

Integrantes

El siguiente parcial se realiza de forma **individual (1)**

Objetivos

Incorporar a las prácticas la tecnología de la información y la comunicación.

Temas:

- Presentaciones en Prezi (online)
- Drive (Documentos en línea)
- Canal de youtube
- Videos en Youtube
- Códigos QR
- Realidad Aumentada
- Blog

El siguiente parcial tiene como objetivo lograr incorporar en su práctica docente las herramientas de la web 2.0 y dar un acercamiento de las tecnologías que se encuentran en las salas de los jardines. Para comenzar deberán **elegir un contenido** y elaborar los siguientes puntos:

- Blog: La presentación se realizará a través de la creación de un blog (personal). El mismo estará compuesto como primer entrada con una presentación personal escrita, donde contarán sus intenciones de trabajar en el blog junto con una foto (preferiblemente con su uniforme).
- Video de Youtube: En la segunda entrada deberán colocar un video de youtube creados personalmente cambiando las voces y el sonido, generando así una “intencionalidad” didáctica trabajando el contenido. El sonido debe estar grabado con tu voz.
- La tercer entrada contendrá un drive con una planificación del tema propuesto, incorporando las TIC en el mismo. Deberá estar configurado de la siguiente manera: disponible a todo público y con posibilidad que se pueda descargar sin modificar el documento original.
- Código QR y Prezi: La entrada siguiente deberá contener un código QR como imagen agregando solo una mínima cantidad de información. El código deberá dirigirse (generar un enlace) a un prezi personal que explique el tema (elegido anteriormente) a nivel profesional colocando imágenes, videos, animaciones entre otros.
- En la quinta entrada deberá colocar (insertar el prezi) la presentación digital.
- La sexta entrada estará compuesta por un cuento que tenga relación con el contenido y una foto con realidad aumentada. (el cuento puede ser personal o copiado de un autor).

Modo de presentación, exposición y defensa del parcial

Presentación:

Cada Estudiante deberá tener una carpeta con códigos QR de los siguientes elementos:

1. Código QR del Blog, con un título y su dirección
2. Código QR del Video, con un título y su dirección
3. Código QR del Prezi, con un título y su dirección

Exposición:

Cada estudiante realizará y un relato sobre el contenido que trabajó mostrando a su vez el las actividades con TIC en una computadora. Máximo 5 minutos.

Coloquio integrador (defensa)

Se pregunta a las estudiantes cómo realizo cada punto. Máximo 5 minutos.

Cada estudiante tendrá 10 minutos como máximo para el segundo parcial



El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado. George Siemens

Las nuevas herramientas de la era digital. Para pensar en un futuro que ya pasó.

Trabajo práctico paso a paso:

Primer paso: Conocernos

La primer consigna que deberían trabajar es conocerse entre los integrantes del grupo. Para ello van a establecer una comunicación. Pueden utilizar el sistema “**Hangout**”, **whatsapp**, **Facebook**, **Correo electrónico** o cualquier método. No es necesario estar conectados todos a la vez.

Una vez que hayan establecido una comunicación, deberán pensar en “crear” **una** construcción colectiva de la siguiente definición subjetiva “**FELICIDAD**”, que pueda dar cuenta que todos los actores se sienten identificados con el mismo.

Segundo paso: la herramienta

El trabajo se realizará en drive.google.com. El docente se encargará de crear el documento y compartir con los integrantes del mismo. La participación de cada integrante del grupo es de suma importancia para crear un trabajo colaborativo, y la auto-organización estará pensada para que cada grupo coordine sus tiempos y sus formas de construcción, donde el docente solo participará como un veedor del contenido, y en ningún caso modificará, o aportará datos, información al texto.

El formato del texto es arbitrario al diseño que presenten, no hay un mínimo, ni un máximo de palabras, imágenes o incluso de hojas.

Tercer paso: elección de los integrantes

Los grupos serán seleccionados de la siguiente manera:

IES Nro 64: se designarán **1 (un)** estudiante de nivel inicial y **2 (dos)** de nivel primario.

IES Nro 32: se designarán **1 (un)** estudiante de nivel inicial de la división 3ro. 1era y **2 (dos)** de la división 3ro 2da.

IES Nro 08: se designarán **2 (dos)** estudiantes de nivel inicial 3ro. "A" y **2 (dos)** del 3ro. "B"

Cada grupo estará conformado por 10 integrantes aproximadamente, dependiendo de la cantidad puede variar la cifra mencionada.

Los estudiantes involucrados se comunicarán por primera y única vez, utilizando el documento creado y enviado a su drive y a su correo.

Cuarto paso: Condiciones

Condiciones individuales: El estudiante aprobará, si tiene una participación pro-activa en el desarrollo de la propuesta, escribiendo sus pensamientos sobre el tema "Felicidad", realizando aportes, generando comentarios de los aportes de los compañeros, cargando imágenes que representen su construcción o ayude a la misma. Una vez finalizada la propuesta, deberá *descargar* el documento en los siguientes formatos (pdf, odt y docx).

Condiciones generales: al ser un TP, deberán construir **una** carátula que los identifique como estudiantes de los IES a los que pertenecen. Se considerará la prolijidad de la presentación en formato digital (documento de google). En caso de buscar información en la "web" colocar un pie de página para tener referencia del contenido aportado. En ningún caso el trabajo se entregará impreso, ya que el objetivo es trabajar con las herramientas digitales.

Fecha de envío del documento a su Drive y a su correo 10 de Agosto de 2017.

Fecha de entrega 10 de septiembre de 2017 a las 23.59 hs. Hasta esa fecha se tomará los aportes del grupo.

EXAMEN PARCIAL DE HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FECHA:

CURSO:

ESTUDIANTE:

1. Caracterizó al Capitalismo desde los múltiples conceptos y aspectos analizados en clases.
2. Explicá las causas y consecuencias de la crisis económica que se produce entre 1873 y 1896 en Europa principalmente y que repercute en todo el mundo.
3. Elaborá un texto coherente y con cohesión a partir de los siguientes términos: sistema oligárquico-clientelismo político- presidencialismo- farsa electoral- Unión Cívica- Ley Sáenz Peña- movimiento obrero- anarquismo- socialismo- Ley de Residencia- Unión Cívica Radical.

EXAMEN FINAL DE HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

CURSO:

FECHA:

ESTUDIANTE:

Elaborá un texto coherente y con cohesión a partir de los siguientes términos:

- sistema oligárquico
- clientelismo político
- presidencialismo
- farsa electoral
- Unión Cívica
- Ley Sáenz Peña
- movimiento obrero
- anarquismo
- socialismo
- 1880
- Ley de Residencia
- Unión Cívica Radical
- 1930
- Modelo Agroexportador