

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Humanidades

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Profesional

**La evaluación de los alumnos practicantes.
Una apuesta a la evaluación con sentido educativo.**

Ana Clara Yasbitzky

Directora: Mg. Ana María Malet

Co-director: Dr. Luis Porta

Bahía Blanca

26 de febrero de 2016

Índice

	<i>Pág.</i>
Resumen	2
Breve reseña sobre la producción en el campo	3
Capítulo I. Precisiones sobre el marco conceptual	
Introducción	7
Acerca de la evaluación	8
Sobre prácticas y practicantes	13
La evaluación y las prácticas: una relación compleja	17
Capítulo II. El caso de Práctica Docente II	
El encuadre curricular	21
La materia Práctica Docente II y su enfoque	22
La propuesta pedagógica	24
Capítulo III. La propuesta de evaluación	
Puntos de partida	34
La fundamentación de la propuesta	35
La propuesta en sí	40
Reflexiones finales	43
Bibliografía	46
Anexo documental	52

Resumen

Este Trabajo Profesional presenta algunas reflexiones y decisiones didácticas en torno a las prácticas de evaluación que se vienen desarrollando en la cátedra Práctica Docente II de los Profesorados en Educación Primaria e Inicial de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur.

A partir del conocimiento construido en estos años, propongo algunas líneas de acción que direccionan la propuesta de evaluación de los alumnos y las alumnas practicantes, futuros profesores de los niveles inicial y primario.

La evaluación de las prácticas ha sido una preocupación constante desde los inicios de mi experiencia docente. Sin embargo, en los últimos tiempos, algunos interrogantes se presentan con mayor insistencia en función de los cambios que se vienen dando en la organización de los espacios de Práctica como instancias centrales de la formación profesional de los docentes. Estos podrían resumirse de la siguiente manera: ¿cuál es el sentido que adoptan las propuestas de evaluación en la formación para la práctica?, ¿qué enfoques y variables hay que considerar y revisar a partir de los cambios curriculares?, ¿es posible implementar propuestas de evaluación en las que la carga de control y acreditación comience a perder fuerza semántica y práctica?, ¿cómo configurar buenas intervenciones docentes en esa línea de pensamiento y acción?

El trabajo se propone entonces compartir algunas reflexiones que permitan echar luz a estos interrogantes, a la vez que perfilar una propuesta de evaluación que reconozca como eje central el enfoque de la evaluación con sentido educativo.

Dentro de este marco conceptual, el proyecto presentado pretende poner en diálogo una serie de fundamentos, reflexiones y propuestas de acciones concretas que se orientan a desnaturalizar las ideas instituidas acerca de la evaluación de los practicantes con la intención de instalar la posibilidad de pensar prácticas evaluativas más allá de la acreditación, que habiliten espacios de conocimiento y reflexión por parte de los practicantes.

Descriptor: evaluación – practicantes – formación en la práctica

Breve reseña sobre la producción en el campo

La temática de la evaluación ha sido ampliamente desarrollada en los últimos tiempos desde una multiplicidad de perspectivas y enfoques. Dentro del campo teórico de la evaluación, se consolidan áreas de fuerte confrontación que ponen de manifiesto profundas diferencias conceptuales, metodológicas, éticas y políticas al interior de la propia disciplina.

Algunas líneas de trabajo se han centrado en los aspectos éticos y políticos implicados en las prácticas de evaluación. Los trabajos de House (1994) y Álvarez Méndez (2001) son un claro ejemplo de profundización en el área. Otros desarrollos han enfatizado en las cuestiones de carácter técnico referidas a la construcción de instrumentos de evaluación (Bloom, 1975; Pidgeon, 1979; Apel, 2005). En nuestro país, los desarrollos de Bertoni (1995), Celman (1998, 2004), Litwin (1998) y Camilloni (1998) han sido pioneros en mostrar la necesidad de superar los enfoques reduccionistas que confunden evaluación con acreditación y calificación; al tiempo que la plantean como una instancia didáctica asociada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, y más allá de esta extensa producción, son pocos los desarrollos que toman como eje central la evaluación de las prácticas en el ámbito de la formación para la práctica profesional. Al decir de Cruz, la preocupación por la evaluación de las prácticas suele ser más bien retórica o formal: “si bien diversas producciones abordan esta cuestión, no logran trascender el plano declarativo para considerar los núcleos problemáticos en torno de ellas, tales como la reflexión sobre los soportes conceptuales y metodológicos utilizados, los ámbitos e interacciones que las bordean y los recaudos epistemológicos y éticos a considerar al momento de su evaluación” (2015:16).

Más allá de esta constatación, en el campo de la formación docente, podemos reconocer como antecedente el trabajo de Barbier (1993). Allí, el autor parte de reconocer la especificidad implicada en la evaluación de un tipo particular de saber: un saber práctico, un hacer, una intervención. Por otra parte, en nuestro país podemos identificar una serie de trabajos que, enmarcados en el análisis de la formación docente, plantean la preocupación por la evaluación de los alumnos practicantes. Por ejemplo, Barco (1996) realiza algunas apreciaciones al respecto cuando analiza la problemática de las

prácticas y residencias docentes. También se pueden rastrear algunas propuestas en los trabajos de Diker y Terigi (1997) y Palou (1998). Asimismo, Edelstein y Coria (1995) presentan una serie de conceptualizaciones y propuestas de intervención docente para intentar cambiar el sentido que las prácticas de evaluación tienen en la actualidad. Considero que estos trabajos han sido de suma importancia en el desarrollo incipiente del área.

No obstante, en los últimos años, ha habido una prolífica producción en el campo de la formación en las prácticas profesionales docentes que propone repensar las prácticas en la formación de grado. La literatura especializada acuerda en la necesidad de revisar los enfoques acerca de la organización de las prácticas, consideradas instancias privilegiadas para la formación profesional (Sanjurjo, 2009; Anijovich, 2009, Nicastro y Greco, 2009; Edelstein, 2011; Davini, 2015; entre otros). En este sentido, uno de los cambios propuestos es la incorporación de espacios de prácticas a lo largo de todo el trayecto formativo. Esta incorporación puede verse reflejada en la adecuación de planes de estudio y diseños curriculares para la formación inicial y en las propuestas de formación que recurren a dispositivos pedagógicos que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio.¹ Esta concepción implica una organización de las prácticas basada en los criterios de gradualidad y progresión; a la vez que se le adjudica un carácter articulador y vertebrador de los otros campos disciplinares que constituyen la propuesta formativa.²

En este sentido, y ante las nuevas condiciones de práctica mencionadas, la reflexión y discusión en torno a la problemática de la evaluación de los practicantes toma nuevas aristas y exige repensar las propuestas. Ojalá este

¹ La expresión de las prácticas profesionales en los diferentes planes de estudio permite advertir diversas formas de nombrarlas (práctica en terreno, experiencia real de campo, práctica concreta en casos reales) y se visualizan también variados formatos o dispositivos para incorporarlas (prácticas pre-profesionales, residencias, clínicas, pasantías, práctica profesional supervisada). Como afirma Abate, “la formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación profesional y el avance en la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares” (2015:5). Y yo agregaría además, el avance en la reflexión respecto de la evaluación.

² Es el caso del Plan de Estudios para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, aprobado en el 2009. Resolución R 114/09 (ratificada por Res. CSU 220/09) y Resolución CSU 609/11.

trabajo profesional represente un aporte en esa línea y permita imaginar nuevas y buenas³ intervenciones docentes en la evaluación de las prácticas y los practicantes.

³ En el doble sentido que lo plantea Fernstermacher, tanto ético como epistemológico. El autor plantea que “preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (1989: 158).

Capítulo I

Precisiones sobre el marco conceptual

Introducción

La evaluación aparece en la discusión pedagógica y didáctica contemporánea como un tema de “difícil solución”, como tema “controversial”, o como “problema”. Parafraseando a Álvarez Méndez, la evaluación es el punto neurálgico en el que confluyen muchas de las contradicciones de la educación. “En ella se muestran las paradojas entre el plano de la elaboración y el de la realización, el de las grandes proclamas sobre los fines de la educación y las exigencias pragmáticas (...) que obedecen a otros intereses” (2007:8).

Estas consideraciones remiten a la complejidad y multirreferencialidad del campo de la evaluación, ya que en él se cruzan –conformando una trama densa de significaciones- dimensiones subjetivas y sociales, al mismo tiempo que se articulan posicionamientos políticos, pedagógicos, sociológicos, entre otros.

Por otra parte, el objeto de este trabajo profesional, opera un recorte y una especificación dentro del campo evaluativo, poniendo en el centro de la atención la evaluación de los alumnos practicantes.

En este sentido, y volviendo al punto de partida, si la evaluación es considerada en las discusiones teóricas y académicas como un problema, más aún se enfatiza su carácter “problemático” cuando se trata de la evaluación de los alumnos practicantes y sus prácticas.

La propuesta de este Trabajo Profesional reconoce ciertas líneas y núcleos teóricos que la fundamentan. Resulta oportuno, entonces, introducir en los siguientes apartados algunas especificaciones con la intención de explicitar los puntos de partida desde los cuales se amarran las reflexiones, y esto básicamente en dos sentidos. El primero, sobre la evaluación como práctica social, haciendo alusión a la polisemia del término e incorporando unas notas respecto del enfoque adoptado en este trabajo profesional. El segundo, sobre la noción de práctica y de practicante como sujeto/objeto de evaluación, sus alcances conceptuales y el contexto en el cual adquiere sentido la propuesta de trabajo profesional presentada.

Acerca de la evaluación

La evaluación como actividad humana y social no es exclusiva del ámbito educativo sino que se realiza en todas las esferas de la vida. Cotidiana y permanentemente, ante cualquier acción, solemos examinar el estado de cosas desde el que partimos y haciendo algún tipo de apreciación, emitimos juicios de valor a partir de los que tomamos decisiones que organizan próximas intervenciones, sean propias o ajenas. Interesa remarcar que, difícilmente después de realizar una evaluación de alguna actividad, las cosas queden como estaban (Litwin, 1998).

En tanto práctica social, la evaluación es una construcción, es decir, una convención social, histórica y también política. Lo social se materializa en las prácticas, las cuales se producen en un entramado de relaciones sociales y se caracterizan por estar atravesadas por el conflicto, antes que por la armonía y el consenso. En tanto histórica, se le reconoce a la evaluación el carácter de práctica "inventada", originada en un tiempo y espacio determinados y respondiendo a alguna intencionalidad particular. Adjudicarle esta condición, habilita a pensarla como no natural y, por ende, pasible de modificaciones y contrastes. El componente político radica justamente en su carácter de acción interesada, no inocente, ya que la evaluación es siempre -parafraseando a Foucault- *productiva*; es decir, produce efectos sobre los otros. En otras palabras, la evaluación conlleva un "*proceso de transformación de una realidad en otra realidad*" (Barbier, 1999:74) que implica la intervención de sujetos que se interrelacionan entre sí, inscriptos en relaciones de poder. En un sentido similar, Celman (2004) plantea que la evaluación se juega en el campo de la práctica, y por eso comporta una dimensión ética y política. A su vez, Gimeno Sacristán (1993) cuando se pregunta *¿qué desata la evaluación?*, ensaya una serie de respuestas que ponen en el centro de la reflexión la dimensión política en tanto la evaluación como proceso se escapa del ámbito de lo privado y avanza sobre lo público.

En el ámbito educativo, la evaluación mantiene los mismos rasgos generales que en otros espacios, pero adquiere sentidos y significaciones propios y por lo mismo, origina también otro tipo de efectos, resultados y derivaciones.

Como práctica educativa, la evaluación puede entenderse como *“una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada”* (Gimeno Sacristán, 1993:334). Constituye un momento del proceso didáctico en tanto actividad intencionalmente guiada a la consecución de ciertos fines. Todo proceso de esta forma concebido conforma un ciclo completo de actividad didáctica que integra instancias de programación, desarrollo y análisis de lo producido, aunque no necesariamente en forma secuencial, sino más bien interrelacionadas e imbricadas en la marcha misma de los acontecimientos. Así, la evaluación sirve para pensar y proyectar la práctica didáctica, para mantenerla o reencauzarla durante su implementación y para revisar los efectos que de ésta se derivan.

Es, por lo tanto, una función didáctica que emprenden los profesores, que adopta formas, usos y funciones diversos. Sus elecciones y fundamentos dependen de los modos más amplios de entender y enfocar la educación desde miradas que integran, en carácter de síntesis cultural, las visiones individuales, las de las comunidades profesionales y las de la institución convocante.

Pero las comprensiones en torno a la evaluación, sus finalidades, los procesos didácticos en los que se concreta o los dilemas que plantea, son problemáticos y multidimensionales. El entrecruzamiento de dimensiones personales y sociales, la multiplicidad de cuestiones a las que atiende y define, los efectos y consecuencias que derivan de su desarrollo operativo son algunos factores que, al poner en situación de tensión a docentes, alumnos y aun instituciones, conducen a reconocer a la evaluación como fenómeno complejo, que demanda un abordaje situado y pluri-referencial (Celman, 2001).

Desde el punto de vista semántico, “evaluación” es un término polisémico; es decir, adquiere diversos sentidos y admite -por lo tanto- múltiples acepciones. Tanto en el diccionario como en las acepciones más habituales aparecen involucrados diferentes significados: verificar, medir, valorar, comprender, conocer, apreciar, constatar, interpretar, estimar. No obstante, estas expresiones implican distintas perspectivas desde el punto de vista de la evaluación educativa, en ocasiones complementarias y en otras

opuestas. En consecuencia, “evaluación” es un concepto bien singular y ambiguo que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximativo, lo cuantitativo y lo cualitativo, el control y la comprensión.⁴ Por otra parte, aparecería en algunos de los términos que se asocian a la evaluación la idea de ayuda, sostén o apoyo (Bertoni, 1995).

Importante resulta entonces definir o delimitar el encuadre conceptual desde el cual pensar la propuesta de este trabajo profesional. En este caso, entiendo a la evaluación desde lo que algunos autores denominan **evaluación educativa** (Álvarez Méndez, 2001 y 2004; Celman, 1998 y 2004). La evaluación, así concebida, trasciende el papel instrumental de la calificación y la medición y es considerada como una actividad crítica de aprendizaje; es decir, que a partir de ella es posible adquirir conocimiento.

La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje. Es decir que pretende ser formativa y formadora. De aquí que se sostenga que la evaluación es un aspecto inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no un mero apéndice de éstos. El sentido educativo saca a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación educativa es a la vez democrática y participativa. Busca “favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar” (Celman, 1998: 37). Desde este punto de vista, la evaluación resulta una instancia formativa, de potenciación de los sujetos (Pérez Gómez, 1998) y profundamente relacionada con la habilitación de espacios de reflexión y construcción de conocimiento.

Así entendida, la evaluación educativa -en tanto formativa- no se acaba en el ofrecimiento de retroalimentación o el reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza. De

⁴ Esta ambigüedad de la evaluación puede representarse claramente bajo la metáfora del “Jano moderno”. Jano, rey del Lacio, era representado con dos caras. Su doble perfil aludía a su capacidad para ver el pasado y el futuro al mismo tiempo. La evaluación, también puede pensarse desde una doble faceta: una más cuantitativa o ligada a lo técnico, y otra más cualitativa o relacionada a aspectos de índole filosóficos.

esta manera, la evaluación formativa es una *evaluación significativa* (Anijovich, 2013), en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y al aumento de la probabilidad de que todos ellos aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.⁵

Me parece interesante señalar en relación con este trabajo profesional que en los últimos años se ha recuperado en la literatura latinoamericana la referencia explícita a la *evaluación auténtica*.⁶ Esta es entendida como un tipo especial de evaluación formativa que propone situaciones del mundo real o cercanas a él, problemas significativos, complejos, para que los estudiantes utilicen sus saberes previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de los conocimientos nuevos. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga Arceo, 2007; Davini, 2008; Anijovich, 2013).

De alguna manera, este enfoque intenta responder a la crítica que sufren los métodos de evaluación tradicional por su énfasis en los resultados, solo útiles para el estudiante en el contexto académico. Además aporta soluciones a los reclamos por la falta de coherencia entre los modos en que los docentes enseñan y el utilizado para evaluar, así como el tipo de tareas que se proponen, muy alejadas de desempeños auténticos, vinculados a la vida real. En este punto, considero importante hacer una aclaración, siguiendo la advertencia de Díaz Barriga Arceo:

“situación de la vida real no se refiere tan sólo a saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela, más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con

⁵ Mottier Lopez (2013) denomina esta forma de entender a la evaluación como *perspectiva ampliada de la evaluación formativa*. La autora reconoce en esta línea teórica a los desarrollos francófonos de los últimos 30 años, entre los que se encuentra Perrenoud, por ejemplo. Esta corriente “amplía” el modelo de evaluación formativa definido por Bloom en los ´70, en varias direcciones teóricas. Básicamente, se pueden identificar 4 ejes de esta ampliación: la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas; la regulación como componente fundamental del proceso; la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje y la diferenciación pedagógica.

⁶ La noción no es nueva, sino que ha sido tomada de referentes anglosajones en evaluación como Archibald y Newman (1988); Sheppard, (1989) y Wiggins (1989).

asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto personal como social” (2007:6).

Por ello, la evaluación auténtica se considera *alternativa* en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo. Por el contrario, ésta “busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación” (Díaz Barriga, 2007: 6).

Por otra parte, y como sostiene Davini, “la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más conscientes y apoya la motivación por su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros” (2008:223).

En cuanto a los instrumentos, una de las principales estrategias promovidas del enfoque es la evaluación de desempeño o rendimiento. Esta supone evaluar a los estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto mismo de las tareas. Estas producciones permiten evaluar además de los aprendizajes cognitivos, el pensamiento autónomo, la solución de problemas, las habilidades, el trabajo en equipo, la elaboración de planes de trabajo, la interpretación, la capacidad comunicativa, entre otros saberes relevantes, durante el desarrollo de las actividades. Queda claro así, que la evaluación no es un momento distinto de las tareas que tienen que realizar a lo largo de la enseñanza, sino que por el contrario, forma parte del proceso de aprendizaje. En otras palabras, “existe una estrecha relación entre las tareas y la evaluación misma e innumerables oportunidades de evaluar el rendimiento personal y grupal en su puesta en práctica” (Davini, 2008:221).

En una línea similar, las colegas bahienses Malet y Montano proponen lo que denominan *evaluación productiva* para referirse a ciertas propuestas de evaluación que tienen como sustento la evaluación auténtica pero intentan ir más allá. Definen la evaluación productiva en términos de “evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea y esa producción lejos de reducirse a una instancia evaluativa de acreditación, se constituye en una construcción

colectiva de conocimientos” (2013:3) que, al sistematizarse tiene efectos reales sobre la vida cotidiana de las instituciones. En otras palabras, las producciones realizados por los alumnos se traducen en herramientas de participación institucional auténtica.⁷

Podríamos decir que las condiciones participativas y de autenticidad mencionadas están asociadas a la idea de *aprendizaje profundo* (Bain, 2012). Según el autor, los estudiantes tienen más probabilidades de adoptar un enfoque profundo de aprendizaje cuando están tratando de responder preguntas o resolver problemas que ellos mismos han llegado a considerar importantes, interesantes o simplemente hermosos. Estas condiciones son las que justamente promueve una evaluación productiva y/o auténtica.

Sobre prácticas y practicantes

Usualmente, se alude a *practicante* en términos genéricos, sin tener en cuenta la confusión que genera la utilización de conceptos polisémicos como éste. Surge entonces la necesidad de aclaración respecto a delimitar conceptualmente quiénes son los sujetos de formación a quienes nos referimos.

Autores especializados en la temática (Schön, 1998; Perrenoud, 2006) se refieren a los prácticos como aquellos que a través del desempeño de un trabajo y de diversos procesos formativos llevan a cabo una práctica que requiere de parte de ellos, la toma de decisiones singulares.⁸

Retomando esta idea, los practicantes son aquellos sujetos que llevan a cabo una práctica relacionada con el trabajo para el cual se están formando, constituyéndose en los sujetos protagónicos de la situación de prácticas. Resulta interesante señalar, siguiendo esta línea de pensamiento, que se

⁷ Una experiencia concreta de evaluación que presentan las autoras relata cómo los estudiantes de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de la Educación Superior de la UNS – luego de la analizar diseños curriculares y propuestas didácticas de otros profesorados - conforman un documento que se presenta a las comisiones curriculares respectivas, a los efectos de que esta auténtica participación estudiantil instale cuestiones relevantes al momento de tratar institucionalmente la revisión de los planes de estudios propios.

⁸ En este sentido, la noción de “práctico” se diferencia de la de “técnico” u “operario”, referencias que designan a aquellos que realizan una tarea rutinaria en la que se espera que nada dependa de decisiones no planificadas previamente.

reserva el término “residentes” para aludir a los sujetos que se encuentran realizando específicamente el período de prácticas intensivas en las que el practicante asume todas las actividades que implica el trabajo para el que se prepara (Sanjurjo, 2009: 12-13). Así, la residencia es entendida como una instancia de profundización y de integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales (Edelstein, 1998).

Delimitar conceptualmente la idea de practicante, exige -a su vez- incorporar algunas precisiones en torno a la noción de *prácticas*. Dada la polisemia que caracteriza a este concepto, resulta importante definir y precisar qué se entiende por práctica, sin clausurar sentidos, intentando dar cuenta de su complejidad, sus alcances y sus límites. Considero que realizar este ejercicio resulta crucial para clarificar la posición desde la cual se plantea la propuesta evaluativa. En definitiva se está definiendo el qué de la evaluación, cuestión debatida y problemática en el campo de las prácticas y residencias.

Desde una perspectiva crítica, las prácticas docentes constituyen prácticas sociales históricamente construidas. De esta caracterización se desprenden dos aspectos a considerar. Por un lado, la necesidad de reconocer que las prácticas docentes se encuentran atravesadas por intencionalidades, intereses y conflictos que van más allá de lo específicamente educativo. Desde este punto de vista, resulta imposible sostener la ilusión de neutralidad. Por otro lado, las prácticas docentes no pueden concebirse reducidas a su tradicional conceptualización como prácticas de enseñanza, circunscriptas al ámbito del aula. La tarea en el aula constituye una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única. Por el contrario, la práctica se configura en sus dimensiones institucionales, contextuales, políticas y sociales.

Como señalan Furlán y Remedi (1981), las representaciones o imágenes sociales más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real. Cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe. Sin embargo, limitar el trabajo docente a

la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea.⁹

En otra dimensión de análisis, las prácticas comportan una lógica particular, que la distingue de otro tipo de saberes. Siguiendo a Bourdieu (2007), se trata del conocimiento práctico, el saber hacer, o saber cómo se hace “eso de lo que se trata” y que presenta una lógica diferente a la del conocimiento teórico.¹⁰ En este sentido, existe hoy una aceptación general acerca de que el proceso de formación de los docentes está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas. Como sostiene Davini, “la literatura especializada restaría valor educativo a situaciones que no propicien el avance en el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción” (2015:13).

La institucionalización de la práctica se da en espacios curriculares destinados a promover la adquisición de estas capacidades por parte de los estudiantes en formación, y constituyen el campo de las experiencias de formación pre-profesional o para el trabajo. En términos generales, puede definirse como un arreglo de condiciones (espaciales y temporales, de actividades y artificios técnicos) organizadas en torno a unas reglas específicas, con el propósito de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el ejercicio de una profesión u oficio (Andreozzi, 1998). O, siguiendo a Souto (2009), se trata de la formación previa al desempeño profesional que está directamente vinculada a poner en situación de acción, más o menos simulada, a la persona en formación, anticipando lo que va a hacer su actividad profesional en el mundo laboral.

Por otra parte, las prácticas “posibilitan la construcción de un sentido iniciático, propio de las situaciones de formación donde el estudiante representa y se representa el lugar que desempeñará como profesional” (Cruz, 2015:14). Por ello, es importante considerarlas en tanto hitos significativos del propio trayecto de socialización profesional dado que, como señala la cita

⁹ Esto último resulta especialmente importante para el caso de la Práctica Docente II, que será desarrollado en el Capítulo II.

¹⁰ Según el autor, existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos procedentes de la economía de lógica. Esta concepción se opone a las definiciones que pretenden explicar la práctica dando preeminencia a la racionalidad técnica desde la cual parecería posible que “los profesionales de la práctica” solucionen problemas instrumentales sólo con los medios técnicos más idóneos (citado en Cruz, 2015).

anterior, inician la configuración de un pensamiento práctico asociado al ejercicio laboral y profesional. En estas instancias el estudiante “desarrolla habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento; y al mismo tiempo, se identifica con los valores y hábitos de trabajo propios de quienes constituyen sus otros significativos” (Andreozzi, 1998:35).

En este proceso se compromete la adquisición de una serie de códigos y significados articulados en esquemas de acción e interpretación que intervienen en los modos de “hacer-representar” social. En tales esquemas se van construyendo los rudimentos de un “aparato legitimador”, cuya función es otorgar “validez cognoscitiva” a los comportamientos organizados en la práctica. En este sentido, y tal como plantea Schön (1992), aprender una práctica implica conocer tanto las tradiciones de una comunidad de “prácticos” como el “mundo de la práctica” que éstos habitan. Siguiendo a Lucarelli (2007), la construcción del nosotros se produce en la medida que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia. Se va instituyendo así una identidad profesional que comienza a gestarse en las situaciones de formación, que operan como un primer espacio de socialización profesional

Me parece interesante compartir en este punto del desarrollo, una aclaración respecto del impacto que pueden tener las prácticas en la formación inicial de cualquier profesión (y en particular la de los docentes), ya que algunos autores hablan de una “hipertrofia funcional”. La noción me resultó interpeladora y la comparto:

“en ocasiones, la capacidad de influencia que pueden ejercer las prácticas en la formación de grado parece sobredimensionarse de tal modo que es posible hablar de una hipertrofia funcional con expectativas desmesuradas, cuando en realidad “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica; las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (Zabalza, 1989 en Marcelo García, 1995: 38). No obstante, constituyen un valioso dispositivo de aprendizaje en tanto permiten el reconocimiento de lo contextual, lo simbólico, las tramas de poder, las relaciones sociales; aspectos que demandan al estudiante una mirada atenta y comprometida, no para reproducir

esquemas aprendidos sino para recrearlos en escenarios institucionales caracterizados por un entramado simbólico de interacciones sociales, legales y culturales que lo aproximan a los espacios socio-ocupacionales. (Cruz, 2015: 17).

Por todo esto, las “prácticas” se configuran como espacios curriculares particulares, con una especificidad propia que le otorga rasgos singulares a su estructura y contenidos. En este sentido, en los últimos 10 años, los planes de estudio para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de formación en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales.

La evaluación y las prácticas: una relación compleja

Me parece oportuno dejar planteado desde el inicio del apartado una cuestión central para el tema que nos ocupa: el atravesamiento evaluativo es una constante en la experiencia de práctica.

¿En qué sentido planteo esta idea? Por un lado, es evidente que la Práctica Docente II, como asignatura de un plan de estudios de una carrera de grado universitaria, exige ser aprobada a través del cumplimiento de una serie de disposiciones institucionales que definen los requerimientos de su acreditación.

Por otra parte, el desempeño en las prácticas está fuertemente asociado a la construcción de la propia imagen como profesional. Muchas veces, el éxito o el fracaso en las prácticas implican para los estudiantes el éxito o fracaso en la carrera. Aprobar las prácticas lleva un efecto de distinción, una diferencia de estado que autoriza a reconocerse como docente (Edelstein, 1995).

A su vez, hay que considerar que el fenómeno de las prácticas implica una compleja trama de múltiples miradas y valoraciones sobre una misma situación que se entrecruzan. Por ejemplo, la “mirada” del practicante sobre el docente de la institución en la que va a hacer sus prácticas¹¹ y en sentido

¹¹ Muchas veces, esta evaluación es sentida como hipercrítica por parte de los docentes de las escuelas. Más aún cuando los estudiantes practicantes provienen de la universidad. Analizar

opuesto, la evaluación de éste sobre el practicante. Por otra parte, el profesor de prácticas evalúa al estudiante y viceversa. El practicante emite juicios de valor sobre los alumnos con los que le “toca” practicar y ellos también observan y evalúan al practicante, generando en algunos casos un vínculo de aceptación y cooperación y en otros obstaculizando las prácticas o bien siendo indiferentes a las propuestas que les son presentadas. Incluso, este cruce de miradas evaluativas podría pensarse a nivel institucional: son las propias instituciones implicadas en el proceso de formación en la práctica (universidad y escuela) que se evalúan entre sí.

La compleja trama evaluativa que se va configurando a lo largo de las prácticas, repercute en la construcción de la propia identidad profesional (a la que ya aludí anteriormente), ya que las miradas cruzadas devuelven imágenes muchas veces contradictorias, que pueden resultar compatibles o no con las que cada sujeto se va formando de sí.

Lo que intento destacar a partir de estas reflexiones es la fuerte impronta evaluativa que resulta inherente a las asignaturas de Práctica Docente. Este atravesamiento no es nuevo, sino que tiene una larga trayectoria en la historia de la formación docente, vinculada sobre todo a lógicas de comprobación y control más que de comprensión. Como sostiene Litwin, “es difícil recuperar el buen sentido, el sentido pedagógico ante tantas prácticas que institucionalizaron la evaluación desde el lugar de la administración del sistema, del control, del reaseguro de su supervivencia. Desde este principio, la evaluación debiera contradecir las propuestas habituales para plantear (...) un nuevo proyecto que recupere el sentido de la enseñanza” (1998:21).

Como se plantea en la cita, la evaluación de las prácticas reconoce formas de concretarse que históricamente estuvieron más cercanas a la crítica descalificadora, la sanción y penalización de los errores, que a la orientación que habilita la necesaria reflexión sobre las prácticas. Incluso, los instrumentos utilizados con frecuencia no dan cuenta de la lógica específica de las prácticas.

las razones que motivan estas percepciones, excede por mucho las posibilidades de este trabajo. Sin embargo, considero que una pista para aproximarse a su comprensión radica en la representación social acerca del papel de la institución universidad y las culturas institucionales que durante muchos años caracterizaron la relación que la universidad ha mantenido con el resto del sistema educativo.

Esto es, se utilizan dispositivos y herramientas tradicionales de evaluación (como los parciales escritos, por ejemplo).

Por otra parte, es importante recuperar una idea desarrollada en el apartado anterior, para marcar otra dimensión de la complejidad inherente a la evaluación de las prácticas y los practicantes. Decíamos que aprender una práctica implica adquirir un tipo de saber diferente, particular. Aparece aquí reflejado el problema de la naturaleza de los saberes involucrados en las materias de Práctica, que requieren ser puestos a disposición de los estudiantes y que también deben ser evaluados. En otras palabras, aparece reflejada la pregunta por los contenidos o saberes que se enseñan y se evalúan en las prácticas.

Como sostiene Cols (2008), la preparación para una práctica implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesionales está constituida no solo por un conjunto de saberes eruditos sino que remiten en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica. En la misma línea de pensamiento, Perrenoud plantea que “no se trata de saberes en el sentido clásico del término (...), [sino] de ‘saberes prácticos’, todavía menos codificados (...) que ponen en juego también una cultura, un habitus, unas actitudes, un ‘saber-ser’ (1994:3).¹² Por lo tanto, estamos frente a saberes más difíciles de asir; saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser “capturados” no sólo en la enseñanza, sino también en la evaluación.

Las consideraciones realizadas ponen de relieve la significatividad que posee la adopción de un enfoque de evaluación claro por parte de las cátedras¹³ de Práctica Docente que permita la toma de decisiones concientes sobre los mejores dispositivos de evaluación de los practicantes.

Creo que aquí se presenta el gran desafío – tanto teórico como metodológico – del trabajo profesional. Como se dijo anteriormente, las prácticas poseen una idiosincrasia particular que no siempre es considerada.

¹² El autor propone una analogía interesante para pensar estas cuestiones al plantear que “un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc.” (1994:3).

¹³ Utilizo este término para referirme al “equipo docente que se organiza de diversa forma para realizar una tarea compartida”, siguiendo a Menin (2002:56). De esta manera, pretendo alejarme del sentido original que lo vincula al asiento que ocupaba el orador en las iglesias y del cual se derivaría el “dar cátedra” y quizás también la valoración de aquello que se dice como dogmático.

Por el contrario, frecuentemente se las piensa, desarrolla y evalúa importando modelos fuertemente institucionalizados en los ámbitos académicos de formación. “La seguridad que otorgan los estilos académicos de transmisión de saberes en los que hemos sido formados pueden operar, en este sentido, como barreras para la generación de dispositivos pedagógicos pensados desde su especificidad” (Andreozzi, 1998:34).

La propuesta que planteo intenta desplegarse como un dispositivo específico pensado para la evaluación de este tipo de experiencias particulares, atendiendo a las lógicas con las que se presentan.

Capítulo II

El caso de Práctica Docente II

El encuadre curricular

Como se planteó con anterioridad, actualmente existe amplio consenso en que aprender una profesión implica siempre un hacer, y ese hacer, entendido como experiencia, es intransferible. En este sentido, las propuestas de formación docente recurren a dispositivos curriculares y pedagógicos que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio (Sanjurjo, 2009; Nicastro y Greco, 2009; Davini, 2015, entre otros).

En línea con estos planteos, el plan de estudios de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario de la Escuela Normal Superior (UNS), postula la Práctica Docente como eje vertebrador de la formación y además la distribuye a lo largo de los 4 años de cursado, definiendo ejes y contenidos específicos para cada uno de los años. Sucintamente, y sin pretender una descripción exhaustiva, pueden reconocerse los siguientes núcleos temáticos de cada Práctica:

- 1º año: experiencia en espacios socio-educativos. El sentido es reconocer, comprender e interactuar con múltiples espacios y actores sociales que forman subjetividades, construyen ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje, desafiando la tarea docente y la cultura escolar. Se prevén actividades de observación y entrevista.
- 2º año: la práctica docente como práctica social que excede el espacio del aula. La institución educativa como marco que sobredetermina las prácticas docentes. El sentido es comprender las instituciones educativas desde las claves del conflicto, la complejidad y la no neutralidad. Se prevén actividades de observación y de progresiva implicación en distintas tareas.
- 3º año: el aula y la relación educativa. El sentido es avanzar en la comprensión de la práctica docente en el aula, desde una mirada compleja que interroga los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se prevén actividades de observación y de intervención por períodos cortos de tiempo.
- 4º año: la residencia, el aula y el posicionamiento docente. El sentido es profundizar la lectura de la complejidad del trabajo en el aula, acompañando la revisión del rol docente y la construcción progresiva de su identidad.

Los ejes descriptos condensan los contenidos propios de las Prácticas para cada año. Me parece importante destacar esta cuestión dado que con frecuencia suele creerse que estos espacios curriculares no tienen contenidos propios (Barco, 1996; Diker y Terigi, 1997; Davini, 2015). La caracterización de la práctica como eje vertebrador de un plan de estudios no implica desconocer los contenidos propios del campo; sino resaltar su identidad como espacio en el que se conjugan, tensionan y resignifican conocimientos, saberes y experiencias abordados en otros campos curriculares. En otras palabras, la incorporación progresiva de los estudiantes en distintas situaciones educativas moviliza e interpela otros saberes ofrecidos durante la formación. De esta manera, la práctica como eje vertebrador impulsa la noción de práctica como fuente de problematización teórica, alejándose de las concepciones que la proponen como mero lugar de aplicación.

Por otra parte, la distribución señalada prevé “una complejidad progresiva de los aprendizajes en las prácticas, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente” (Davini, 2015: 42). Subyace a esta concepción la idea de que la formación en las prácticas docentes es un proceso gradual que requiere de acompañamiento y seguimiento a lo largo de todo el plan de estudios.

Desde mi perspectiva, estas últimas ideas plantean nuevas condiciones para pensar la evaluación de las prácticas, ya que estas no quedan reducidas a la instancia de Residencia, donde el foco de atención está puesto en el diseño de una propuesta didáctica, su puesta en marcha y la reflexión sobre la práctica de enseñanza propiamente dicha.

La materia Práctica Docente II y su enfoque

La Práctica Docente II es una asignatura anual y se encuentra ubicada en el segundo año del plan de estudios. La cátedra está compuesta por una profesora adjunta a cargo de la materia y una ayudante, ambas con dedicación semi-exclusiva. Se trata de una conformación reciente, ya que hasta el año pasado sólo tenía profesora.

La matrícula promedio ronda aproximadamente los 60 estudiantes, provenientes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, que cursan de manera conjunta.¹⁴ En su gran mayoría se trata de mujeres jóvenes, algunas de las cuales son madres y/o trabajan.

La carga horaria semanal en sede es de 2 horas y 40 minutos¹⁵; mientras que la carga exigida para el trabajo de campo es de 80 hs. anuales.

Como ya se mencionó anteriormente, la asignatura tiene como eje de trabajo la práctica docente en sentido amplio, dando cuenta de su dimensión institucional. Subyace aquí la noción de *práctica docente* como superadora de la idea reduccionista de *práctica de enseñanza*, restringida al plano áulico y a cuestiones meramente técnicas. En línea con el ya clásico planteo de Achili (1986), entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro.¹⁶ La autora distingue así este concepto de la idea de práctica pedagógica definida como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro – conocimiento – alumno, centrada en el enseñar y el aprender. Desde esta concepción, formarse en la práctica implicaría no sólo adquirir herramientas para el trabajo específico de transmisión del conocimiento, sino también incorporar/encarnar un *habitus* profesional que excede el aula y un saber-hacer relativo a la dinámica de la vida institucional.

Por otra parte, es importante reconocer el valor sobredeterminante de lo institucional en las prácticas pedagógicas. Así lo plantea Sanjurjo (1994) cuando sostiene que la organización de la escuela, las relaciones establecidas y promovidas entre los actores, la circulación del discurso y el poder, las

¹⁴ Esta condición trae aparejadas algunas dificultades de índole didáctica que requieren de un trabajo artesanal que seguimos revisando cada ciclo lectivo.

¹⁵ Es importante mencionar que los Profesorados que dicta la Escuela Normal Superior están atravesando la transformación que supone su adecuación al nivel universitario. Hasta el año 2014, la Escuela funcionaba bajo la órbita del Consejo de Enseñanza Media y Superior de la UNS. Progresivamente se están realizando las adecuaciones como las de carga horaria. A partir de año 2016, la materia contará con 4 horas de cursado semanal.

¹⁶ Para la autora, este trabajo comprende actividades como: las usualmente caracterizadas como "burocráticas" (planillas, planificaciones, documentaciones varias), las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos, las reuniones de personal, el asesoramiento y reuniones con padres y madres, preparación de actos escolares, control de recreos, entre otras.

relaciones establecidas con la comunidad, los canales de comunicación y participación, entre otras cosas, son factores que influyen y condicionan la situación áulica y el desempeño profesional de los docentes. En este sentido, la formación en la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes comprender la institución escolar como un escenario complejo, político y atravesado por múltiples dimensiones de la vida social; a la vez que ofrecer herramientas e instrumentos para su transformación.

Estos aprendizajes serán posibles a través de una inmersión graduada y progresiva en la práctica; un recorrido que posibilite reflexionar en torno a la tarea docente en contextos específicos, particulares, y situados, reconociendo contradicciones, tensiones, acuerdos y malentendidos, propios de la vida institucional. A su vez, la escuela transitada, las concepciones acerca de la profesión y los saberes prácticos incorporados a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes podrán ser revisados, analizados e incluso cuestionados (Nicastro, 2006; Aiello y otras, 2012).

La propuesta pedagógica

Sucintamente, la propuesta pedagógica de la asignatura se organiza en torno a 2 grandes instancias, concebidas bajo la modalidad de alternancia¹⁷:

- trabajo de campo
- encuentros en sede

Estoy convencida de que los espacios curriculares encargados específicamente de la formación en la práctica docente, requieren poner en el centro de la propuesta pedagógica a las experiencias de prácticas concretas; esto es, hacer foco en lo que muchas veces se denomina “trabajo de campo”.

En el caso de la Práctica Docente II, esto implica el conocimiento de distintas instituciones (escuelas primarias, jardines maternos y de infantes, de ambientes urbanos y rurales, de gestión pública y privada, de jornada simple o extendida, etc.) a la vez que hacer *experiencia*¹⁸ en ellas. La complejidad dada

¹⁷ La noción de alternancia tomada de Barbier implica una organización en la que convergen momentos de enseñanza y momentos de formación que remiten al universo del trabajo. Implica “momentos de desarrollo de las competencias en situaciones de trabajo y allí estamos (...) en el espacio y la cultura de la profesionalización” (1999:20).

¹⁸ En el sentido que lo plantea Larrosa (2003).

por la multiplicidad de modalidades, nos obligó a tomar la decisión de adoptar dos maneras diferentes de organizar la experiencia en terreno:

a. “visitas” con el grupo total a instituciones puntuales. Estas visitas son indicadas para aquellas instituciones que representan casos paradigmáticos para la formación docente por su especificidad, su organización o las características del contexto en el que están inmersas, y que además se encuentran en zonas alejadas de la ciudad. Esta última característica marca una limitación concreta para realizar un trabajo sostenido en el tiempo de inmersión en el campo. Sin embargo, sostengo que una visita que permita conocer la dinámica particular de estas instituciones vale la pena en términos formativos para los estudiantes.

b. inserciones en escuelas y jardines de infantes seleccionados. La modalidad de “inserción” o “inmersión” se realiza en grupos pequeños, de cuatro o cinco estudiantes, que eligen -dentro de la oferta disponible- una institución a la que asisten durante un mes aproximadamente. En esta etapa llevan a cabo observaciones participantes en el ámbito institucional. Además, ponen en práctica otras herramientas como la entrevista y el análisis de documentación (resoluciones, reglamentos, proyectos institucionales, entre otras) para acercarse al conocimiento tanto de la vida institucional como de las tareas que comprende la práctica docente en sentido amplio. Sus referentes son todos los actores que trabajan en la institución o cumplen algún rol vinculado a ella (directivos, docentes, preceptores, bibliotecarios, maestros especiales, auxiliares, miembros de cooperadora, padrinos, etc.).

El objetivo perseguido es que los estudiantes vivencien distintas situaciones cotidianas y procuren progresivamente implicarse en la tarea, colaborando en aquellos aspectos que las docentes y directivos consideren apropiados: reuniones de padres y de personal, actos escolares, acompañamiento a salidas educativas, colaboración en la elaboración de carteleras, comunicados, etc. De esta manera, los estudiantes toman contacto con distintas facetas de la tarea docente y la realidad institucional, favoreciendo lecturas y análisis que dan cuenta de su complejidad; a la vez que incorporan códigos y elaboran esquemas de interpretación propios de esa comunidad de prácticos.

El trabajo de campo es documentado a través de distintas formas de registro. Especialmente, se promueve la realización de descripciones densas que intenten “atrapar” los significados que los actores institucionales otorgan a las acciones cotidianas. En forma individual y grupal se llevan adelante registros, crónicas y notas de campo que luego son socializadas en el grupo total con el objetivo de rescatar continuidades, aspectos singulares y contradicciones (Yasbitzky, 2013).

Considero importante destacar que reconocer la centralidad de la experiencia de campo, no implica relegar el análisis teórico de la práctica, ni el tratamiento de los contenidos de la asignatura.¹⁹ Muy por el contrario, la propuesta pedagógica plantea la necesidad de poner en tensión las experiencias vividas con los marcos conceptuales que habilitan la lectura problematizadora, el análisis y la interpretación de las situaciones y prácticas observadas.

Esta idea se basa en la concepción de que la práctica no es un puro hacer; sino que implica conjuntamente un saber pensar y un saber hacer críticos. Desde esta visión, la teoría constituye un marco interpretativo que puede ser analizado, pero también cuestionado y recontextualizado, en un contexto y unas prácticas que lo interpelen. Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías, y en particular las educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales clave para que las personas contemplen y examinen el mundo de forma diferente. En otras palabras, la teoría “libera a los sujetos de la tiranía de los supuestos que determinan su actuación -por la vía de traerlos a la superficie en el análisis-, y contribuye a sustentar la acción” (Diker y Terigi, 1997:120). En consecuencia, la práctica tampoco es entendida como lugar de aplicación de la teoría, sino como fuente de teorización y a la vez, espacio de resignificación del conocimiento construido.²⁰

¹⁹ Sobre este aspecto, me gusta recordar una discusión con colegas de un ISFD de la Provincia de Buenos Aires, allá por el año 2002. El debate se había originado en una reunión de profesores de Práctica a raíz de que varios de ellos sostenían que “las prácticas no tienen contenidos propios”. En ese marco, se escuchaban comentarios de los estudiantes que aseguraban que “en las clases de Práctica no se hace nada”.

²⁰ En este sentido, creo relevante destacar las condiciones institucionales que favorecen el tipo de trabajo mencionado; ya que la inmersión en campo se realiza en simultáneo a la cursada. Es decir, los encuentros en sede no se interrumpen, sino que se mantienen a lo largo del año. Los estudiantes optan entre los turnos mañana y tarde para hacer las prácticas y cursan en sede en el turno vespertino.

A partir de esta observación, cobra sentido la segunda de las modalidades planteadas, que es la de los encuentros en sede. Para describir esta instancia de formación voy a utilizar una metáfora que considero da cuenta cabal del tipo de trabajo propuesto. Básicamente, se trata de un *espacio y un tiempo suspendidos*. Utilizo esta expresión para referirme al valor de contar con un ámbito acotado para el análisis, la reflexión y el intercambio, con una relativa distancia de la urgencia y la implicación personal implícitas en las situaciones (muchas veces cambiantes e inciertas) de la práctica real. A la vez, el carácter de “suspensión” permite “sobrevolar” las prácticas atendiendo las necesidades y los problemas que se derivan de ellas. Las tareas realizadas operan entonces como “palanca para el aprendizaje” de las prácticas, “habilitando el ejercicio del juicio metódico de los estudiantes para facilitar (...) la comprensión de los problemas de la acción en contextos reales” (Davini, 2015:131).

En estos encuentros se abordan los contenidos establecidos para todo el ciclo, divididos en tres grandes ejes: dos de ellos conceptuales y el otro de carácter metodológico, postulado como transversal.

Eje I

- La institución educativa como construcción histórica y social: la escuela primaria y el jardín de infantes.
- La institución desde las perspectivas críticas: lo instituido y lo instituyente; lo visible y lo oculto. La institución como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas.
- La cultura y el estilo institucionales. Imaginario institucional.
- Las instituciones educativas y la relación con las familias.
- La comunicación intra-institucional y la relación con el contexto. El cuaderno de comunicados.
- Mapeo de instituciones de nivel inicial (jardines maternas y de infantes) y primario.
- Observación y análisis de actos escolares.
- Visitas coordinadas a jardines maternas, de infantes, escuelas primarias (rurales y urbanas; públicas y privadas).

Eje II

- Las instituciones educativas y sus Proyectos Institucionales.
- Organización de periodos y momentos del año.
- Rutinas, rituales y prácticas cotidianas naturalizadas.
- El espacio escolar. Los sujetos y la apropiación del espacio.
- Los actores institucionales: roles, conflicto, poder, actividad instituyente y significación de las normas (Reglamento de instituciones educativas; salidas educativas; protocolo ante accidentes; entre otras).

- Inserción en instituciones educativas. Observación participante, colaboración e implicación en tareas puntuales acordadas previamente (salidas educativas, entregas de informes y boletines, reuniones de personal y jornadas de perfeccionamiento, confección de carteleras, lectura de cuentos, actos escolares, entre otras experiencias de orden institucional y áulicas posibles).

Eje III (metodológico y transversal)

- La recolección de información. Entrevista, análisis documental y observación. Tipos e instrumentos.
- El registro y la triangulación de la información.

A partir de aquí, los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

- Profundizar en la comprensión de las instituciones educativas de los niveles inicial y primario, problematizando sus relaciones con el contexto social en el que están insertas.
- Comprender las diferentes culturas y lógicas de organización institucional y los modos en que éstas configuran las prácticas docentes.
- Analizar el funcionamiento cotidiano de la institución desde un enfoque micropolítico (espacios, conflictos y relaciones de poder), atendiendo también a las condiciones estructurales más amplias que lo condicionan.
- Interpretar los sentidos que los diferentes actores sociales otorgan a la institución escuela como espacio social.
- Adquirir una mirada pedagógica que permita desnaturalizar y cuestionar las prácticas rutinarias en las instituciones educativas, así como también valorar su sentido práctico para pensar propuestas alternativas.
- Analizar críticamente Proyectos Institucionales.
- Construir y utilizar instrumentos metodológicos cualitativos para recabar información.
- Realizar producciones escritas que den cuenta de una articulación entre las experiencias de campo realizadas y los referentes teóricos trabajados.

La modalidad de trabajo propuesta para estos encuentros es variada de acuerdo a las tareas previstas. En su mayoría se trata de clases teórico-prácticas, pero también se organizan talleres²¹ y charlas-debate con especialistas, docentes y directoras de escuelas, inspectores, docentes jubiladas, entre otros.

En estos encuentros se abordan los contenidos de la materia a través de diversas estrategias como: exposición dialogada y diálogo reflexivo grupal,

²¹ Los talleres constituyen una interesante opción metodológica para los espacios de formación en la práctica ya que el punto de partida siempre es la construcción colectiva del conocimiento. Es decir, apunta a la participación de los sujetos en una tarea que es percibida como compartida y en la que se requiere solucionar un problema o responder a una necesidad. La finalidad del taller es arribar a un producto que satisfaga las demandas planteadas (Edelstein y Coria, 1995; Davini, 2015).

recuperación y revisión de bibliografía de otras asignaturas; análisis de casos y resolución de problemas; elaboración colaborativa de instrumentos para el trabajo de campo; análisis crítico de normativas y resoluciones vigentes para los niveles inicial y primario; representaciones y simulaciones.

La propuesta se plantea habilitar experiencias genuinas y auténticas que acerquen a los estudiantes progresivamente al contexto de actuación real. En ese sentido se propone una *enseñanza situada* (Díaz Barriga Arceo, 2007), que procura presentar las prácticas como un saber pensar y hacer fundados. La premisa que subyace a este enfoque es que el conocimiento es situado porque “se genera y se recrea en determinada situación y, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales” (ibídem, pág. 4). La idea del aprendizaje situado se liga también con las de “comunidad de prácticas” (Lave y Wenger, 1991), “aprendizaje como actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001) y “ambientes naturales de aprendizaje crítico” (Bain, 2015)²².

Los dispositivos²³ diseñados para dar respuesta a estos planteos se organizan en torno a tareas concretas que desarrollan los estudiantes. Algunos ejemplos de las actividades de aprendizaje promovidas son:

- análisis de las rutinas y rituales institucionales relevados en la práctica.

Indagar acerca de su posible naturalización pero también revalorizar su

²² Según este autor, el concepto reconoce quince pilares de acción. A modo ilustrativo, voy a señalar dos de ellos. El primero consiste en poner al estudiante en una situación donde su modelo existente no funcione, lo que lo llevará a buscar nuevas respuestas, y así crear nuevos esquemas y modelos mentales. El segundo está relacionado al componente motivacional. Resulta fundamental encontrar una razón y un propósito de lo que se está aprendiendo, ya que solamente así se despierta el interés genuino de parte del estudiante. Consecuentemente, el sujeto aborda el conocimiento desde su curiosidad y no por el interés de tener éxito en la evaluación. El desafío para la enseñanza consiste en elaborar y diseñar “preguntas significativas para el estudiante, preguntas que intriguen y fascinen, y que por lo tanto, su respuesta no sea fácil de construir desde la información ya existente” (2015:2).

²³ La noción de dispositivo constituye un concepto potente y complejo. Acuñado por Foucault (1977) en el campo filosófico y social, podemos decir que refiere a los artefactos y artificios que facilitan la consecución de alguna meta. De su definición se entiende que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente y tienen un alto grado de maleabilidad que permiten adecuarlo permanentemente, lo que lo diferencia del método y de la técnica. Así, los dispositivos “responden a una urgencia” (Foucault, citado en Agamben, 2011); y por ello poseen una función estratégica preponderante, lo que implica estar inscriptos en relaciones de fuerza y juegos de poder. Por otra parte, el dispositivo promueve disposición en los sujetos; es decir, moviliza y motoriza la acción y también la transformación.

sentido como “reguladores prácticos” de la vida cotidiana en las instituciones.

- observación, registro digital (fotos y/o video) y análisis de actos escolares. Elaboración colectiva de propuesta superadora.
- redacción de notas en cuaderno de comunicados. Tarea que se mantiene a lo largo del ciclo. Se trabaja individualmente en el propio cuaderno a través de borradores; es decir, los estudiantes van haciendo revisiones sucesivas de sus producciones. Esta revisión permite trabajar además con la escritura, aspecto que es sentido como una dificultad creciente en los últimos años.
- Elaboración de guión y representación sobre modelos de cultura institucional y estilos pedagógicos. Trabajo en equipo y división de tareas.
- Lectura y análisis de informes evaluativos/boletines de alumnos de nivel inicial y primario.
- organización de una salida educativa, confección de planillas según normativa vigente.
- Llevar adelante el registro de asistencia de los alumnos durante un mes y luego “cerrarlo”, siguiendo las regulaciones formales.

Estos últimos tres ejemplos, tienen que ver con la significatividad que adquiere conocer y utilizar recursos tales como el manejo de registros, legajos, normas de convivencia, documentación que circula en las escuelas, entre otros.

La propuesta pedagógica presentada se entiende como abierta, flexible y en constante revisión. De hecho, resulta sumamente difícil sistematizar y poner por escrito las decisiones tomadas al interior de la cátedra; decisiones que implicaron discusiones e incertidumbre y que constituyen productos históricos y, por lo tanto, contingentes.

A pesar de esta aclaración, la propuesta se diseña sobre la base de ciertos pilares que sostenemos como ideas rectoras de nuestro trabajo (más allá de las eventuales contingencias) y por las cuales asumimos un compromiso con la formación en las prácticas docentes. Estas podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- Promover una enseñanza situada, que presente situaciones contextualizadas y asociadas a prácticas genuinas.

- Favorecer la grupalidad y el trabajo en grupo²⁴ como modos de construcción colaborativa del conocimiento.
- Habilitar procesos reflexivos sobre las prácticas.
- Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes.
- Recuperar y problematizar la biografía escolar de los estudiantes y los emergentes de las situaciones de práctica en terreno.
- Ofrecer soportes y andamios para la acción práctica.

Considero oportuno plantear algunas cuestiones respecto de esta última idea, ya que creo puede ser malinterpretada. Cuando me refiero a ofrecer andamios para la práctica, no se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a circunstancias particulares y específicas. Davini se refiere a estos andamios como “la modelización de las prácticas” y la buena receta” (2015). Intento dar cuenta así de una responsabilidad que considero inherente a los espacios de formación en la práctica, pero que se aleja de la idea de un recetario descontextualizado.

Asumiendo el riesgo de ser “acusada” de tecnicista, sostengo cierta preocupación por los efectos producidos a partir del giro reflexivo y crítico en educación. Efectos que -a mi modo de ver- están más relacionados con la transposición que hacemos los profesores en el diseño de propuestas de enseñanza, que con los postulados de las teorías en sí mismas. Siguiendo a la autora citada, “el énfasis en la reflexión también ha llevado a soslayar, particularmente en la formación inicial, la necesidad y la importancia de los andamios” (ibídem, pág. 123). En este sentido, las propuestas deben brindar orientaciones y criterios para la acción docente, ya que el aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores que influyan en la configuración de las prácticas de los estudiantes.

²⁴ Desarrollar cabalmente este aspecto excede las posibilidades del trabajo profesional. Sin embargo, me parece importante destacar, siguiendo los aportes de Souto (1993, 1999) y Camilloni (2013), que el trabajo en grupo promueve el aprendizaje activo, centrado en el estudiante y crea condiciones que alientan el aprendizaje profundo. Por otra parte, la modalidad brinda oportunidades de confrontar ideas; establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos; atender distintos puntos de vista; evaluar y aceptar e intercambiar argumentos; justificar la propia posición. Todas estas son operaciones cognitivas complejas que requieren interacción con otros y que difícilmente puedan desarrollarse en actividades realizadas individualmente. Aún más, estas operaciones están estrechamente vinculadas a las capacidades profesionales demandadas en los contextos reales de práctica docente.

Capítulo III

La propuesta de evaluación

Puntos de partida

“El acto de evaluar se entiende comúnmente como algo propiamente escolar, casi como un capricho institucional, ajeno al mundo “normal”, extraescolar. Se puede sostener por el contrario que el acto de evaluar es una realidad simple y llanamente social —se podría decir antropológica— que atraviesa e irriga toda institución de la sociedad: es una dimensión presente en toda la vida social. Pensar así las cosas —en contra de la opinión generalizada—, permite divisar que el “capricho” evaluativo escolar puede fácilmente convertirse en el laboratorio de un micro-poder tiránico camuflado bajo la supuesta peculiaridad de su legítimo rol institucional. Al considerar el acto evaluativo como plenamente social, los dispositivos escolares de evaluación, se pueden analizar — y reconstruir— no como “miniaturas” inocentes, sino como representantes —más o menos auténticos— de la sociedad en el seno de la escuela, arraigando así la escuela en la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar y permite plantear en sus propios términos el problema clave: ¿Cuál es y cuál podría ser el valor de evaluar?” Chevallard (2010).

Comparto la preocupación de Chevallard y, por ello, considero oportuno y pertinente consignar los puntos de partida desde los cuales nos posicionamos como cátedra frente a la evaluación. En cierta medida, se trata de un intento por responder la pregunta que el autor deja planteada.

Para ello voy a recuperar algunas ideas desarrolladas en el capítulo I. Considero que las coordenadas conceptuales provistas por el enfoque de *evaluación con sentido educativo* ofrecen una respuesta posible al interrogante acerca de *¿cuál podría ser el valor de evaluar en la Práctica Docente II?*

Entender la evaluación como *educativa* supone sostener desde la propuesta pedagógica dispositivos que apunten a:

- conectar, y no entrar en contradicción, con la generación de procesos reflexivos respecto de la propia práctica.
- brindar seguimiento a los estudiantes, apoyar sus logros, reorientar actividades y corregir sobre la marcha.
- dar cuenta de una amplia gama de aprendizajes y de capacidades (no solo en la esfera del conocimiento).
- incluir a los estudiantes en la autoevaluación de los procesos, sus dificultades, sus logros y sus producciones.
- generar cada vez más autonomía de reflexión y de acción.

- transparentar y construir criterios de evaluación compartidos.
- disminuir la carga burocrática y de control, aumentando su significación como una tarea necesaria y formativa en términos de aprendizaje.

La fundamentación de la propuesta

Desde este enfoque, la evaluación tiene que ver en última instancia con la potenciación del sujeto. Es decir, “favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar.” (Pérez Gómez, citado en Celman, 1998: 37). Considero que esta intención es de suma importancia para orientar el trabajo de evaluación de los practicantes. El carácter de iniciación, de rito de institución que asumen “las prácticas” deja marcas profundas, constitutivas en los sujetos. En este sentido, proponerse como uno de los objetivos de la evaluación la potenciación de los estudiantes, puede restar el peso de los actos rituales que conforman la situación de prácticas y que muchas veces parecería “sofocar” su autonomía.

En otro orden de ideas, la potenciación del sujeto se vincula estrechamente a la concreción de procesos reflexivos respecto de la propia práctica. En este sentido se propone poner en el centro de la evaluación los desempeños de los practicantes y la capacidad para revisarlos.

La evaluación auténtica centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que han desarrollado ciertas habilidades en situaciones de prueba *ex profeso* y/o en contextos de la vida real. En este sentido, busca evaluar lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace, identificando “el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entendiendo cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados” (Díaz Barriga Arceo, 2007: 6).

Según Hargreaves, Earl y Ryan (2000), los rasgos centrales que caracterizan a esta evaluación pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

- Solicitar producciones o demostraciones reales de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer procesos mentales más complejos y estimulantes.

- Incorporar una amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivas, creativas, prácticas, sociales, etc.) y no sólo de la esfera del conocimiento.
- Reconocer y facilitar la existencia de más de una respuesta posible en la producción de los estudiantes, evitando lo homogéneo y estandarizado.
- Prestar especial importancia a las expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen.
- Utilizar criterios claros y apropiados para apreciar las producciones o demostraciones.

Por otra parte, la evaluación con sentido educativo exige revisar los modos de intervenir de los docentes y sus propuestas de evaluación. Son significativos en estas instancias los intercambios entre los practicantes y los profesores de práctica; así como también las interacciones entre pares. Pienso estos intercambios desde una perspectiva política y democrática de la noción de confianza (tal como lo plantea Cornu, 1999). En este sentido, se trata de “hacer confianza”; de que los estudiantes se transformen en jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Por eso, entendidos así, los intercambios reflejan una apuesta a futuro; una apuesta a la capacidad de los estudiantes.

La evaluación comprometida desde este lugar genera condiciones para superar los enfoques tradicionales de evaluación donde el acento está puesto en la comprobación de resultados y en el ejercicio de poder y control.²⁵ Esto es así en tanto permite reconocer los propios cambios, estilos y posibilidades de avance a los estudiantes.

Ahora, la adopción de esta concepción de evaluación implica una necesaria redefinición del papel que jugamos como docentes. Este papel “novedoso” intenta correrse del lugar de verificador para asumirse desde una posición de ayuda que favorezca las mejores producciones en los estudiantes. “Supone en la práctica una relación tutorial (...) que insiste progresivamente en ampliar los márgenes de autonomía en cada sujeto” (Edelstein, 1995: 90).

²⁵ Según Barbier (1999), estos enfoques tradicionales se afirman, entre otras cosas, sobre lo que él denomina “formación calificante”. Esta remite a un tipo de formación direccionada por el valor en el mercado de las profesiones. Este sentido se encuentra tan enraizado que hasta los mismos estudiantes la solicitan.

En este sentido, me interesa recuperar específicamente dos “viejas” prácticas de evaluación que considero sumamente valiosas para los espacios de formación en la práctica, y que son muy pocas veces explicitadas. El acompañamiento y la devolución comprometida del desempeño de los estudiantes apoyan la tarea de *evaluación con sentido educativo*.

- El acompañamiento

El hecho de que la práctica docente en los procesos de formación se concrete por quienes asumen el lugar de sujetos “en iniciación” sugiere la idea de que ese proceso no puede realizarse en forma absolutamente autónoma; sino que requiere de “la mirada” de un “otro autorizado” que ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas (Edelstein, 1995).

Ahora, los sentidos que pueda adquirir esta relación son muy variados y dependen del enfoque y las intenciones de evaluación. En este caso, la propuesta que presento entiende al acompañamiento como una forma de coparticipación entre docente y practicantes desde las primeras tareas prácticas y a lo largo del trayecto.

Sin embargo, la tarea no es sencilla. Para que este acompañamiento sea real y significativo, el profesor realiza un cuidadoso trabajo para generar vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido. Así entendida la relación, se redefine el lugar de la evaluación. “Ella se convierte en un proceso interno, en tanto el practicante, sujeto protagonista de la práctica, actúa también con el registro del docente como un otro incorporado” (Edelstein, 1995: 79). El acompañamiento, entonces, se aleja de las posturas clásicas de control y de seguimiento, en donde el objetivo se traduce en señalar la falta.

Como se señaló con anterioridad, esta tarea no está exenta de conflictos. Si bien el acompañamiento puede pensarse como una posibilidad para avanzar en la aceptación de la tarea compartida, representa un problema relacional, de vínculos. Tanto el docente como el estudiante practicante ponen en juego, incluso al margen de su conciencia, imágenes ideales con las que confrontan la intervención del otro. En ese sentido, “es imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad” (ibídem: 79).

Sin embargo, el encuentro de los sujetos requiere en todos los casos intermediarse por el objeto que los reúne, de manera tal que estos conflictos no

desdibujen el sentido del trabajo conjunto: reconstruir y reflexionar críticamente sobre un quehacer. Es decir, centraría el foco de la evaluación en la cuestión del conocimiento y el desempeño y no en los sujetos particulares. De este modo, la mirada extraña podría permitir extrañar la propia mirada, en el sentido de desnaturalizar aquello que se vivencia como “lo que se suponía debía hacer.”

Sostengo que lo importante, desde la posición de acompañante, es estar abierto a una escucha atenta, para dejarse interpelar por las palabras, los silencios, las miradas y los gestos de los practicantes, en el marco de procesos de evaluación que estén claramente situados en una intención educativa, de aprendizaje y de formación.

- La devolución (o retroalimentación)

Como consecuencia de esta apuesta al acompañamiento de los estudiantes, es posible recuperar una importante cantidad y calidad de “materiales fértiles” para habilitar una lectura crítica de la práctica. Es decir, la tarea de acompañar permite contar con múltiples y particulares fuentes privilegiadas de información que brindan datos acerca de los desempeños y aprendizajes situados que los estudiantes van realizando: intervenciones en los talleres, producciones escritas, representaciones, desempeño en las instituciones, intercambios, etc.

Sin embargo, todos estos datos y señales deben ser analizados e interpretados. “Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos” (Celman, 1998: 49).

Las preguntas fundamentales que surgen inmediatamente son ¿qué se hace con la información recolectada?, ¿cuál es el uso que se le da?, ¿para quién y para qué sirve la evaluación? y ¿quién se beneficia con ella? Coherentemente con la postura asumida, sostengo que la evaluación está al servicio del sujeto que aprende.

“Las verdaderas evaluaciones serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios

fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué.” (Ibídem.: 52).

Esta cita pone el acento en la necesidad de recuperar una vez más el carácter educativo de la evaluación. Es decir, una evaluación que educa, que nos da pistas acerca de un proceso, que permite, promueve y celebra la reflexión.

Plantear la evaluación en este sentido, exige generar instancias de diálogo y devolución en las que la palabra a los estudiantes esté habilitada y circule con libertad. Si estos espacios no se garantizan, los practicantes tendrán dificultades para lograr una apropiación democrática del conocimiento. Por el contrario, si hay confianza, los alumnos pueden aportar al intercambio aspectos de su propia construcción del saber.²⁶

“El diálogo se constituye en un medio imprescindible para el aprendizaje a través de la evaluación compartida. Más que un instrumento para el intercambio de información, el diálogo se vuelve un recurso epistemológico y fuente de conocimiento que se construye mediante procesos de deliberación.” (Álvarez Méndez: 2004: 13)

Cuando hablamos de devolución, entonces, aludimos concretamente a aquellas intervenciones docentes que apuntan a apoyar al estudiante en la compleja tarea de dar cuenta de las construcciones que ha podido ir elaborando y de las dificultades que aún no ha podido superar. La retroalimentación es permanente y oportuna a lo largo de las actividades. Las observaciones, los comentarios y los apoyos son pertinentes cuando no se dejan para el final (en estos casos prefiero hablar de devolución *pos mortem*), sino que se realizan en el momento en que los estudiantes pueden corregir o mejorar lo que hacen.

El supuesto que subyace remite a una anticipación, a un andamiaje que orienta. En este sentido, una devolución comprometida puede ayudar a transparentar los procesos que los practicantes ponen en juego al aprender:

²⁶ El diálogo y la negociación son aspectos fundamentales de la formación. No pueden tomarse como atentado o amenaza a la autoridad. Esta debe nacer del respeto que infunde por el saber y no de su posición de poder. Es importante negociar y acordar con los estudiantes lo que se puede hacer o permitir.

criterios, opciones, hipótesis. Así, la evaluación logra perder parte de su *opacidad* como proceso para los alumnos.²⁷

En este punto del desarrollo, considero importante señalar que no siempre la devolución resulta formativa. Para que así sea, debería reconocer que “la crítica siempre tiene que ser positiva y constructiva, basada en argumentos. De lo contrario será descalificación, que con sólo el ejercicio de autoridad legitimada basta para mantenerla” (Álvarez Méndez, 1993: 5). Como también sostiene Litwin, el valor de la devolución y las huellas que deja en los aprendizajes de los estudiantes “dependerá del valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de las producciones de los alumnos” (Litwin, 2005: 6). Otra vez, aparece subyacente aquí la noción de confianza que postulara anteriormente.

En relación con los procesos de devolución, es interesante pensar al docente como un Otro que posibilita la mirada nueva de sí para el estudiante. Mirada ésta que al complementarse con la propia y también con la de los pares, se vuelve aún más significativa. Está implícito así el sentido especular de toda evaluación.

Para finalizar, considero que este tipo de intervención docente en la evaluación permite no sólo obtener información variada sobre los aprendizajes de los estudiantes que luego habilite la toma de decisiones conciente y justificada, sino también favorecer en los practicantes procesos de aprendizaje complejos, integrales y reflexivos.

La propuesta en sí

En consonancia con la fundamentación anterior, la propuesta evaluativa de la cátedra implica una evaluación en proceso, que excede el acto de calificar y certificar el rendimiento de los estudiantes. Por otra parte, prioriza el criterio de cercanía o semejanza entre la naturaleza de los procesos de enseñanza y

²⁷ Tomo prestada la idea de que “la evaluación representa un proceso y un trámite que comprende siempre, y necesariamente, zonas irreductibles de opacidad” (Ardoino, J. y G. Bleger, 1998: 1).

aprendizaje promovidos y las formas de requerirlo para su evaluación (Celman, 2004).

Desde lo metodológico, hay consenso en que para evaluar un objeto complejo como son las prácticas, es necesario utilizar más de un instrumento. La propuesta de evaluación, entonces, se conforma por distintas instancias e instrumentos:²⁸

- “Cuaderno de comunicados”. Se trata de una simulación en la que se pone en juego el diseño y la redacción de notas para mantener la comunicación con las familias de los alumnos supuestos. Esta tarea se mantiene a lo largo de la cursada. Cada practicante posee un cuaderno en el que trabaja a partir de borradores; es decir, los estudiantes van haciendo revisiones sucesivas de sus producciones. Esta revisión constituye una forma de auto, co y heteroevaluación ya que las producciones circulan entre compañeros y docentes de la cátedra. Permite trabajar además con la escritura, aspecto que es sentido como una dificultad en los últimos años.
- “Observación y análisis de Actos escolares”. Se trata de un pequeño trabajo de campo en el que los estudiantes, divididos en grupos, observan el acto escolar del 25 de Mayo en una institución a elección (jardín de infantes o escuela primaria). Registran lo observado a través de fotos o video. En sede se sistematiza la información con la orientación de las docentes y se inicia el trabajo de análisis a partir de los marcos conceptuales desarrollados en la materia y en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una síntesis del trabajo se “postea” en el grupo de facebook para socializar la experiencia del grupo y abrir la discusión.
- “Registro de asistencia”. En este caso, se trata de otra actividad de simulación en la que los estudiantes llevan adelante la toma de asistencia diaria durante un mes. La sistematicidad del ejercicio colabora en la adquisición del dominio de esta rutina, propia del saber-hacer docente en las instituciones de los niveles inicial y primario.

²⁸ Se adjuntan en anexo.

- “Construcción colaborativa de instrumentos para la inmersión en el campo”. Los estudiantes -en forma colectiva- elaboran el protocolo de observación institucional y el guión para la entrevista con los directores, para ser utilizados en la experiencia de campo. Esta construcción se genera con el apoyo de las profesoras y se resuelve a través de una Wiki. Esta herramienta resulta muy potente en términos de los aportes que cada estudiante puede hacer y compartir, generando una comunidad de usuarios que comparten contenidos acerca de un mismo tema o categoría.

- “Proyecto Salida educativa”. Los estudiantes conformados en pequeños grupos presentan un proyecto de salida educativa (en el marco de una unidad didáctica), cumplimentando con los requisitos estipulados en el *Reglamento General de las Instituciones Educativas* (2013). El objetivo de este trabajo es poner a los estudiantes en situación de resolver un problema real de la práctica docente. Para ello tienen que conocer y analizar reglamentaciones y normativas propias del sistema educativo, a la vez que posicionarse en el rol docente y tomar algunas decisiones de orden pedagógico y didáctico.

- “Evaluación del docente co-formador”. Los docentes que reciben a los practicantes completan una planilla de evaluación que pretende formalizar y sistematizar las apreciaciones y los intercambios con los practicantes. Este instrumento está en constante revisión porque encontramos ciertas dificultades en su implementación. Por ejemplo, algunos docentes se rehúsan a consignar por escrito las observaciones realizadas (sobre todo en los casos en que son negativas); otros se limitan a completar los casilleros pero no agregan información valiosa; y otros lo utilizan simplemente para expresar agradecimiento por la colaboración de los practicantes y desear éxitos profesionales en el futuro.

- “Trabajo final: reconstrucción crítica de la experiencia de práctica”: Se trata de un informe de elaboración grupal que se solicita hacia el final de la cursada. Las consignas son presentadas cuando las experiencias de campo

aún no fueron finalizadas. Esta producción se realiza en forma domiciliaria y se conforma como insumo para la instancia de coloquio final. La intencionalidad principal de este trabajo es promover la reflexión sobre las prácticas docentes en las instituciones así como también sobre la propia práctica como medio para la formación y la construcción de saberes profesionales.

- “Coloquio integrador”. Esta es una instancia individual con la que se “cierran” las prácticas. El énfasis está puesto en la posibilidad de integrar saberes y resignificar la experiencia de práctica en clave personal. Para ello, cada estudiante elige una situación de la práctica que lo haya interpelado y plantea oralmente reflexiones, interrogantes y conceptos que lo ayudan a interpretar, comprender y problematizar el relato. A su vez, el practicante presenta un recurso (imagen, metáfora, canción, etc.) que le permita dar cuenta de lo vivido, expresando cómo se sintió, qué se lleva y qué deja en términos de experiencia.

Para el ciclo entrante, propongo diseñar un instrumento de autoevaluación de los estudiantes que los habilite a pensar su recorrido y a reconocerse como sujetos activos y constructores de sus propias experiencias.

Por otro lado, instrumentaré una evaluación de cátedra²⁹ que proporcione información a corto plazo sobre las cuestiones positivas y los aspectos a mejorar de la propuesta de cátedra y de los modos de intervención docente.

Como señalaba al referirme a la propuesta pedagógica, la propuesta de evaluación también es entendida como abierta, flexible y en constante revisión. Las decisiones tomadas son resultado no sólo de los enfoques epistemológicos y metodológicos sostenidos, sino también de los múltiples condicionamientos a los que la evaluación como práctica situada está expuesta.

²⁹ La UNS tiene en marcha un programa online de evaluación de cátedras. Los estudiantes, en forma voluntaria, la pueden completar. Esta evaluación es anónima y se realiza una vez terminada la cursada. Los resultados son sistematizados por el Departamento de Informática y recién al año aproximadamente, los profesores tenemos acceso a ellas.

Reflexiones finales

En este trabajo me propuse presentar algunas reflexiones acerca de la compleja tarea de evaluar a los practicantes y sus prácticas en el espacio de Práctica Docente II, de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria que dicta la Universidad Nacional del Sur.

La selección de la problemática ha estado motivada por la preocupación cotidiana de encontrar modos alternativos de evaluar con sentido educativo. En otras palabras, la motivación tiene que ver con una especie de ejercicio de vigilancia epistemológica (en el sentido que lo propone Bachellard) sobre la propuesta formativa que ofrecida como cátedra a los estudiantes. Concretamente, estoy atenta a que los dispositivos de evaluación no vayan en contra de la propuesta pedagógica.

Puntualmente, la propuesta que acabo de compartir se centra en la evaluación de los desempeños de los estudiantes y los buenos modos de intervención que creo haber encontrado con vistas a potenciar el sentido formativo y formador de la evaluación. En este sentido se justificó la necesidad de recuperar viejas prácticas de evaluación como el acompañamiento de los estudiantes y la devolución (o retroalimentación) comprometida de sus logros y dificultades.

Como tarea a futuro, resta avanzar en un trabajo colectivo al interior de las cátedras de Práctica Docente y Residencia, de articulación de visiones, revisión de criterios y definición de dispositivos de evaluación que resulten compartidos, coherentes y que impliquen una progresión en las exigencias hacia los estudiantes.

Por último, tomo prestadas unas bellas palabras de Ardoino, que reflejan la complejidad y multirreferencialidad inherentes a los procesos de evaluación.

(...) “el ruido, el parasitaje y la implicación aparecen como desórdenes, perturbaciones y fenómenos fuera de norma, casi patológicos en comparación con un funcionamiento ideal e idealizado. Al contrario, estos mismos elementos constituyen la materia prima legítima y prácticamente inevitable de la evaluación. Esta da derecho de ciudadanía a lo opaco, a lo complejo, a lo equívoco. La evaluación en tanto que es construcción permanente (...) del sentido, se puede conducir solamente en un movimiento de perpetuo ir y venir, en los hilos de las artimañas y de las evasiones

de los sujetos y en cajones de doble fondo que se abren lentamente o bruscamente” (Ardoino, 1998: 7).

Bibliografía

Abate, S. y Orellano, V. (2015) "Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso" en Revista *Trayectorias universitarias*. Volumen 1. UNLP. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Aiello, B., Borel, C., Iriarte, L., Montano, A., Sassi, V. y Yasbitzky, A. (2012) *Extrañar la escuela. Un dispositivo pedagógico para la formación docente*. Buenos Aires, Baudino Ediciones.

Álvarez Méndez, J. M. (1993) "La evaluación como actividad crítica de aprendizaje" en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 219.

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

Álvarez Méndez, J. M. (2004) "La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica" en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. UNL, Santa Fe.

Andreozzi, M. (1998) "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación" en Revista del IICE N° 13, Año VII, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Anijovich, R. (comp.) (2013) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Bain, K. (2015) "¿Cómo fomentar el aprendizaje profundo en los estudiantes universitarios?" Videoconferencia dictada en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. 4 de Junio de 2015.

Barbier, J. M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Barco, S. (1996) "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores" en *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

Bullough, R. (2000): "Convertirse en profesor: la persona y la localización social del profesorado." En Biddle, Good y Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

Camilloni, A. (2013) "La evaluación de trabajos elaborados en grupo" en *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Celman, S. y Rafaghelli, M. (2001) “Evaluación de los aprendizajes”. Seminario / Taller. Ciclo de Capacitación en docencia para profesionales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Celman, S. (2004) “Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación.” Ponencia presentada en las 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria – Universidad Nacional del Sur.

Celman, S. (2004) “La evaluación democrática: remando contra la corriente” en Revista AGCE N°28, año XIX, Buenos Aires.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

Chevallard, Y. (2010): “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Cols, S. (2008). “La formación docente inicial como trayectoria”. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires: Mimeo.

Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio, G, Poggi, M. y D. Korinfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de las escuelas*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Cruz, V. (2015) “Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica” en Revista *Trayectorias universitarias*. Volumen 1. UNLP. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1998): La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*. N° 79 – 80. Universidad Nacional Autónoma de México. Versión digital.

Díaz Barriga Arceo, F. (2007) “Enseñanza situada y evaluación auténtica. Un binomio indisociable” en *Revista Novedades educativas N°199*. Julio 2007.

Edelstein, G. y A. Coria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Edelstein, G. y otras (1998) "La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de los Docentes" en Serie *Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación N°1*. Universidad Nacional de Córdoba.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fernstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie Los documentos. N° 6. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Follari, R. y E. Soms (1994) *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas.

Furlán, A. y E. Remedi (1981) "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas" en Revista *Foro Universitario*. México.

Gimeno Sacristán, J. (1997) "La evaluación de la enseñanza" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Hargreaves, A.; Earl, L. y J. Ryan (2000) *Una educación para el cambio*. México, SEP-Octaedro.

House, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

Larrosa, J. (2003) "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia dictada en la OEI, el 28 de Noviembre de 2003. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
Consulta realizada el 25/1/2016.

Lave, J. y E. Wenger (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Nueva York: Cambridge University Press. (Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro).

Lipsman, M. (2004) "La innovación en las propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Perspectivas y limitaciones" en *La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación, UNL, Santa Fe.

Litwin, E. (1998) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2005) "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo" en Revista Novedades educativas N° 176. Año 17.

Lucarelli, E. (2004): "El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular." Tesis doctoral. Buenos Aires. UBA. FFyL.

Lucarelli, E. y otras (2007) "La formación en la profesión: la problemática de los aprendizajes complejos en la universidad" en Revista *Praxis educativa*, Año XI, Nº11, UNLPam, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Malet, A. y A. Montano (2014) "*Una experiencia de evaluación productiva*". Congreso en Docencia Universitaria. Organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA. Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.

Mastache, A. y otros (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Mateo, J. A. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

Menin, O. (2002) *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens.

Montano, A. y L. Iriarte (2014) *Evaluación productiva y formación docente: ¿qué alumnos?, ¿qué desempeños?*". Ponencia presentada al VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Montero, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Homo Sapiens.

Negrín, M.; Yasbitzky, A; Vidal, S. y Hernández, L. (2006) "Disciplinares vs. Pedagógicas: una tensión que no cesa". Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, UNCo, Cipolletti.

Palou de Maté, M. del C. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Pérez Gómez, A. (1995): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa." En: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. Actas del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.

Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Perrenoud, Ph. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève.

In Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.

Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao, Barcelona.

Sanjurjo, L. (coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.

Santos Guerra, M. (2003) "Prácticas de evaluación. Concepciones, actitudes y principios" en Revista Novedades Educativas N° 153, Año 15.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Madrid.

Souto, M. y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos. N° 10 Novedades Educativas, Buenos Aires.

Souto, M. (2007): El carácter de artificio del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Ficha de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Souto, M. (2009) "La residencia, un espacio múltiple de formación" Conferencia en las 2das. Jornadas regionales de Práctica y Residencia Docente. Organizadas por el Departamento de Humanidades de la UNS. Agosto de 2009.

Vezub, L. (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje" en Revista del IICE N° 22, Año XII, Miño y Dávila, Buenos Aires.

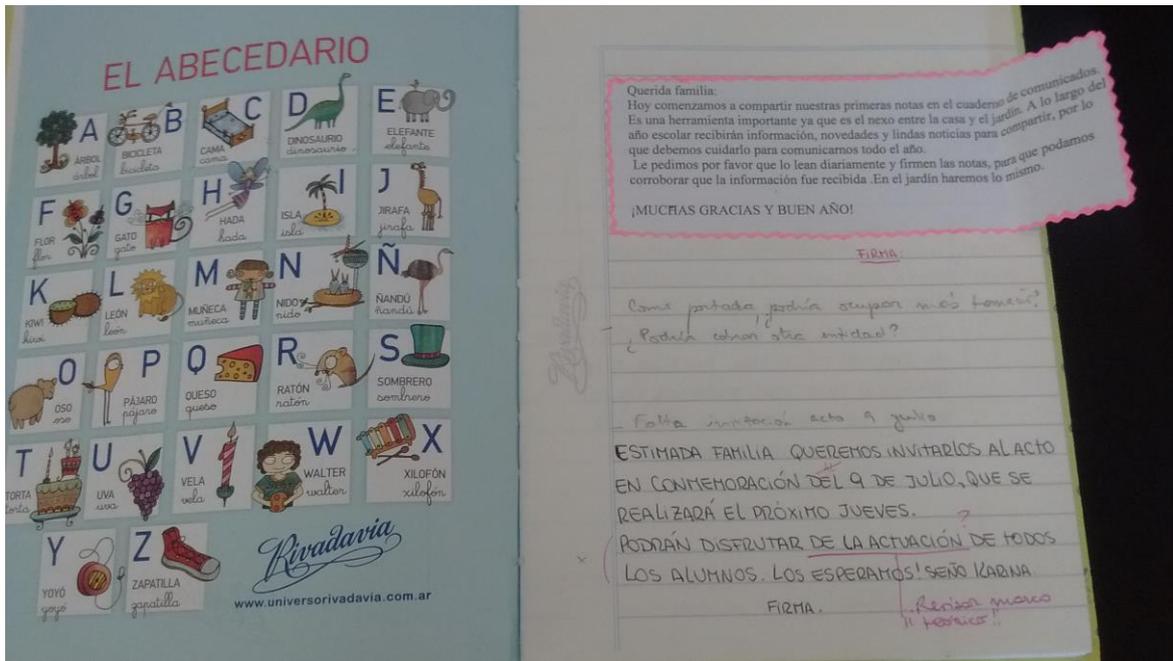
Yasbitzky, A. (2006) "La evaluación de los alumnos practicantes: entre la acreditación y el sentido educativo" en Actas Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca ISBN: 987-1171-45-5 541

Yasbitzky, A. (2013) "La formación para la práctica: una articulación necesaria" en VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-544-514-7

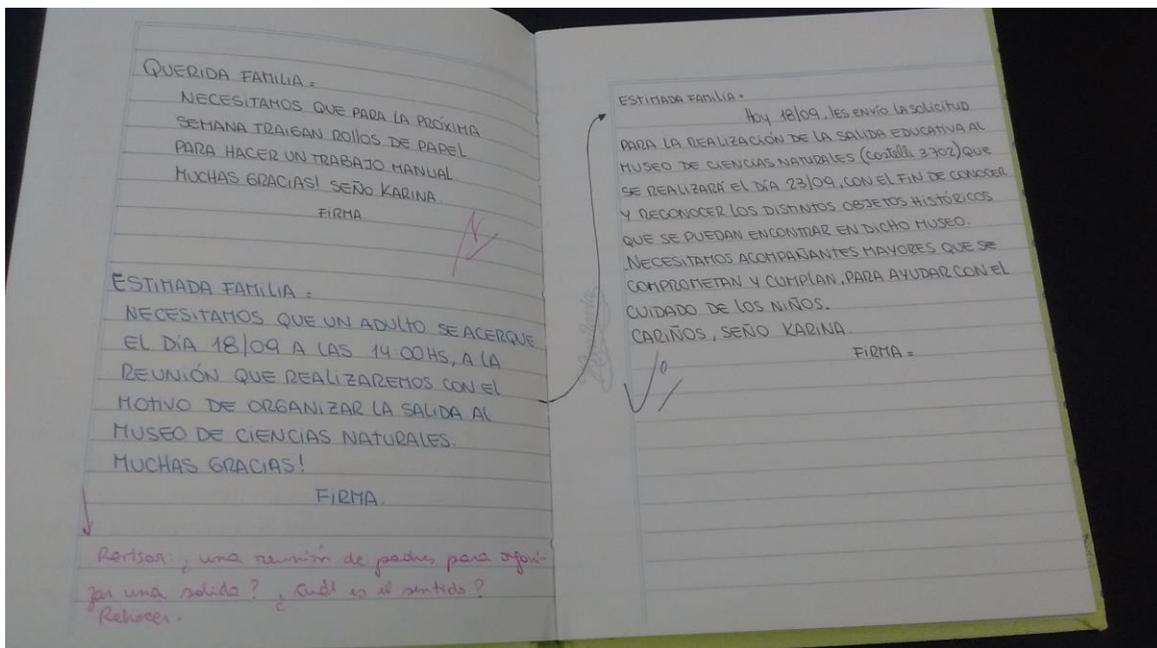
Yasbitzky, A. (2015) "La formación en la práctica docente: aportes para discutir sobre el impacto de la formación inicial" en VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://es.calameo.com/read/002700619731f9fc68edd> ISBN 978-987-544-656-4

Anexo Documental

Anexo 1: Ejemplos de utilización del cuaderno de comunicados.



En esta imagen se observan los comentarios y sugerencias realizados sobre la producción de la estudiante tanto por las profesoras como por compañeras de cursada.



Esta imagen muestra la revisión realizada por la estudiante de una producción anterior.

Anexo 2: Posteos realizados por los estudiantes sobre actos escolares.



Las capturas de pantalla muestran producciones de las estudiantes en las que lograron establecer vinculaciones con los marcos teóricos. En otros casos, las primeras producciones alcanzan en un nivel más bien descriptivo que requiere de un mayor andamiaje por parte nuestra.



Anexo 3: Consigna de trabajo final integrador.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
CÁTEDRA: PRÁCTICA DOCENTE II

Trabajo final: reconstrucción crítica de la experiencia de práctica

El trabajo final exige la sistematización y análisis de los aspectos más relevantes vivenciados por el grupo durante la experiencia de “inmersión” en las instituciones (jardines de infantes o escuelas primarias). Para su elaboración se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- introducción: presentar la institución observada e introducir sus características más destacables (ubicación, año de creación, número y tipo de secciones, cantidad de personal, matrícula que asiste, comedor, etc.).
- desarrollo: incorporar todo tipo de información considerada relevante y que no haya sido consignada con anterioridad y analizarla. Esto implica que se deben articular datos descriptivos con categorías teóricas trabajadas en esta materia o en otras. (Ejemplos: presentar una topografía de la institución y un análisis topológico del espacio social; identificar aspectos vinculados a las 3 dimensiones institucionales; analizar el abordaje de las efemérides y los actos escolares; describir la organización de la vida cotidiana, sus rutinas y rituales; analizar la comunicación; reflexionar sobre los actores y los conflictos; entre otros).
- reflexión final: dar un cierre al trabajo incorporando algunas reflexiones y apreciaciones generales sobre la experiencia vivida (¿qué aprendieron/lograron?, ¿cómo evalúan su tránsito por estas prácticas? ¿qué aspectos personales y como grupo deberían mejorar para las prácticas de 3° año?).
- anexo: incluir fotos, testimonios, producciones de los niños o de la institución sólo si refieren a la experiencia o a aspectos importantes incorporados en el trabajo. En todos los casos debe consignarse una referencia que explique lo que se muestra.
- bibliografía: citar adecuadamente los materiales utilizados en el análisis.

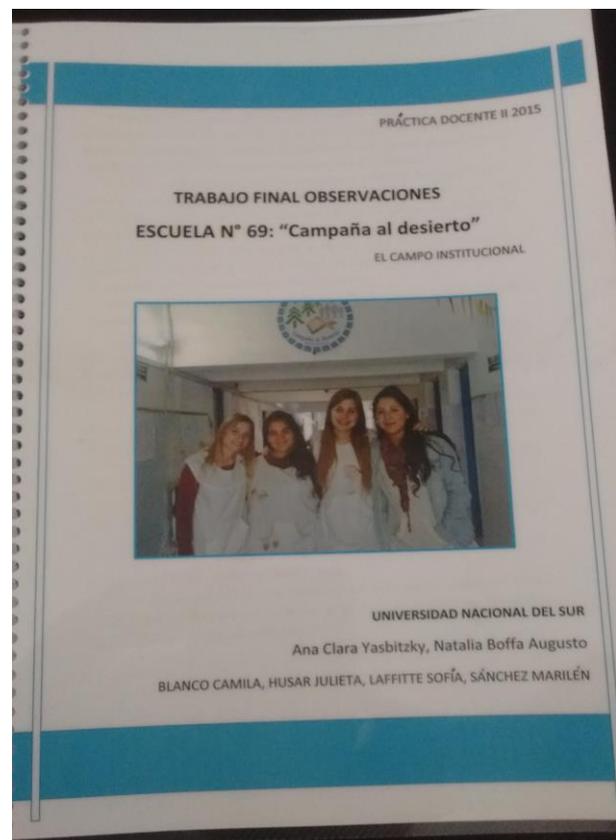
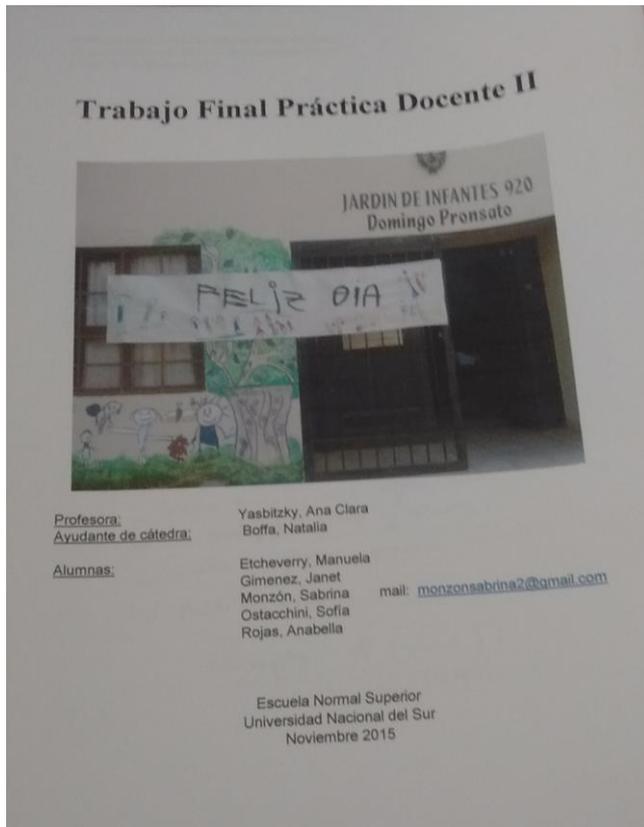
Pautas formales de presentación:

- hoja tamaño A4
- fuente Times New Roman 12 o Arial 11
- interlineado 1,5

Criterios de evaluación:

- utilización correcta de las categorías conceptuales (marco teórico)
- articulación fluida entre lo observado y el marco teórico
- capacidad para establecer preguntar e interrogar la práctica
- precisión y claridad en la redacción
- buena ortografía

Anexo 4: Ejemplos de trabajo final integrador.



Anexo 5: Guía de evaluación para los docentes co-formadores.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PRÁCTICA DOCENTE II

EVALUACIÓN DEL PRACTICANTE

Estimada docente/directora:

Le solicito tenga a bien completar esta grilla de evaluación del estudiante. La intención es contar con una apreciación global de su desempeño en el transcurso de las prácticas de observación participante desarrolladas en la institución. Si desea registrar alguna observación particular, sugerencia o comentario, será muy bienvenido. Desde ya, muchas gracias por contribuir a la formación de los futuros docentes.

	Destacado	Adecuado	Insuficiente
Asistencia y puntualidad			
Trato adecuado y respetuoso			
Disposición a trabajar y colaborar en las tareas asignadas			
Participación voluntaria en actividades institucionales y de aula/sala			
Respeto de las normas internas de la institución			
Actitud entusiasta para aprender, preguntar y conocer			

Observaciones, comentarios y/o sugerencias:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

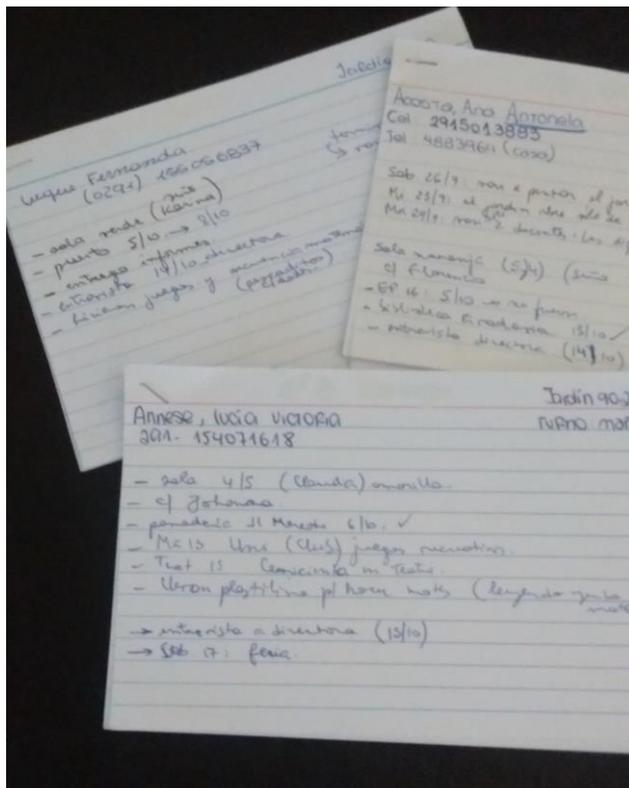
.....

Firma:

Anexo 6: Evaluación de desempeño de los estudiantes.

T	23	Blanco, Camila	Cont. Mds	TPD	Cultura	25 Mds	For. Esp	Act. Mds	Presen	498/498	Mds	Ex	Out	Voto
53		Tatarynsky, Dalana			B+	MDS	B	B			B+	7+	B	
24		Aguirrezobala, Anacleara	✓	✓	B+	MDS	B	B			MDS	8+	B+	9
25		Briquela, Antonella aka	✓	✓	B+	MDS	B	B			B	10	B	9
26		Cura, M. Emilia	✓	✓	Exc.	MDS	MDS	MDS			B	10	Exc.	10
27		de Dios, Antonela	✓		R+M	MDS	MDS	MDS			B-	6	P/B+	
28		Delfino, M. Emilia	✓	✓	R+B	MDS	MDS	MDS			MDS	10	MDS	10
29		Estanga, Aylen	✓	✓	B	MDS	MDS	MDS			B-	6	B+	7
30		Etcheberry, Manuela	✓	✓	B	MDS	B	B-			B	10	B	8
31		Crampelista, Julieta	✓	✓	✓	MDS	MDS	MDS			B-	7+	B-	7
32		Fernandez, Gabriela	✓	✓	B+	MDS	MDS	B-			B-	10	B-	9
33		Gonzalez, Carla	✓	✓	B	MDS	MDS	B-			B+	10	B+	10
34		Gonzalez, Gonzaly, Arabelle	✓	✓	✓	MDS	MDS	B-			B-	10	P/B	
35		Gross, Antonela	✓		R+B	MDS	MDS	B-			B+	6	B-	
36		Guernales, Pamela	✓	✓	B+	MDS	MDS	MDS			MDS	7+	B-	9
37		Iscoponi, Geopina	✓	✓	B+	MDS	MDS	B-			MDS	10	B+	10
38		Lasore, Florencia	✓	✓	B+	MDS	MDS	B-			B-	10	B+	10
39		Lloret, M. Victoria (Mds)	✓	✓	✓	MDS	MDS	MDS			B+	7+	P/B	7
40		Marrillo, Mayra	✓	✓	✓	MDS	MDS	B-			B-	10	B-	
41		Marioni, Marina	✓	✓	B+	MDS	MDS	MDS			B+	10	MDS	8
42		Mardino, Giuliana	✓	✓	B-	MDS	MDS	MDS			MDS	7+	B-	8
43		Ostarchini, Sofia	✓	✓	B-	MDS	MDS	B-			R	10	MDS	8
44		Pagliarini, Ma. Cels	✓	✓	R+B	MDS	MDS	MDS			B-	7+	B	7
45		Palacin, Karen aka	✓	✓	B-	MDS	MDS	B			B+	8+	MDS	9
46		Rojas, Arabelle	✓	✓	R+B	MDS	MDS	MDS			MDS	10	B	
47		Suriano, Brenda	✓	✓	✓	MDS	MDS	B-			MDS	8+	B	8
48		Tonelli, Guillermina	✓	✓	B	MDS	MDS	B-			B-	8+	B-	
49		Huizenza, Victoria	✓	✓	B	MDS	MDS	MDS			B-	10	P/B	
50		Nomayn, Sabrina Gisela	✓	✓	R+B	MDS	MDS	MDS			B+	10	B+	9
51		Par. N. Sotolanda			-	MDS	F	B-						

La imagen muestra la planilla de seguimiento de estudiantes utilizada durante el ciclo 2015. Allí se registran y sistematizan las apreciaciones sobre las producciones realizadas.



En esta otra imagen se observan las fichas individuales de acompañamiento de los practicantes durante la instancia de práctica en terreno.