

LOS PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA: LA EVALUACIÓN Y EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Serie **Peripecias de los inicios**

Colección
Acompañar los primeros pasos en la docencia



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro
Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional
Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari

Coordinador de Desarrollo Profesional Docente
Lic. Carlos A. Grande

Autora: Beatriz Alen

Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen

Diseño: Rafael Medel

Corrección de estilo: Cecilia Pino

Coordinación gráfica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540- 3° Piso (C1052AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Teléfono 4959-2200

www.me.gov.ar/infod e-mail: infod@me.gov.ar

Alen, Beatriz

Los primeros pasos en la docencia : la evaluación y el vínculo pedagógico :
conversaciones con Alicia Camilloni / Beatriz Alen. 1a ed. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

70 p. ; 22 x 15 cm.


ISBN 9789500011785

1. Formación Docente. I. Título.

CDD 371.1

ÍNDICE

Prólogo por Andrea Molinari, María de los Ángeles Pesado, Carlos Grande	7
Comienzos difíciles por Andrea Alliaud	11
Peripecias de los inicios: Los primeros pasos en la docencia y los desafíos de la evaluación por Beatriz Alen	15
Introducción	15
Reflexiones e interrogantes de colegas principiantes	18
Conversaciones con Alicia Camilloni	25
Bibliografía Recomendada	45
Instructivo para la escritura de experiencias por Valeria Sardi	49



**Los primeros pasos
en la docencia:
la evaluación y el
vínculo pedagógico**



Prólogo

Andrea Molinari
María de los Ángeles Pesado
Carlos Grande

Muchas preguntas (¿cómo abordar la tarea? ¿Por dónde empezar? ¿qué hacer y qué decir en nuestro primer día? ¿De qué manera pararme ante un curso?) que surgen ese primer día van a continuar hasta el último, aunque hayamos construido un montón de habilidades profesionales, esa mezcla de conocimientos, de esquemas de acción y de actitudes.

Perrenoud, 2007

El INFD promueve un modelo de formación docente continua centrado en el desarrollo profesional. Este modelo concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido con su tarea de forma activa y reflexiva.

Por su naturaleza la enseñanza es una actividad altamente compleja, es decir, es un proceso en el que se conjugan la singularidad de los escenarios y de los contextos en los que se desarrolla, la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan, la incertidumbre y las implicaciones éticas, sociales y políticas de las decisiones pedagógicas que se toman.

La práctica pedagógica contextualizada en el aula pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y el aprender. El docente puede aprender a enseñar desde la práctica cuando la considera un espacio para la construcción de problemas y la reflexión desde la acción, cuando puede desnaturalizar las decisiones que toma en la intervención pedagógica.

Desde el INFD creemos que los modos de trabajo más apropiados para el desarrollo profesional docente son los que favorecen la creación de espacios interinstitucionales, que se constituyen en oportunidades para que maestros, profesores y formadores aborden problemas y temas específicos que involucran y requieren de los saberes de cada uno.

Acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar es una de las nuevas funciones del sistema formador y se torna una tarea relevante e ineludible de los ISFD que, mediante distintos dispositivos ofrecen a los noveles herramientas y espacios para seguir pensando sus propias prácticas.

Fruto del trabajo compartido con las jurisdicciones, los ISFD y los propios docentes surge la nueva serie editorial de la colección **Acompañar los primeros pasos en la docencia: Peripecias de los inicios.**

Peripecias es una invitación, un compartir con otros algunos recorridos, experiencias, propuestas, que pueden contribuir en el acompañamiento y en el aprendizaje mismo de enseñar a enseñar.

Peripecias es una caja de herramientas para los docentes comprometidos profesionalmente que buscan constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio.

Peripecias es una oportunidad para que maestros, profesores y formadores interactúen en el abordaje de problemas específicos de la práctica pedagógica que involucran y requieren de los saberes de cada uno.

Peripecias ha sido pensada en clave de desarrollo profesional docente. Esto significa considerar a la formación como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la carrera profesional, sobre todo cuando esa formación es constitutiva de las políticas de inclusión educativa. También significa concebir el acompañamiento en función de las responsabilidades de apoyar a las escuelas que la Ley de Educación Nacional le ha asignado al sistema formador.



Comienzos difíciles

Dra. Andrea Alliaud

Los comienzos laborales resultan complejos en cualquier ámbito de desempeño. Lo que uno sabe, lo que uno aprendió en las instancias formativas que atravesó, nunca parece ser suficiente al principio. Tratándose de ocupaciones en las que además hay personas involucradas, la complejidad aumenta.

La docencia forma parte de aquellas actividades que se ejercen con otros y sobre otros. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar trabajan con niños, jóvenes y/o adultos, con la intencionalidad de ejercer una influencia transformadora/educadora *sobre* esos sujetos. Ese destino engrandece a los enseñantes pero frecuentemente provoca altas dosis de insatisfacción cuando se tiene la percepción de que no se logra el objetivo. La sensación de impotencia suele ser frecuente entre quienes enseñan en las escuelas en la actualidad. Por múltiples razones. Los alumnos/estudiantes se “resisten” a ser transformados, han cambiado las relaciones de los niños y los jóvenes con los adultos, se ha modificado el vínculo de los alumnos con el saber, tiembla la institucionalidad escolar, todo lo cual genera un escenario de fragilidad que deja al desnudo a los docentes. De este modo, si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, en la actualidad parece haberse vuelto más compleja.

Empezar a trabajar como docente no es fácil. Nunca lo fue. Las dudas, los errores cometidos suelen percibirse como terribles daños causados a niños y jóvenes que se están formando. Los ideales que se fueron construyendo en torno a la profesión suelen desvanecerse ante los múltiples y variados avatares que maestros y profesores enfrentan en las escuelas donde comienzan a trabajar. No hay experiencia acumulada -al menos como docente- de donde agarrarse. Los grandes postulados de la formación, con frecuencia quedan desfasados frente a la sucesión ininterrumpida de pequeñeces cotidianas

que no dan tregua. Si reparamos en las condiciones de trabajo, los inicios docentes se vuelven aún más complejos. Más allá de las características de las escuelas y los cursos donde los noveles empiezan a trabajar, la alta rotación laboral provoca la interrupción de los procesos de socialización en los puestos de trabajo, al tiempo que exige –les exige a los nuevos– tener que protagonizar la escena en el momento en que otro la dejó. Por ello, es altamente probable que el período de inserción en la docencia no coincida con el inicio de un ciclo escolar.

Como un actor que llega de repente a una obra y en un momento que no eligió, el novel tendrá que poder construir su personaje, que deberá estar preparado para enfrentar cualquier tipo de situación que le presente el escenario escolar. Desde una reunión de padres, un acto, una evaluación o el repaso de un tema que otro enseñó.

Si a la complejidad propia de cualquier comienzo le sumamos el desafío de la enseñanza, más la complejidad creciente que supone enseñar hoy y a eso le añadimos las problemáticas propias de los comienzos laborales docentes, visualizamos de inmediato la necesidad de acompañar y ayudar a quienes se están iniciando en la profesión.

Los frentes de intervención resultan exitosos gracias a su variedad y así lo demuestran las acciones emprendidas desde el *Programa de Acompañamiento a docentes noveles* impulsado por el Ministerio Nacional y las distintas Áreas de gobierno provinciales. Pero, esa variedad de acciones y de líneas de intervención sintoniza con lo que hemos denominado “el fortalecimiento del oficio de enseñar”.

Fortalecer el oficio docente significa, básicamente, poner el foco en la enseñanza. De este modo, las problemáticas particulares que la tarea les plantea a los nuevos son tomadas como punto de partida, pero son definidas o re-definidas en función de este núcleo principal que define a la docencia y su identidad. Así entendida, la enseñanza no es sólo el objetivo o la meta a alcanzar, sino que se constituye en el método del acompañamiento y se utiliza a lo largo de todo el proceso formativo.

Dentro de esta concepción general, la puesta a disposición de recursos o herramientas que ayuden a los noveles a enseñar, como la publicación que en esta oportunidad se presenta, se concibe no sólo como un insumo puntual que capacita en torno a habilidades específicas, sino como una producción que está al servicio del docente, de su posibilidad y de su potencialidad productiva y que, por lo tanto, lo deja en mejores condiciones para poder obrar con autonomía y creatividad en cualquier circunstancia.

Desde esta perspectiva, la ayuda, la colaboración brindada a los nuevos, contribuye a fortalecer el proceso de trabajo en su totalidad y a quienes lo realizan, con la consiguiente mejora que ello representa tanto para maestros y profesores como para los destinatarios de su obrar/ accionar/enseñar.

Fortalecer el oficio constituye, de este modo, una opción frente a otras que, o bien se dedican a añorar un pasado que se considera mejor (y que más allá de la apreciación ya pasó), o cargan tintas en la dimensión personal de los docentes, esperando, apostando

o exigiendo que estos sean fuertes, resistentes, conquistadores, estrategas o carismáticos, con el supuesto de que entonces sí estarán en óptimas condiciones de afrontar la enseñanza hoy y de afrontarla en los inicios.

Hemos sostenido al comienzo que todo inicio laboral es difícil. Que la dificultad parece acrecentarse en aquellas actividades en que están comprometidas las personas. Que las condiciones de estos tiempos quitan respaldo a la tarea y sobre-expone a quienes tienen que llevarla a cabo. En el caso de la docencia, mencionamos condiciones laborales propias de los inicios que se suman a la lista de problemas que se presentan.

Ante este panorama, apoyarse en el oficio, percibir que se tiene oficio, tranquiliza y legitima lo que se hace. Si pretendemos que los noveles docentes enseñen, tendríamos que asegurar la posesión de esa capacidad que les permite intervenir, accionar con otros y sobre otros, sin sentir la amenaza de desaparecer o quedar paralizados (sin saber qué hacer), ante cualquier circunstancia. Recursos como el que en esta oportunidad se presenta suman, porque apuntan al fortalecimiento del quehacer, del hacer docente. Un quehacer, un hacer, un oficio donde uno se encuentra con otros y al hacerlo se enriquece. La enseñanza es lo común, lo que une y encuentra a maestros, profesores, formadores y especialistas en su obrar. La enseñanza y el obrar de maestros y profesores. La enseñanza y sus efectos. La obra de los maestros. Sus obras maestras.



Los primeros pasos en la docencia y los desafíos de la evaluación

Beatriz Alen

Introducción

Desde el año 2007, el acompañamiento a los docentes principiantes es una de las funciones del sistema formador argentino. Por tal motivo, el Instituto Nacional de Formación Docente viene desarrollando diversas acciones para apoyar a las instituciones formadoras, junto con las Direcciones de Educación Superior de las Provincias, a implementar proyectos de acompañamiento a los nuevos colegas.

En el marco de seminarios con especialistas extranjeros y de nuestro país, de visitas y pasantías, de intercambios sostenidos a través del Aula Virtual de Acompañamiento y de la participación en encuentros académicos como el II Congreso Internacional del Profesorado Principiante (CABA, febrero de 2010), se ofrecen a los formadores acciones sistemáticas de desarrollo profesional docente para el ejercicio de esta nueva función.

Un proceso tan rico en sus reflexiones e innovador en sus prácticas se fue constituyendo en una fuente de valiosos conocimientos sobre las realidades cotidianas de las aulas de todos los niveles educativos y de las necesidades formativas de los docentes en sus primeros desempeños laborales. Por eso, no debía quedar “incrustado”, al decir de Marta Libedinsky (2001) en la memoria de las instituciones y de las personas. Su comunicación y análisis en contextos de intercambio entre formadores era fundamental y así lo hicimos en diversos seminarios nacionales e internacionales tales como el I Congreso Internacional del Profesorado Principiante (Universidad de Sevilla, 2008) y el seminario internacional “Comienzo de la carrera profesional: acompañar a los docentes debutantes- actores y recursos de proximidad”. Centre International d’études pédagogiques Sevres, 2009)

Siempre quisimos compartir reflexiones y experiencias. Siempre tuvimos la idea de publicar los aprendizajes profesionales de los formadores con tres propósitos: hacerlos

disponibles para otros profesores e instituciones interesados en acompañar a los nuevos maestros y profesores; enriquecer el desarrollo profesional de los protagonistas por medio de publicaciones que les permitieran sistematizar sus prácticas y, además, producir textos que den cuenta de la ampliación del campo de la pedagogía de la formación, pues el acompañamiento a los nuevos colegas retoma con sentidos renovados el tema central de la pedagogía de la formación que nos planteara Cristina Davini (1995): la construcción colectiva de un proyecto para la profesión docente y para la escuela. En efecto, el acompañamiento constituye un territorio de conocimientos en construcción tanto desde la perspectiva político pedagógica como teórico práctica, pues en el escenario educativo aparecen nuevas demandas sociales, nuevos enfoques curriculares, nuevas agendas educativas derivadas de las políticas de ampliación de derechos. En este contexto, nuestras publicaciones pretenden aportar a esas construcciones.

Llegados a este punto, debemos detenernos en un breve relato acerca del **Proyecto Piloto de Acompañamiento a los Docentes Noveles en su primer puesto de trabajo llevado a cabo entre los años 2005 y 2006 en las cuatro provincias cuyanas que participaron.**

Se trató de una experiencia organizada por el Ministerio Nacional, las Direcciones de Educación Superior de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis, con el apoyo de la Embajada de Francia. Por ser un proyecto piloto que debía aportar conocimientos sobre las condiciones de trabajo de los noveles, sobre sus necesidades específicas de formación, como así también criterios y estrategias de gestión para acompañar estos primeros pasos en la profesión (construcción de acuerdos con las escuelas y sus equipos directivos, organización de tiempos y espacios para encontrarse entre los colegas, etc.) todos los participantes documentamos el proceso, las acciones, las marchas y contramarchas. Llevamos diarios de campo, realizamos registros, escribimos guiones de trabajo, etc. Muy poco tiempo después, cuando el acompañamiento a los noveles pasó a ser una estrategia de mejora de la formación por Resolución 30/97 del Consejo Federal de Educación, surge la posibilidad de publicar las experiencias gracias al apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Iniciamos entonces la Colección “Acompañar los primeros pasos en la docencia” integrada por tres Series:

- **El proyecto piloto de acompañamiento;**
- **Experiencias de acompañamiento y**
- **Peripecias de los inicios.**

Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=3

Decíamos con Valeria Sardi al prologar el primer volumen de la Serie **Peripecias de los inicios.**

El héroe, en la literatura épica, para cumplir su destino tiene que realizar determinadas tareas que lo enfrentan a desafíos y obstáculos que debe su-

perar y que se constituyen en las peripecias que como héroe deberá vivir. Del mismo modo, el profesor novel en sus inicios como docente atraviesa peripecias que van conformando su historia e identidad y que, a su vez, devienen en relatos únicos que construyen comunidad.

Los inicios profesionales de cada docente son singulares, se dan en contextos diversos y generan de experiencias variadas. Sin embargo, ciertas peripecias pueden considerarse constitutivas de las vivencias de los noveles. Así, comenzar el año escolar en un curso donde no se permanecerá durante mucho tiempo; empezar a trabajar y enfrentar una reunión de padres; preparar un acto con alumnos que no conocemos; hacerse cargo de un grupo en las fechas de exámenes; entrar al aula sin saber qué tema hay que enseñar ese día; empezar con un grupo que está enemistado con la materia; iniciarse en nuevos roles del sistema educativo o en alternativas de trabajo derivadas de las políticas de mejoramiento del sistema, como por ejemplo las tutorías, son experiencias que transitan los noveles en los inicios de su profesión. (Alen, Sardi, 2011)

La serie **Peripecias de los Inicios**, que con esta publicación suma su segundo volumen, fue pensada para trabajar en torno a las prácticas institucionales y de aula que los nuevos maestros y profesores relatan como sorprendentes o muy desafiantes.

La serie recoge la palabra de reconocidos especialistas para que nos ayuden a pensar cómo acompañar a nuestros jóvenes colegas en aquellas situaciones que, aunque reconocamos como típicas, los desconciertan y les producen fuertes contradicciones con la profesión y las lógicas laborales.

Una de esas peripecias está ligada a ciertas situaciones de evaluación. Al hacerse cargo de un curso muchos docentes principiantes tienen que evaluar aquello que enseñó el colega que lo precedió, o deben calificar a alumnos que no conocen porque acceden a ese puesto en el período de “cierre de notas” o de mesas examinadoras.

Cuando esta problemática fue cobrando espesor en los relatos de los noveles, pensamos en acercarnos a los formadores responsables de acompañarlos aquellos enfoques y alternativas de acción construidos por una de las principales referentes del tema en nuestro país: la Profesora Alicia W. de Camilloni.

El entusiasmo con que nuestros colegas recibieron la noticia de esta publicación tuvo su correlato en los textos que nos enviaron en los que nos propusieron temas e interrogantes a abordar en nuestros diálogos con la Profesora Camilloni.

Así, por ejemplo, un grupo de formadores y formadoras, –Carmen Graciela Núñez, Omar Villagrán, Raúl Calbucán y Marcela Cabrera, profesores acompañantes de la Provincia de Catamarca; Elvira Guía, Gustavo Sandery Erica Maidana, del ISFD René Favalaro del Chaco; Adriana Herrera y Magdalena Palomeque, también de Catamarca– nos hicieron

llegar interesantes relatos e interrogantes sobre evaluación en el período de iniciación en la docencia.

En sus relatos nos cuentan que, cuando les preguntaron a los docentes noveles del Nivel Secundario sobre sus concepciones acerca de la evaluación, la mayoría de ellos manifestó su preocupación ante ciertas prácticas muy consolidadas que pudieron observar que contradicen de algún modo lo estudiado en el profesorado.

Algunos relataban, por ejemplo, que en las escuelas donde comenzaron su experiencia profesional la evaluación sirve para medir el nivel de conocimiento de los alumnos de los temas enseñados, conocimiento que muchas veces tiene que ver con la repetición memorística, con la resolución de ejercicios o problemas siguiendo pasos preestablecidos de forma unívoca y pocas veces con la creatividad, la divergencia en los procesos o la crítica fundamentada. Cuentan, además, que las prácticas más habituales de evaluación final –generalmente una prueba escrita, una lección oral o trabajos prácticos– dan por terminada una unidad didáctica y que no se retoman o vuelven a enseñar aquellos temas que los alumnos no pudieron resolver en el momento de la evaluación.

Enfrentados a los desafíos de su inserción laboral, estos colegas principiantes van construyendo interrogantes en los que la evaluación forma parte de la problematización de la enseñanza y el aprendizaje así como de las culturas institucionales que inciden en las prácticas de evaluación.

Reflexiones e interrogantes de colegas principiantes

Tengo muy pocas experiencias frente a los alumnos pero puedo decir que en todo momento evalué su desempeño, el interés por aprender, la manera en que se dirigían al docente y a sus propios compañeros, entre otras cosas. Para ello elaboré un cuaderno que me servía de diario donde hacía mis anotaciones (el tema que se trabajó, si lograron o no asimilar lo enseñado, si algún alumno tuvo alguna dificultad y cómo lo resolvió). ... [...] Este es un instrumento que me resultó muy eficaz para evaluar y también le sirvió a la docente a la que hacía la suplencia.

(Prof. Sandra Elizabeth González).

Soy profesora de Lengua y literatura y su enseñanza, en el segundo año del profesorado del Nivel Inicial. La primera experiencia evaluativa la tuve al iniciarme en este cargo, ya que tenía que hacer un diagnóstico acerca de la concepción de la literatura y de aquellos espacios curriculares con los cuales se podía articular. [...] La primera tentación fue reproducir la evaluación

tradicional, es decir, dictar consignas, preguntas y que los chicos respondan. Pero la formación que obtuve en el IES y los diferentes ejemplos que fueron sustentando mi práctica, me decían que no debía reproducir estrategias retrógradas. Entonces, pensé en el alumno como participe activo de su propia evaluación y no como un simple reproductor de las lecturas [...]

(Prof. Adriana Herrera)

Como ya señalamos, los formadores acompañantes invitaron a los nuevos colegas a escribir sobre sus dudas e inquietudes en torno a la evaluación.

Respondieron a esta invitación un grupo de docentes noveles que nos hicieron llegar valiosos textos de los que recuperamos algunos párrafos que nos sirven para reflexionar sobre la formación inicial en evaluación y las necesidades que surgen de las prácticas cotidianas y que plantean nuevos desafíos al acompañamiento a los colegas principiantes, en particular, y al desarrollo profesional docente, en general.

En este marco, la profesora Carolina Villalba, realiza algunas consideraciones acerca de las funciones de la evaluación (medir el conocimiento alcanzado por los estudiantes, comprender sus procesos de aprendizaje, reorientar la enseñanza). Evaluar a los estudiantes *es una forma de evaluar nuestro trabajo*, dice Carolina, para agregar *¿Qué queremos lograr? Que nuestros alumnos alcancen el aprendizaje requerido y estimado conveniente a su edad y ciclo en el que se encuentran.*

A su vez, Lorena Groh reflexiona sobre la evaluación desde la perspectiva del vínculo pedagógico:

El objetivo primordial de todo docente es que sus alumnos logren adquirir conocimientos para poder desenvolverse como ciudadanos y poder pensar en su futuro, además de inculcarles valores y actitudes que los hagan mejores personas. La evaluación es la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Constituye un proceso, un trayecto; continuamente el docente evalúa a sus alumnos, ya sea mediante pruebas escritas, exámenes orales, trabajos extraescolares, participación en clase, trabajo en el aula, etc. La evaluación es una actividad de comunicación entre educadores y educandos, ya que sirve para conocer el rendimiento de los alumnos, cómo transcurre el proceso de aprendizaje, ya que cada individuo tiene tiempos distintos a la hora de aprender. Gracias a los resultados obtenidos mediante ella, el docente podrá ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos y tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula.

Por su parte, Catalina Canteros afirma:

Entiendo por evaluación al proceso en cual se valoran los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos. [...] En estos tiempos, de acuerdo a las realidades sociales en las cuales nos toca vivir, la concepción de evaluación se relaciona con tres aspectos: con lo social, porque se relaciona con la promoción, con el fracaso escolar, con el éxito, con la deserción, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en un clima donde la ambigüedad, los conflictos, están presentes; con lo pedagógico, porque tiene peso en los diferentes actores sociales involucrados en el currículo. Y por último, con lo metodológico, porque es necesario repensar y recrear instrumentos idóneos y confiables que enriquecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las reflexiones de nuestras noveles colegas dan cuenta de mucho de lo abordado sobre el tema en la formación inicial y sus preguntas expresan, justamente, las peripecias de los inicios y las preocupaciones que atraviesan todos los procesos de desarrollo profesional docente, desde los más nuevos a los más expertos.

Así, las colegas citadas, junto con otras docentes noveles (Melina Zarza, Astrid Melina Coria, Karina Soledad Villar, Malvina Mosevich) nos plantearon interrogantes tales como:

- La duda que siempre me surge es: ¿cómo actuar ante el caso de un alumno que en una evaluación escrita entrega la hoja en blanco y, después de poner a su alcance todos los medios para que pueda aprobar la materia, no responde a las propuestas pedidas? ¿Qué hacer? ¿Cómo se lo evalúa?
- ¿Qué se debe hacer si un alumno no responde frecuentemente a las evaluaciones?
- "¿Cómo saber si las evaluaciones están en el nivel correcto (son muy fáciles o muy difíciles)?".
- ¿Cómo estar seguros de que aquello que preguntamos a los alumnos hace foco en los aprendizajes esenciales e importantes?
- "¿Se puede hacer una pregunta específica sin caer en una pregunta pobre?"
- ¿Qué instrumento utilizar en función de lo que se quiere evaluar?
¿Pruebas escritas, monografías, ensayos?
- Cuando uno es novato en la educación y escaso de experiencias; y llega el momento de evaluar a los alumnos surgen muchas dudas y nos preguntamos si realmente aplicaremos un buen instrumento de evaluación y si es apropiado o no a las necesidades de nuestros alumnos.
- Mi inquietud es la elección y elaboración del instrumento de evaluación ya que tengo que ser creativa para lograr mis objetivos.
- ¿En qué momento se evalúa?
- ¿Qué valores y actitudes desarrollamos al evaluar?

En la mayoría de los casos, los y las docentes noveles se desempeñan en calidad de suplentes, es decir, reemplazando al colega titular del curso. Muchas veces este reemplazo se produce en etapas donde la evaluación constituye su primera práctica con los alumnos que no tuvo tiempo de conocer. Así, a poco de integrarse a una institución educativa debe hacerse cargo de colocar una nota numérica a los estudiantes o de administrar y calificar pruebas diseñadas por el colega que reemplaza. Estas circunstancias, son relatadas por los docentes principiantes como experiencias poco profesionalizantes. Los nuevos colegas reconocen que en su formación inicial el tema evaluación fue trabajado desde el punto de vista de sus fundamentos teóricos más que en prácticas efectivas.

La investigación sobre iniciación a la docencia nos advierte sobre el riesgo de lo que Lacey (1977) denomina una “sumisión estratégica” a las prácticas institucionales ritualizadas, entre las cuales la evaluación suele ser una de las principales. Por eso, los aportes de los colegas de las provincias, los propósitos y objetivos del conjunto de las acciones de acompañamiento tienen como horizonte que el proceso de inserción profesional resulte una parte constitutiva del desarrollo profesional permanente, es decir, que el puesto de trabajo sea reconocido también como lugar de formación y de adquisición de habilidades de enseñanza. (Marcelo García, 1999).

A partir de los textos de los colegas de las provincias –formadores acompañantes y docentes noveles–, de los aportes de la investigación educativa y de nuestras propias indagaciones, organizamos una serie de preguntas que orientaron nuestros intercambios con la Profesora Camilloni.

Maestra de muchas generaciones de pedagogos y didactas, Alicia Camilloni, por medio de una vasta obra, nos viene ofreciendo ricos argumentos sobre la importancia que reviste la temática de la evaluación de los aprendizajes en el territorio de la didáctica al decirnos, por ejemplo, que:

[...] Si creyéramos que con la supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes se logran resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria.

(Camilloni, 2007).

En el marco de las entrevistas la Profesora Camilloni nos manifestó su valoración de las políticas públicas de evaluación, de los operativos nacionales y de los exámenes internacionales. “Todas estas políticas son muy importantes, pues nos dan una información que de otra manera no tendríamos”, afirmó, resaltando que “es fundamental el aprovechamiento que se hace de esa información”.

Las siguientes páginas contienen las reflexiones de Alicia Camilloni a partir de las preguntas que le formulamos en dos entrevistas semiestructuradas. que se basaron en los

textos de las docentes noveles y en preguntas que le fueron enviados antes de nuestros encuentros. Sus respuestas, el hilo de sus reflexiones, aparecen aquí con un ordenamiento temático que tiene como propósito hacer más organizada la progresión del texto y la presentación de los conceptos.

Esperamos haber logrado un nuevo aporte para pensar en las peripecias de los inicios de nuestra profesión en la que nunca dejamos de iniciarnos de una u otra forma.

Conversaciones con Alicia Camilloni

Sobre la base de las consultas que realizamos a los formadores que acompañan a los docentes principiantes elaboramos un “banco” de interrogantes que orientaron nuestros intercambios con Alicia Camilloni. Es decir, las preguntas de estas conversaciones expresan las preocupaciones de los colegas y otras que surgieron de las diferentes aperturas a la complejidad de la evaluación que nos propuso la entrevistada.

A continuación, reproducimos las reflexiones de la Profesora Camilloni en el marco de estas conversaciones.

Sus primeros pasos en la docencia

A poco tiempo de recibirme de profesora en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González tuve mi primer trabajo como profesora. Un compañero de la Secretaría del Instituto me llamó para decirme que habían solicitado una profesora de didáctica para una escuela que formaba maestras de actividades prácticas. Yo, desconcertada, le pedí más información y pudo agregar algunos datos. Era el año 1959, y me estaban ofreciendo doce horas de didáctica cuando hacía apenas unos días que había terminado la carrera.

Yo sabía poco de didáctica. No había tenido una buena formación en esta materia. Por eso, al principio rechacé la oferta. Pero mi compañero insistió. ¡Eran 12 horas de profesorado! “Tenés que aceptar”, me dijo el colega. “El Rector me indicó que llamara al mejor egresado y esa sos vos. Así que tenés que ir”.

¿Qué hice? Me fui corriendo a la librería "La Nena", a comprar el programa de Didáctica de la Escuela Normal. Tenía que comenzar al día siguiente. Miré el programa y me puse a estudiar.

Mi cátedra era de Didáctica General y también tenía a mi cargo Práctica de la Enseñanza. Como profesora de las futuras maestras de taller, iba a las prácticas de enseñanza de corte y confección y así también le daba sentido a la cátedra de Didáctica. Esa institución después se convirtió en parte del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico en la que trabajé también. Se llamaba Escuela de Capacitación Docente Femenina del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y formaba a las maestras de taller para las escuelas profesionales, con lo cual también formaba en corte y confección, que tenía un programa difícil porque el método que usaban exigía conocimientos matemáticos. Uno de los problemas de las estudiantes era que, en ese momento, usaban un método de confección de moldes que se llamaba Scavino que requería hacer unas divisiones extrañas. Y las chicas no sabían tanta matemática como para hacer esos moldes, excepto algunas estudiantes japonesas que iban a la Escuela.

La Rectora de esta institución era egresada de la carrera de Letras. Ella había estudiado en una escuela profesional. Tiempo después decidió que quería hacer una carrera universitaria. Se puso el delantal blanco y fue a la Escuela Normal. Cuando terminó la escuela secundaria, ya maestra, estudió Letras en la Facultad. Más tarde llegó a desempeñarse como consultora de la UNESCO. ¡Una mujer fantástica!

También había dictado yo un curso para los profesores de las Universidades Populares, en una escuela de la calle Puán, cerca de la actual sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Allí había trabajado temas de educación de adultos que seguí trabajando toda mi vida, independientemente de que haya tenido o no que dar un curso sobre ese tema.

Hace años me estoy ocupando también de la didáctica para adultos mayores, el aprendizaje en adultos mayores. Trabajo este tema en cursos de formación de gerontólogos. Así que desde mis inicios profesionales vengo trabajando con ciertas líneas que he profundizado. En este caso, es interesante la historia del tema. A principios del siglo XX un gran médico decía que se pierde la capacidad de aprendizaje después de los 60 años. Pero como la historia es la historia de la investigación, de la investigación en distintos planos: neurofisiológico, neuroquímico y psicológico, en aquella época cuando la teoría era que morían las neuronas y que no eran sustituidas, el aprendizaje parecía que se perdía con la edad. Sin embargo, investigaciones sostenidas en el transcurso de décadas, demostraron que esto no era así. Las investigaciones en neurociencias demuestran con claridad que el aprendizaje de los adultos mayores debería entrar en las preocupaciones de la didáctica.

Yo no soy maestra porque en mi casa encontré oposición a esa idea, aunque mi mamá sí lo era. Ella provenía de una constelación de maestras. Así que hubo tareas en educación que hubiera querido hacer y no pude. Con Estela Cols, que sí había tra-

bajado como maestra, en nuestras conversaciones siempre llegábamos al punto en el que hablábamos de lo lindo que sería estar a cargo de un grado de la escuela primaria.

Una nieta mía no sabía dividir por dos cifras. Le propuse: "vení, te voy a ayudar" y en un momento ella me miró y me dijo: "abuela, estuve pensando: vos tendrías que ser profesora". Yo le respondí: "yo soy profesora", y me contestó: "no, vos sos profesora de grandes, vos tenés que ser profesora de chicos". ¡Fue todo un elogio! A mí me encantó.

La evaluación: el tema convocante

Entre la teoría y la práctica

Pienso, que durante todo el proceso de formación habría que insistir en que la teoría y la práctica son las dos, fuentes de conocimiento. Tanto en la formación teórica como en la formación práctica se construye conocimiento, una no sustituye a la otra. La teoría es fuente de conocimiento respecto de problemas, conocimiento que ya se ha desarrollado y que está en desarrollo, que sistematiza de cuestiones en donde hay muchas certidumbres en este momento, porque ha habido muchísima investigación y se sabe bastante respecto de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Y la práctica es también una fuente de conocimiento en la medida en que plantea, no solamente la posibilidad de utilizar los conocimientos aprendidos en la teoría, sino también de configurar nuevos problemas.

En la formación inicial, los practicantes tendrían que pasar por la experiencia de evaluar aprendizajes, una experiencia que es insustituible. No se aprende de los libros solamente, pero en ellos hay muchísima información que los docentes tienen que conocer, y que, además, debe ser constantemente actualizada.

La práctica tiene que contribuir, absolutamente, de manera fundamental e insustituible a la profesionalización del futuro maestro, porque el sentido de la práctica y de la residencia es que el estudiante se posicione como un profesional.

El docente novel, es cierto, no tiene la experiencia que tiene un docente que ha pasado años en su cargo y conoce todos los aspectos que tienen que ver con la enseñanza en una escuela. Pero tiene que ser un docente con capacidad para tomar resoluciones propias, resoluciones autónomas. Ningún graduado en educación superior hoy se puede considerar realmente formado si no tiene la capacidad de tomar sus propias decisiones y de poder justificarlas sobre la base de conocimiento teórico, reflexivo y práctico, de tal manera que lo pueda justificar acabadamente. Esto es absolutamente indispensable en todo graduado de una carrera de educación superior.

La enseñanza es una actividad en donde el profesional, el docente, debe asumir una tarea de programación previa, de reprogramación durante la práctica, y de programación, como decía Philip Jackson, activa, interactiva y post-activa. Esta es una de sus tareas fundamentales, ya que implica que la práctica misma lo va estar interpellando. En este tipo de tareas él se va a encontrar con situaciones siempre nuevas. No hay

dos situaciones iguales en la enseñanza, por lo tanto, su conocimiento teórico tiene que ser profundo, para que lo pueda transferir. El conocimiento, cuando es profundo y condicional, es posible que sea utilizado en diferentes tipos de situaciones, esto es, que es posible transferirlo.

Las situaciones de enseñanza se caracterizan por ser no sólo todas diferentes, sino que, además, son sumamente complejas, muy complejas. Así que la profesión del docente supone tomar decisiones e implementarlas continuamente en situaciones de relativa certidumbre e incertidumbre.

La evaluación pivotea en tratar de comprender qué sabe otro y encontrar la circunstancia, la situación, la actividad o la tarea en la cual el alumno pueda demostrar que ha comprendido que sabe hacer algo, que puede utilizar el conocimiento. Es decir, que el docente tiene que encontrar la situación en la cual el alumno se sienta apelado para demostrar que posee un saber.

Siempre la evaluación es una medición indirecta. Es imposible llegar directamente a lo que se sabe. Pongamos un ejemplo sencillo. Si se trata de saber cómo canta, el alumno puede cantar. Yo lo voy a escuchar cantar. Pero hay algo en la educación que nos importa muchísimo: qué significado tiene para él cantar, cómo se siente haciéndolo, qué comprende. Esto es algo que no podemos alcanzar directamente. Porque se trata de efectos del aprendizaje que se van transformando.

La evaluación y sus propósitos

Para cualquier proceso de evaluación es necesario que existan criterios que permitan construir juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa respecto de los aprendizajes de los alumnos. Cuando se recoge la información y se formulan juicios de valor, la utilidad de la evaluación depende de qué es lo que se hace con los resultados de la evaluación: ¿Qué tipo de devolución se prepara para el alumno?, ¿qué hace el docente para que el alumno la comprenda y la utilice?, ¿qué se le dice para que con esta información mejore su aprendizaje?

Esto es semejante a lo que ocurre en los niveles de decisión del propio sistema educativo, donde los operativos nacionales de evaluación de la calidad, o jurisdiccionales, o los exámenes internacionales que proveen una información muy valiosa. En este nivel son muy importantes las decisiones sobre las formas con que esa información se devuelve al sistema, cómo se trabaja con la información recogida y cómo se logra que la educación mejore para todos y que esto llegue a las escuelas para contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Tanto en el nivel de aula como en el del sistema, se requiere un tipo de evaluación que sirva para orientar, en un caso a los alumnos y en otro a los docentes, a los directivos, a los supervisores. Es decir, un tipo de evaluación que provea información para realizar en las escuelas un trabajo orientado a mejorar los aprendizajes.

Porque como a esta altura ya tenemos más de cien años de investigación sobre evaluación (las primeras datan de los principios del siglo XX), podemos esperar que nos dé ciertas certezas respecto de lo que está ocurriendo con el sistema y sobre lo que está ocurriendo con los aprendizajes de los alumnos.

Los requisitos de la evaluación

Por estas razones, se necesita que la evaluación cumpla con ciertas condiciones, como la validez, la confiabilidad, la practicidad, la utilidad y, agrego la pertinencia.

La primera condición, la validez, remite a que se evalúe efectivamente lo que un docente espera que el alumno aprenda, o aquello que se espera que el sistema educativo logre. Es decir, para que la evaluación sea válida, debe apoyarse en claros principios didácticos.

Para revisar este requisito quiero detenerme en algo. Siempre hablo de cuatro requisitos fundamentales, considerados clásicos, que se deben tener en cuenta para que una evaluación sea tal: en primer lugar, la **validez**, para mí mucho más que la **confiabilidad**, aunque la confiabilidad debería ser la más alta posible, la **practicidad** (su administrabilidad, economía de tiempo y de esfuerzo para su administración), **la facilidad para analizar e interpretar los resultados**, y la **utilidad** (para la orientación de los alumnos, de los docentes, de la institución, de los padres, etc.), todos ellos importantes.

Justamente ahora estoy agregando otro nuevo: la **pertinencia**. Desarrollo este concepto en un libro de evaluación, *La evaluación significativa*, que compiló Rebeca Anijovich. En el capítulo que se titula *Todo a todos* explico que la **validez** así como está definida con todas las características que tiene, está encerrada en sí misma, pero que hay una validez que hay que tener en cuenta y es la validez de los contenidos que se están enseñando.

Esto es importante porque se podría decir que una evaluación es válida respecto a lo que yo enseñé, pero además tengo que revisar la validez de lo que enseñé. Es importante, porque puedo decir que la evaluación es válida respecto a lo que yo enseñé, pero es imprescindible validar lo que enseñé, que podría no ser pertinente.

Para profundizar esta idea quiero agregar que cuando se habla de validez en evaluación se le da técnicamente el significado de que una prueba de evaluación es válida siempre que mida lo que se pretende medir con ella. Pero al decir que esta idea se encierra en sí misma me refiero a que, si yo me propongo medir algo determinado, voy a decir que la prueba es válida si me permite evaluarlo. Pero hay una validez que excede ese ámbito y que es que el contenido que yo estoy enseñando sea importante.

Entonces, la pertinencia tiene que ver con que esto que yo elijo evaluar y puedo justificar por qué lo consideré importante: es un aprendizaje que es relevante, es un aprendizaje que es bueno que los alumnos logren. Para afirmar esto, necesito un criterio externo, como por ejemplo la validez curricular.

Otra condición, la confiabilidad, requiere que la evaluación tenga un grado de rigor aceptable, una muy buena construcción desde el punto de vista técnico. Además de ser aceptable y que nos dé ciertas “seguridades”, ciertas “certezas” (dicho entre comillas) acerca de qué está ocurriendo con el sistema educativo y sobre qué está ocurriendo con los alumnos que tienen que aprender, también tenemos que resolverla adecuadamente en cuanto a la elección de las modalidades de evaluación.

Los formatos de la evaluación

La evaluación se ha ido enriqueciendo con una serie de formatos diferentes que es muy importante explorar para ver cuál es el más adecuado, cuál conviene elegir para evaluar aquello que uno pretende que los alumnos aprendan. Por ejemplo, si queremos saber si el alumno ha comprendido un concepto, hay muchas formas de evaluarlo, pero no todas son iguales. Podríamos decir que no es lo mismo pedirle que repita una definición, que pedirle que dé ejemplos del concepto.

También podríamos pedirle que elabore contraejemplos, que lo relacione con otros conceptos, o que resuelva un problema, que explique con sus propias palabras el concepto en cuestión. También le podemos pedir que redacte o que complete una oración en la que es necesario utilizar el concepto, que lo relacione con otros conceptos. También le podemos pedir que lo exprese con determinadas acciones: que lo dibuje, que lo comunique con un gesto.

Cada una de esas formas en las que yo me aproximo a algo que es prácticamente inabordable, porque eso es necesario tenerlo muy claro, es importante tener en cuenta la dificultad de saber si alguien comprendió algo. ¿Por qué eso es casi inabordable? ¿Cómo podemos tener seguridad acerca de lo que un alumno ha comprendido? Saber qué sabe, todo lo que sabe, cómo lo sabe el otro es un objetivo inalcanzable.

Cuando hablamos de evaluación, entonces, estoy pensando en un trabajo de autorregulación al servicio del mejoramiento del aprendizaje. Parto de pensar qué consigna de trabajo le ofrezco al alumno para saber qué aprendió. Pero allí no se agota la evaluación pues también es necesario saber cómo está aprendiendo ese alumno.

Entonces, nos podemos encontrar con una enorme variedad de consignas pues se trata de pensarlas en función de un trabajo de autorregulación, que articule la evaluación formativa, la autoevaluación y la autorregulación y que tiene como condición la metacognición.

Considerar la metacognición implica reconocer que los contenidos curriculares abarcan mucho más que los contenidos temáticos, implica considerar el modo con que se trabaja con ellos y, además, tener en cuenta una cuestión esencial que se trabaja muy poco entre nosotros, que no forma parte de una tradición ni siquiera en la formación docente, que es la **electividad** de los aprendizajes. Es fundamental tener en cuenta todo esto para evaluar.

La evaluación y la relación pedagógica

El alumno se va desarrollando en el tiempo y va cambiando con el transcurso del tiempo. Es lo que esperamos, que cambie porque está aprendiendo. Entonces, podemos evaluarlo en determinadas situaciones y, además, podemos evaluar solamente algunos aprendizajes. Porque el alumno es otra persona, yo no puedo olvidar que es otra persona y esto es así y tiene que ser así porque tiene que ver con la comprensión de la dignidad humana y en educación debemos tener siempre presente esto: el otro piensa por sí mismo, tiene su historia, sus propias miradas, sus creencias. Entonces, vamos a evaluar a partir de una situación o de una variedad de situaciones creadas por nosotros, en tanto docentes, pero siempre va a haber una cuota de ese aprendizaje al que no vamos a poder llegar, que no tenemos maneras de atrapar y está bien que no lo podamos atrapar. Además, es lo deseable, esto está bien porque así son las personas y así deben ser las personas.

Cuando decimos que la evaluación debe tender siempre a generar la capacidad de la autoevaluación en el alumno estamos pensando en esta línea. Además se trata de una visión de la evaluación que no se reduce a cuestiones técnicas. Es un tema de la definición o, para muchos docentes, de una nueva definición de lo que es una relación pedagógica.

La relación pedagógica es una relación de orientación, es una relación de apoyo, de ayuda al otro, que tiene algunos objetivos porque con esto no quiero diluir la idea de que hay ciertos contenidos curriculares que el alumno tiene que dominar porque consideramos que son aprendizajes fundamentales. Lo que ocurre es que esos aprendizajes fundamentales implican, necesariamente, que el alumno comprenda cuáles son sus significados, que pueda evaluar y evaluarse en tanto él ha logrado ciertos aprendizajes que no tienen una única versión. Porque en el interior de esos aprendizajes fundamentales puede haber distintas formas de expresarse y pueden corresponder a distintas vivencias por parte del alumno.

La **autoevaluación** es una faceta de lo que sería un **aprendizaje autorregulado**. Nosotros podemos imaginar una relación pedagógica diferente, no meramente una manera de evaluar, cuando pensamos relacionarnos con el alumno de forma diferente.

Pensamos en una relación pedagógica signada por el interés que tiene el docente por el otro que es su alumno. Así estamos diciendo que, aprender es aprender a tomar decisiones propias, aprender a mirarse a sí mismo, a re-evaluar las propias creencias que tiene el alumno respecto de sí mismo, trabajar con el autoconcepto, y la autoestima del alumno y desarrollar su capacidad para tomar decisiones respecto de cómo aprende mejor.

Así, este aspecto de la evaluación, que es la **evaluación formativa**, contribuye a trabajar con el alumno para que él mismo logre tomar sus propias decisiones. Esto implica dos cosas. Por un lado, trabajar con los contenidos temáticos con los cuales el alumno tiene que entrar en relación, con los que tiene que ir generando una mayor compren-

sión y ampliando su conocimiento acerca del mundo, de los otros y de sí mismo, pues constituyen uno de los grandes objetivos de la educación. La segunda cuestión es que también tiene que ser capaz de mirar los procesos mediante los cuales él está aprendiendo. Uno de los propósitos de la evaluación formativa es que mejore los modos de aprender, que desarrolle sus habilidades de aprendizaje y para eso tiene que ser capaz de mirarse a sí mismo. Si la evaluación formativa tuviera solamente la intención de centrarse en los contenidos temáticos, quedarían afuera aspectos muy importantes.

Como ya señalé, esto implica trabajar con los alumnos en lo que se denomina metacognición. La metacognición es una condición para la autoevaluación y la autoevaluación es una condición para el aprendizaje autorregulado.

Es todo un complejo en el cual la evaluación ocupa una parte importante pero en el marco de una relación del docente con el alumno que tiene que ver con cómo se ve el docente a sí mismo, qué percepción tiene el docente de sí mismo, qué significado tiene para él su tarea de enseñar y qué significado tiene esa enseñanza para el otro como persona. Y del alumno reconocido como persona que tiene que ser capaz de reflexionar sobre sí mismo.

La evaluación en la formación superior

En la educación superior el problema de los aprendizajes y de la evaluación es un problema de contrato social. Estamos dando un título y somos responsables por ese título.

Todo lo que señalé sobre autoevaluación y autorregulación, debería ser trabajado en la misma formación del docente. El docente no podrá enseñarle a autoevaluarse a los chicos si no aprendió a autoevaluarse él mismo. Es decir, que cuando estoy hablando de formación inicial estoy hablando de una formación inicial en donde la evaluación para los futuros docentes no se reduzca a un tema a estudiar, sino como una experiencia, como una evaluación que se vive constantemente en el aula de formación.

Es muy importante, entonces, que en el aula de formación docente se trabaje con la evaluación formativa para que este futuro docente aprenda a autoevaluarse y si aprende a autoevaluarse puede tomar sus propias decisiones, va a aprender a autorregular su aprendizaje.

Ahora, si el docente realmente ha hecho esta experiencia en su formación –que es una experiencia vital–, va a poder enseñarla a los alumnos también. Y este proceso, es un proceso que necesita ser realizado en todas las instancias de la formación inicial y por supuesto, también, en la residencia.

En el momento de las prácticas y residencias, ya no se trata de pensar en aprendizajes teóricos o prácticos, en el aula, en la escuela asociada, el futuro docente va a tener que aprender de su experiencia en la práctica. Y aprender de la experiencia en la práctica no es sencillo, no es algo que ocurra naturalmente. La experiencia no es algo

que se acumula a través del tiempo, sino que depende, como sabemos, de la capacidad de reflexión del docente. Y al respecto de la capacidad de reflexión del docente, hay que puntualizar algo que a veces se olvida: reflexionar no es simplemente pensar, es pensar sobre uno mismo. La formación de un profesional requiere del período de residencia, si no hace la residencia no se convierte en profesional.

¿Cuáles son las preguntas que uno se formula para reflexionar? En ese período de residencia, la orientación que necesita tener el practicante tiene que responder a un trabajo muy serio realizado con el docente que lo está orientando, que puede ser tanto un docente que viene del Instituto de Formación Docente como el docente de la escuela asociada.

Esas preguntas tienen que ser preparadas previamente. En realidad no es algo que vaya surgiendo en la práctica, es que justamente no debe depender de los emergentes que hay en la clase, sino que tienen que ser interrogantes preparados cuidadosamente. Esto no quiere decir que sean siempre los mismos. Se puede ir formulando secuencias de preguntas a través de ese período de práctica en el cual, al cabo de cada una de las clases, y en función de lo que ocurrió, él tendrá que hacer un trabajo de conversación con el docente del aula y con su profesor de práctica sobre cómo responde ahora a esas preguntas luego de haber dado la clase.

Entonces, lo interesante es planificar, programar ese proceso que va a realizar y que no sea algo espontaneísta, sino planificado. Aunque sabemos que todas las clases son distintas y que no podemos predecir lo que ocurrirá, preparar un trabajo de reflexión implica poner el foco en la necesidad de responder algunas preguntas, de poner la atención en algunos aspectos de la clase. Todas las clases son diferentes, todas las clases son relativamente inciertas y también relativamente predictibles. Pero es necesario que no sólo ponga atención en los emergentes, en aquellas cosas que lo obligan a reprogramar la clase. Hay algunas preguntas que son preguntas de base: relativas a las consignas, al uso de recursos, a la inclusión de los alumnos, etc.

¿Sobre qué otras cosas también hay que trabajar? Sin duda, sobre las creencias. Si esas creencias se forman a lo largo de toda la trayectoria escolar, permanecen latentes durante la formación docente y reaparecen en el momento de las primeras prácticas, trabajar con las creencias de los docentes es indispensable. Habría que ver con las escuelas asociadas, planificar el trabajo sobre las creencias para que los docentes se formen en experiencias de autoevaluación. Sólo así podrán proponerlas a sus estudiantes.

Evaluación y atención a la diversidad

Tenemos una escuela que todavía uniformiza. Suelen uniformizarse a los docentes, se uniformiza su formación. Todavía se uniformiza a los alumnos, a los modos de aprender y a los modos de ser evaluados.

El docente enseña por igual a todos, les plantea las mismas actividades y, lo que es

más grave aún, en los mismos tiempos. Y los alumnos son muy diferentes en los ritmos de aprendizaje. Algunos alumnos pueden ser sumamente talentosos pero necesitan más tiempo que otros para aprender. Entre nosotros no está previsto que el alumno elija materias, no le dejamos que elija niveles dentro de las materias. Tampoco le dejamos que elija temas dentro de la materia, ni actividades, ni modos de evaluación de sus conocimientos.

Todo esto sigue ocurriendo aunque la atención a la diversidad siempre ha sido una preocupación y a lo largo del siglo XX ha dado lugar a proyectos que iban de una enseñanza totalmente individualizada hasta ignorar la diversidad y tratar de imponer ciertos estándares, pues cuando se habla de estándares se habla de uniformidad. Así, entre la individualización total y la estandarización total hay un mundo de opciones.

Atender a la diversidad, obviamente, no es fácil. Claro que no se trata de que el docente se vea a sí mismo como omnipotente, porque no debe ser visto por nadie como omnipotente. Los alumnos siempre fueron diversos. Cuando existen políticas de inclusión, nos parece que para muchos docentes es necesario pasar una frontera desde la idea de que es necesario seleccionar a los alumnos que pueden aprender (el que puede, puede aprender y el que no puede, no puede aprender) hasta la universalización (todos pueden aprender en condiciones favorables).

Como en la práctica, la universalización de la escolaridad continúa siendo un desafío, la pregunta a plantearse es ¿qué habría que hacer para que alumnos que no aprenden puedan aprender? Es una pregunta diferente a la de ¿cómo hacer que los alumnos sean retenidos? Pues se puede retener a los estudiantes de muchas maneras: bajar los niveles de aprendizaje esperados, por ejemplo, y aunque estén por debajo de ese nivel, resolver retenerlos igual. Pero el tema no es sólo que no abandonen la escuela.

Muchos alumnos no aprenden por distintas razones, algunas son extraescolares, problemas familiares, a veces, ya que los problemas no siempre se deben a la escuela, pero la escuela es una herramienta más de las políticas de juventud. Dentro de ella se pueden hacer muchas cosas. Ciertamente, la escuela puede hacer mucho aunque dentro de ella se acumulen muchos problemas.

Un problema fundamental es la motivación. La motivación tiene muchos componentes y podemos reconocer entre ellos componentes afectivos y componentes cognitivos. Las investigaciones han ido demostrando con total claridad que para estar motivados para hacer algo, hay que poseer algún conocimiento acerca de por qué es interesante. El conocimiento es el que abre la mirada. Si uno ignora demasiadas cosas, sus intereses se restringen. Por eso podemos pensar que el modo de lograr llegar a los alumnos desmotivados, es hacer que ellos conozcan, que se contacten con un gran variedad de conocimientos.

Pero aquí hay que tener cuidado, porque conocer no se reduce a lo que uno quiera que el otro conozca, porque yo considero que es útil, porque le reconozco utilidad a lo que el alumno tiene que conocer. Hay una característica de lo humano que es el que-

rer saber, es la curiosidad. (Aunque la curiosidad está muy extendida, ya que muchas especies animales se caracterizan por su curiosidad, curiosidad que no se limita a la búsqueda de comida) .

El ser humano es un ser curioso. Trabajar su afán de saber, de saber algo que a veces no es eso mismo que nosotros queremos que sepa, el acercarle algo que él pueda conocer, es abrirle la puerta al conocimiento en general. Entonces, cuando digo que la diversidad requiere electividad, pienso, por ejemplo, en una escuela secundaria que le dé opciones a los alumnos, pero no sólo opciones de orientaciones donde después encuentra materias obligatorias. Opciones de materias dentro del mismo currículum y que no pierda opciones porque pasó de año y esa materia que le interesó no la va a encontrar más.

La electividad tiene que ver con una escuela que no sea tan uniforme que impida satisfacer los intereses diversos de los alumnos. Electividad de materias, de niveles de exigencia. Puede haber materias con niveles de exigencia básicos y otras que tengan mayores niveles de exigencias. También la electividad se refiere a la posibilidad de que el alumno pueda elegir temas dentro de las materias, o que pueda elegir actividades dentro de las materias o las formas de expresar sus conocimientos.

La evaluación en los diferentes niveles educativos

Es deseable que se le fuera quitando la gran cantidad de restricciones formales existentes en la escuela, tanto a la secundaria como a la primaria, ya que en la escuela primaria tampoco la electividad forma parte de la organización de la enseñanza.

Elegir es algo que en el Nivel Inicial se hace desde hace mucho tiempo. La evaluación en el Nivel Inicial es fundamental. Es decisiva para el trayecto posterior del alumno. En este caso la evaluación tiene, claramente, esa función que implica que el docente pueda recoger información. Porque el Nivel Inicial es uno de los niveles más complejos para el trabajo docente. El docente de Inicial necesita tener un nivel de formación y de conocimientos muy importante. Es mucho lo que las ciencias de la educación, la psicología, las neurociencias pueden aportar.

El trabajo en este nivel educativo requiere una formación muy especialmente cuidada. Las decisiones que va tomando el docente con cada uno de los chicos tienen consecuencias importantes. En su vínculo con los niños y con las familias, el docente del Nivel Inicial debe poder justificar sus intervenciones. Es una edad en la cual los chicos están claramente diferenciados y, en consecuencia, la atención a la diversidad es sumamente compleja y, por supuesto, muy necesaria.

Entonces, las evaluaciones no deben ser formales, en el sentido de que no hace falta crear situaciones específicas para la evaluación, sino que se trata de un nivel en el que la evaluación permanente, la evaluación continua, debe poder ser llevada a la práctica, a partir de una visión individualizada de cada uno de los chicos y esto es posible en ini-

cial quizá más que en otros niveles. Los grupos, generalmente, no son muy numerosos, porque hay que tener una visión de cada uno de los niños y de las vinculaciones que establecen entre ellos. Es una etapa formativa muy delicada. En este nivel, igualmente, el docente debe promover de manera tranquila, el inicio de los procesos de aprendizaje, de la autoevaluación en sus alumnos.

El docente de inicial, cuestión que surge de estudios realizados, interviene casi permanentemente con una actitud evaluativa. Pero es una evaluación para la ayuda, para el apoyo, para el cuidado, para el amor, para la orientación, para el diálogo con los padres, porque el vínculo con los padres debe ser un tema muy trabajado en la formación docente.

Pero la situación de evaluación no siempre es la misma. Veamos ahora las diferencias entre las escuelas primaria y secundaria.

En la primaria, el maestro puede ir acompañando a los alumnos porque está más tiempo con ellos, porque los ve en distintas situaciones. El tiempo de relación para la evaluación, en este caso, es fundamental, ayuda al maestro a ir mejorando la evaluación personal que hace de sus alumnos,

En cambio, el profesor de secundaria tiene un tiempo muy limitado con los alumnos y los alumnos tienen un tiempo muy limitado con cada una de las disciplinas por las que deben pasar cada día de la semana, están sometidos los dos a situaciones que son de hecho antipedagógicas.

El tiempo extraescolar que los alumnos pueden dedicar a cada una de las materias también es reducido; además, el chico tiene que vivir, porque es un adolescente, porque es un joven, que posee, también, otros intereses y otras actividades que lo atraen fuera de la escuela.

Ciertamente, la estructura de la escuela secundaria cambió, ya no son bloques de cuarenta o cuarenta y cinco minutos como eran antes, sino que son bloques más largos; ya no son cinco o seis materias por día, sino que son tres materias por día pero, en la semana tienen que estudiar doce disciplinas diferentes. La situación es prácticamente imposible tanto para el alumno como para el docente.

Los alumnos difícilmente puedan encarar para todas esas materias un trabajo en profundidad y, cuando se les pide que hagan cosas casi imposibles de hacer, o seleccionan, si tienen suficiente fundamento como para hacerlo, o hacen lo que pueden y su trabajo termina respondiendo más al azar y a impulsos aislados que a decisiones tomadas reflexivamente, seriamente.

Creo que la propia estructura de la escuela secundaria, que tiene que ver con la estructura curricular de la escuela, acompañada por la organización laboral, que para el docente implica tener una cantidad muy grande de cursos y, por lo tanto, una gran cantidad de alumnos que no puede llegar a conocer en tan poco tiempo, colaboran para que el tema de la evaluación se convierta en una cuestión necesariamente fragmentada.

El profesor se limita, exclusivamente, a su disciplina y, en pocos casos, la vincula con otras, aunque podría hacerlo. El alumno estudia fragmentariamente dentro de la misma disciplina que, a su vez, está fragmentada frente a otras. Así, la evaluación queda reducida a situaciones puntuales de evaluación formal de contenidos muy concentrados, muy encapsulados en la disciplina. No son las mejores condiciones para poder hacer una evaluación adecuada. En la escuela secundaria, la enseñanza está fragmentada y la evaluación está fragmentada.

Cuando nosotros decimos que es necesario hacer evaluación formativa, es decir, darle información al alumno para que pueda tomar decisiones respecto de su aprendizaje, afirmamos que es formativa cuando efectivamente las toma. No cuando el profesor tiene la intención de que las tome, sino cuando el alumno efectivamente lo hace y utiliza la información para decidir respecto de qué es lo que tiene que estudiar, qué errores tiene que corregir, cómo los tiene que corregir y cómo tiene que estudiar los nuevos temas.

Para que esto suceda, el profesor necesita tiempo para hacer una evaluación personal de cada uno de los alumnos y el alumno, una gran confianza en la evaluación que hace el profesor. El clima de confianza es absolutamente indispensable ya que, citando a Philippe Perrenoud, la evaluación está llena de sospechas, tanto del profesor hacia el alumno como del alumno hacia el profesor.

Yo partiría de la necesidad de tener en cuenta un principio fundamental, y es que no se puede hablar de la evaluación sin hablar, también, de la enseñanza. No podemos considerarlas separadas, las dos deben estar absolutamente ligadas. Gran parte del problema que solemos tener, es que se miran como dos cuestiones distintas, por tanto se enseña de una manera y se evalúa de otra. Esto genera una terrible confusión en los alumnos porque muchas veces, ante la necesidad de prepararse para una evaluación, no saben a qué responder: si a lo que se les enseñó, al modo en que se les enseñó —que es lo que ellos visualizan que deberían estudiar— o a las exigencias que se imponen en el momento de la evaluación, que pueden ser diferentes. Reitero, el problema de base es ver a ambas temáticas separadas, ver a la evaluación sólo como el último paso de la enseñanza.

Uno puede hacer una programación muy bien pensada, incluso muy bien fundamentada, sin embargo, en la clase, y esto es lo que ocurre normalmente, la situación obliga a modificar esa planificación. ¿Se modifica? ¿Qué pasa cuando la evaluación no se modifica? Hasta en los casos donde se planifican las dos cosas juntas, si no se reprograma también la evaluación en función de lo que ocurrió en la clase, el alumno se encuentra siempre ante la misma disyuntiva: ¿Estudia en función del desarrollo real que tuvo la clase o estudia en función de lo que va a ser evaluado?

La falta de alineamiento, esa es la palabra que se usa, alineamiento entre la enseñanza y la evaluación, genera algunos problemas. Uno de ellos es, como ya dije, la confusión del alumno enfrentado a la necesidad de optar y el otro es la posible injusticia

de las calificaciones otorgadas a través de la evaluación, que no se corresponden con lo que fue enseñado en la realidad. En ese sentido, entiendo que una de las cosas fundamentales que tiene que aprender el docente es mirar y reflexionar sobre su práctica, pero abarcando siempre el problema de la evaluación.

Esto no quiere decir que enseñe para la evaluación, al contrario, tiene que evaluar en función de lo que enseñó y estar muy atento a lo que ocurre realmente en la clase, escuchar muy bien las preguntas y las respuestas de los alumnos y mucho más cuando la enseñanza que está impartiendo no conduce a la mera repetición, a la memorización mecánica por parte de los alumnos.

Cuando planteamos una enseñanza que implica actividad por parte del alumno, el mundo que se despliega luego para la evaluación es abierto, flexible, de acuerdo con las condiciones reales que tuvo ese intercambio donde los alumnos también participaron.

En muchas ocasiones, diseñamos planes donde prevemos que el alumno va a participar, hablamos de enseñanza activa y sabemos que él va a construir el conocimiento, pero cuando llega el momento de la evaluación, se evalúa lo que estaba previsto. Entonces, ¿qué pasó con todo ese planteo pedagógico didáctico de participación y actividad incluso, a veces, desde enfoques constructivistas?

La evaluación se construye en contacto con la enseñanza y debe ser programada; la programación es indispensable para saber qué es lo que pensaba antes y cómo va a tener que cambiar después, en la práctica. Ese es el conocimiento profesional que tiene que tener el docente. Si no, sería como una persona que ante cualquier problema reacciona y trata la cuestión siempre de la misma manera, un médico, por ejemplo, que prescribe un mismo tratamiento a los pacientes, no importa cuál sea su enfermedad, etc.

Insisto en que estas cuestiones de enseñanza y evaluación tienen que estar extremadamente ligadas, actuar interactivamente. Esto significa poder elegir adecuadamente el tipo de evaluación que se va a utilizar. No todas las evaluaciones son necesariamente formales o puntuales, sino que uno puede ir evaluando a los alumnos en el curso de la interacción que se da en todos los momentos de la relación entre el docente y los alumnos.

La evaluación es un tema que la didáctica ha trabajado mucho, tanto a nivel de la didáctica general —porque la teoría de la evaluación es una teoría general— como de las didácticas específicas. De hecho, el profesor y el maestro usan una combinación de didácticas específicas (de la disciplina, del nivel, de la edad de los alumnos, del tipo de institución, etc.) pero esta tiene que estar acorde con lo que otras didácticas específicas también establecen. Si no, el chico va a estar sometido simultáneamente a sistemas de evaluación que emplean criterios diferentes, que no tienen ninguna relación entre sí y no va a comprender las calificaciones que recibe y los comentarios del docente. Si no hay un proyecto general, ni siquiera para una materia, y no hay un

proyecto general para la escuela en su conjunto, la visión, la percepción que tiene el alumno respecto de la evaluación es que “a cada uno hay que hacerle lo que te está pidiendo”.

Si bien cada didáctica específica debe resolver el tema de la evaluación, es indispensable seguir los principios básicos de la didáctica general. La didáctica general y las didácticas específicas son complementarias pero no sustituibles entre sí.

Calificar sin conocer a los alumnos

Hacerse cargo de un curso y tener que calificar nos ha pasado a todos. Como anécdota, puedo contar algo que me sucedió. Mi título es en Filosofía y Pedagogía, pero yo cursé lo que era el posgrado que había en el Joaquín en Estética porque me gustaba y enseñé esta disciplina como suplente de diferentes profesores. Por ejemplo, en la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, me encontré con que un profesor daba como bibliografía *La rama dorada* de Frazer con enfoque antropológico y, en otro curso, se enseñaba la *Crítica del juicio* de Kant. Había otro profesor que trabajaba con los libros de Estética de Luis Juan Guerrero. Como suplente no sólo me encontraba en la necesidad de calificar a los alumnos, sino que los contenidos eran totalmente diferentes y los criterios, necesariamente, también.

Volviendo entonces a nuestro tema, cuando uno se hace cargo de un curso, este tiene una historia previa con un docente que ha determinado algunas modalidades de evaluación, que ha desarrollado ciertos contenidos con preferencia a otros y que ha establecido pautas que los alumnos deben respetar en este juego que hay sobre la evaluación, entre el profesor que enseña y el alumno que tiene que estudiar.

Es absolutamente imprescindible conocer en profundidad qué es lo que ha hecho el profesor anterior. No se puede inventar la historia desde el momento en que uno llega, y acá hay un principio de respeto al alumno y al docente que ahora no está. Lo que él dejó plantado como semilla no se puede transformar en otra planta de la noche a la mañana. Por lo tanto, el trabajo del docente que se hace cargo de ese curso es saber qué es lo que pasó, es absolutamente indispensable saber qué es lo que se pidió a los alumnos previamente.

Esto nos puede llevar a otro tema que en la evaluación también es clave, que es la modalidad de la calificación. En nuestros sistemas, con las escalas de calificación que tenemos, en verdad ninguno de sus grados está claramente definido, por lo tanto, una es la situación de quien se hace cargo de un curso a partir de ciertas pautas de calificación que venía utilizando el profesor anterior y otra es la de un profesor que se hace cargo de un curso desde el primer día, en donde él establece las pautas. Hay cierta diferencia entre los dos casos. Como dije, uno debería respetar por lo menos hasta ese momento lo que el profesor anterior hizo, lo cual no quiere decir que siga haciéndolo en un futuro. Esto también depende de cuáles son las condiciones laborales: si la

suplencia va a ser de dos meses, sé que el profesor va a retornar el curso y no puedo hacer grandes cambios porque esto generaría también gran confusión en los alumnos. Puedo tratar de enseñar y de ser coherente en mi enseñanza con la evaluación y los criterios que estoy utilizando y en los que creo, pero mi trabajo en esos dos meses no es destruir lo que el otro profesor hizo y va a seguir haciendo luego.

Cuando nos hacemos cargo de un curso y ese curso va a finalizar con nosotros, allí podemos ir estableciendo algunas modificaciones con mucho cuidado y tratando lógicamente, de mejorarlo, pero sin necesidad de plantear una oposición frente a lo que el otro profesor hizo. Es una cuestión de ética profesional. Creo que es un tema fundamental.

Quiero aclarar que no creo que sea indispensable que el docente siga utilizando las mismas pautas. No estoy diciendo eso, sino que es una oportunidad para que los chicos tengan otra experiencia con este nuevo docente. Pero él no puede expresarse destruyendo lo anterior. Y, si tiene que calificar, debe hacerlo sobre la base de lo que el otro docente enseñó y el criterio que le impuso al alumno para su estudio. Estoy definiendo como estudio “el conjunto de actividades que intencionalmente un alumno realiza con el objeto de aprender”, por lo tanto, estoy diciendo que cualquier tipo de actividad o de ejercitación entraría dentro del objetivo de aprender una destreza o un procedimiento o una teoría, la forma de estudiar o las actividades que se le pidan. Si el profesor anterior enseñó una cosa y pidió que las actividades de estudio fueran de una manera determinada, cuando nosotros vamos a evaluar tenemos que tratar de seguir el criterio del docente anterior. Otra cosa sería injusta con los alumnos y, si disponemos de tiempo suficiente, instalaremos distintos tipos de actividad y estaremos enseñando de otra manera.

En realidad, la cuestión no es sencilla. Si el profesor anterior era muy autoritario, cuando el nuevo profesor llega, no vamos a decirle que siga siendo autoritario. Le vamos a pedir, efectivamente, que el alumno pase por una nueva experiencia. Hay investigaciones que demuestran, incluso algunas que se han hecho hace muchos años, que si se pasa de un docente autoritario a un docente democrático, el autoritario que vuelve se hace insoportable para los alumnos. Creo que en ese sentido, no defendiendo asumir una postura totalmente contraria a los principios pedagógicos que uno tiene, porque acá lo fundamental está en la ética profesional del colega, pero también está presente la ética profesional ante el alumno. Por eso, de ninguna manera habría que sostener prácticas que van en contra de nuestros principios pedagógicos. Pero también debemos afirmar que esas prácticas no deberían existir en las escuelas.

Sobre los instrumentos de evaluación

Entre los instrumentos de evaluación que hoy están siendo empleados en las escuelas y que, de hecho, tienen una fundamentación teórica importante, se encuentran los

que yo llamaría “instrumentos convencionales”, subjetivos y objetivos y los “instrumentos de evaluación alternativos”.

Utilizo la denominación **instrumentos convencionales** porque incluyo tanto los llamados tradicionales—las pruebas subjetivas, ensayos, de cuestionario— como los objetivos.

Estos instrumentos, por lo tanto, pueden ser tanto subjetivos como objetivos. Los primeros (exámenes escritos, cuestionarios orales, monografías, ensayos, etc.) admiten distintos grados de calidad en las respuestas. Pueden ser consignas donde se propone el desarrollo de un tema y ese desarrollo puede tener muchos grados de calidad. Los instrumentos objetivos, en cambio, admiten una única respuesta correcta, y con ese criterio se construye el instrumento. Si quiero evaluar la capacidad para elaborar una respuesta que se considera correcta, elegiré un instrumento de tipo objetivo. Pero si quiero que en el momento de la evaluación el alumno haga otro tipo de trabajo, un instrumento subjetivo va a ser más válido.

Los llamados instrumentos **alternativos** --de los cuales ya se empezó a hablar en 1970— implican una relación, una vinculación muy estrecha entre la enseñanza y la evaluación y el trabajo con distintas formas de expresión (simulaciones, portafolios, pósters, videos, exposiciones, por ejemplo).

Cada uno de los instrumentos de evaluación valora aspectos diferentes del aprendizaje, por lo tanto no conviene utilizar siempre el mismo, sino combinarlos adecuadamente para poder recoger una variedad de evidencias del aprendizaje.

Además, quisiera que quedara claro que existen algunos principios generales que se ocupan de la evaluación, y que, aunque cada una de las didácticas específicas de las disciplinas tienen sus propios problemas y su propio aprendizaje que evaluar y lo van a evaluar de diferentes maneras, tienen que cumplir, sin embargo, con algunos principios generales para que la evaluación sea formativa para los estudiantes.

Los criterios externos de evaluación

El criterio externo a la evaluación es diferente de los criterios que hemos enunciado anteriormente, que son internos a la evaluación misma.

El criterio externo sería plantear un proyecto cultural de formación humana. Porque yo puedo decir “esta prueba de Matemática es válida, tiene validez de contenido porque está en los programas, esto ya fue enseñado, yo lo tomo en la evaluación”, pero tengo que justificar, también, por qué el alumno tiene que saber ese contenido.

Esto remite a considerar que todos pueden aprender, todos tienen talento suficiente como para aprender lo que se enseña en la escuela primaria, en la secundaria y en la enseñanza superior en condiciones favorables.

Pero lo que es necesario pensar es sobre cuáles son esas condiciones favorables. Entonces, si retomamos lo que señalé con respecto a la escuela secundaria, veremos que la evaluación también debiera contribuir a este propósito. El alumno tiene que ir

aprendiendo cuál es el valor de la evaluación, tiene que aprender a enfrentarse con la evaluación formal. Eso integra su proceso de educación.

Toda estrategia de enseñanza necesita tiempo. Por lo tanto pensar la enseñanza como fragmentitos de dos horas no sirve desde el punto de vista didáctico. Pero, además, el alumno asiduamente no tiene relación con la materia y ahí se produce otra fragmentación a ser pensada en profundidad. El gran problema es poder garantizar que la persona que efectivamente está participando es aquella que tiene que lograr el aprendizaje.

Las TIC son una herramienta importante, pero lo son con sentido pedagógico en la medida que las plataformas se puedan personalizar más, es decir, que el docente pueda ver a la persona e interactuar con la persona. Y este sí es un trabajo grande para el docente.

Hay algo que quiero agregar, porque quiero que se piense en profundidad sobre esto. En la escuela secundaria los diseñadores de currículo deben tener en cuenta que un alumno de 13 años no aprende de la misma manera que un alumno de 16 o 17 años. En consecuencia, se necesita que el diseño que se haga no responda a una programación lineal suponiendo que lo que el alumno vio ya lo sabe y no necesita volver a estudiarlo. Estas diferencias de edades también se deben tener en cuenta cuando se trata de evaluar los aprendizajes.

Es la escuela primaria a ninguna persona se le ocurriría enseñar en Segundo Grado lo mismo que va a enseñar en Sexto o Séptimo porque el chico en el transcurso de esos años ha hecho un proceso de desarrollo intelectual-afectivo que implica aprender de otra manera lo que antes había aprendido.

En la escuela secundaria eso no se tiene en cuenta. No digamos que esto ocurre solamente en la escuela secundaria. Tampoco suele tenerse en cuenta en la enseñanza superior, pues el alumno de los primeros años de la secundaria no es igual al alumno de Cuarto Año. No puede considerarse que lo que aprendió en los primeros años ya lo sabe, y que esos aprendizajes no serán revistos. Para enseñar, para evaluar, es indispensable tener en cuenta ese proceso de cambio del alumno.

Muchas veces escucho decir: para qué va a ver este período histórico en Cuarto o Quinto año si ya lo vio en Primero, Segundo o Tercero. Pero el adolescente de Primer año no es el mismo que el de Cuarto. Entonces, el repensar el currículo de la escuela secundaria en función de las edades de los alumnos me parece que es indispensable. Eso hay que verlo también en términos de evaluación.

Lo interesante es que el docente pueda justificar por qué es importante lo que elige enseñar para la formación del alumno. La validez, creo, debería estar apoyada en otros criterios, que tienen que ver con los fines, los valores de la educación y los contenidos formativos. Es decir, que debe estar apoyada en una filosofía de la educación. Y creo que, justamente, el criterio externo fundamental tiene que ver con pensar la educación, en términos de un **proyecto cultural de formación humana**.

Bibliografía recomendada |

- ANIJOVICH, R. (comp.) (2010): *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.
- ANIJOVICH, R., M. Malbergier y C. Sigal (2004): *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- BARBIER, J. (1999): *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Colección Formación de formadores, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BERTONI, A., M. POGGI y M. TEOBALDO (1996): *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz.
- BOTTE, E. y S. MELGAR (coord.) (2015): *La formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente*. El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y J. CABRERIZO DIAGO (2003): *Materiales e instrumentos de evaluación para la educación infantil*. En *Prácticas de Evaluación Educativa*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y J. CABRERIZO DIAGO (2003): *Materiales e instrumentos de evaluación para la educación secundaria obligatoria*. En *Prácticas de Evaluación Educativa*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y J. CABRERIZO DIAGO (2008): *Justificación y sentido de la evaluación en educación social*. En *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- ELOLA, N., N. ZANELLI, A. OLIVA y L. TORANZOS (2010): *La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*, Buenos Aires, Aique Educación.

- FERRY, G. (1997): "Pedagogía de la formación. Formación de formadores", Serie Los documentos, Vol. 6., Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras–Ediciones Novedades Educativas.
- MEDINA RIVILLA, A. (2010): "La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes". En Castillo Arredondo, S. *Compromisos de la Evaluación Educativa*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- MÉNDEZ DE SEGUÍ, M.F y C. CÓRDOBA (2007): *La evaluación, un punto de partida para mejorar la práctica*, Buenos Aires, Kimeln.
- PALOU DE MATE, M. (1998): "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- PERRENOUD, P. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, Alternativas Pedagógicas.
- SADOVSKY, P. (coord.) (2010): La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria, Volumen 2, Serie Estudios Nacionales, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional__SADOVSKY_.PDF
- TERIGI, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- VILLAR ANGULO, L. M. (2010): "La evaluación del desarrollo profesional del profesor de Educación infantil en Andalucía". En Castillo Arredondo, S. *Compromisos de la Evaluación Educativa*, Madrid, Pearson-Prentice Hall.

Instructivo para la escritura de las experiencias

Valeria Sardi

¿Cómo registre podamos escribir allí todo lo que queramos.

Cuando iniciamos el diario y en cada página que escribamos, lo primero que vamos a hacer es poner la fecha. Luego, cuando nos larguemos a escribir lo haremos en primera persona y en forma narrativa tratando de que sea de forma detallada e incluyendo, cuando consideremos necesario, las voces de los estudiantes o colegas, sus intervenciones, sus preguntas para enriquecer la narración de la experiencia.

Ahora bien, ¿qué podemos escribir en el diario?

Cuando iniciamos un año lectivo imaginamos qué características tendrá la institución y la comunidad donde se inserta la escuela y sus estudiantes, qué dificultades tendremos, cómo resolveremos los problemas de la práctica, qué material seleccionaremos y qué textos vamos a elegir para leer con nuestros alumnos teniendo en cuenta los recursos disponibles, qué contenidos abordaremos en el aula, cómo trabajaremos con los netbooks que llegarán a las escuelas. Asimismo, las ideas que cada uno tiene sobre cómo presentar la propuesta de puesta en práctica de las unidades didácticas en la escuela donde trabajamos y cómo se imagina que se llevará a cabo esta experiencia. Incluso, podemos escribir nuestras dudas e inquietudes justo el día anterior al primer día de clases o después de haber vivido alguna experiencia dificultosa o luego de haber probado una nueva consigna de trabajo.

El primer día de clases podemos llevar el diario a la escuela para tomar **notas de campo**, es decir, pequeños apuntes que nos servirán para luego registrar más detalladamente alguna situación en particular que nos parece interesante dejar por escrito. También en el viaje a la escuela, escribir las preguntas que nos hacemos. Además, luego de terminado el primer día o cualquier día de trabajo, podremos escribir cuáles fueron las impresiones que nos llevamos

de esa jornada, cómo están conformados los grupos, qué presupuestos o representaciones nos hicimos de los grupos o de algunos chicos o chicas en particular, qué características tiene la escuela si no la conocemos, los directivos, el equipo de trabajo.

A lo largo del año en el diario también podemos ir incluyendo citas textuales de alguna bibliografía que hayamos leído y que nos resulte interesante para repensar algún aspecto de nuestras prácticas docentes o incluir algún comentario de los chicos que nos resulte revelador para repensar una consigna o una propuesta de tarea para el aula.

En el diario se incluyen otros géneros de la práctica como los **guiones conjeturales** (Bombini, 2002). Éstos son textos narrativos donde se relata cómo nos imaginamos que va a ser una clase posible incluyendo detalles respecto de cuáles van a ser las preguntas, las consignas, los contenidos, los desafíos, los supuestos, las intervenciones posibles que se van a proponer durante la clase. También en el diario se puede incluir la planificación de la clase a partir de una lista de ítems o frases que funcionen como disparadores de la memoria al momento de la clase.

En el diario, también se narra lo que efectivamente pasó en las clases, se registra lo realizado: alguna escena que nos resulte significativa, algún momento particular de la clase donde los chicos intervinieron con preguntas o comentarios que nos resultaron atractivos o interesantes para reflexionar y/o repensar cómo seguir en la clase siguiente o cómo desarrollar el tema que estamos trabajando.

Otro género que podemos incluir en el diario son narraciones breves que den cuenta de lo imprevisto, los llamados **incidentes críticos**: una situación donde se produce un desajuste entre lo que imaginamos que sucedería y una particularidad del grupo y del contexto en el que desarrollamos nuestras prácticas profesionales. Es decir, el incidente crítico es un relato donde detectamos algún detalle significativo que tensione la práctica, alguna zona de incertidumbre que nos parezca relevante para registrar.

En el diario también podemos registrar los encuentros con los acompañantes, qué problemáticas se abordaron, qué aspectos se trabajaron, cómo se desarrollaron los encuentros, qué preguntas surgieron, entre otras cuestiones significativas para dejar por escrito.

Al fin y al cabo, se trata de que el diario sea una acumulación casi obsesiva y, tal vez, reiterativa de las preguntas y dilemas que se nos presentan a medida que llevamos adelante las prácticas profesionales.

La entrevista

Para dar cuenta de las prácticas docentes y de las miradas de los distintos actores participantes en la institución escolar podemos realizar entrevistas.

Un primer paso para realizar una entrevista es elegir un lugar tranquilo donde haya cierta intimidad para que el entrevistado se sienta cómodo y sin apuro para responder a nuestros interrogantes ya que es necesario crear un clima de confianza con el entrevistado.

Luego, tenemos que decidir qué preguntas le vamos a hacer. No se trata de hacer pre-

guntas concretas acerca de qué lee o leyó, cómo le enseñan o enseñaron, si se acuerda de cuál era el problema que le dieron o cuál fue su profesor sino, más bien, se trata de hacer preguntas más abiertas para luego ir hacia aspectos más específicos del relato. Se puede empezar preguntado el nombre, la edad, cómo se conforma su familia, hace cuánto tiempo que está en la escuela y, en el caso de que sea docente, preguntar cómo llegó a esa institución, hace cuánto tiempo es docente, si le agrada trabajar ahí - para luego ir haciendo las preguntas más concretas referidas a las prácticas y a los contenidos específicos del área. Se trata de ir guiando al entrevistado para que vaya, de a poco, llegando a las preguntas más específicas. Para ello es importante, también, respetar los silencios, no apurar al entrevistado, repreguntar como modo también de demostrar que hay escucha.

Luego de realizada la entrevista, se la desgraba puliendo los aspectos gramaticales y se la podemos entregar en papel al entrevistado para que vea si está de acuerdo con lo que dijo y si quiere agregar algo más. Es importante, sobre todo si parte o la totalidad de las entrevistas se va a publicar, cuidar los testimonios de los entrevistados en cuanto a su textualización.

Realizar entrevistas a colegas, alumnos, bibliotecarios, directivos, preceptores de la escuela donde nos desempeñamos como profesores nos va a permitir acceder a las múltiples perspectivas acerca de la vida cotidiana escolar y acerca de la experiencia singular que significa transitar por los espacios escolares.

Las cartas

Otro género productivo para dar cuenta de los puntos de vista o perspectivas que los sujetos tienen respecto de las prácticas docentes son las cartas o género epistolar entre docentes y alumnos, entre acompañantes y noveles, ya que estas escrituras del yo nos acercan a las reflexiones y pensamientos que un sujeto tiene sobre su propia práctica que de otra manera serían inaccesibles. Las cartas pueden ser usadas para hablar de uno mismo, para aconsejar a un colega, para orientar a un profesor amigo, para hablar de cierto contexto escolar, para expresar lo que sentimos y creemos.

En las cartas uno puede imaginar a su destinatario o, también, puede escribirle a un destinatario real que funcione como aquel con el cual se intercambian puntos de vistas y perspectivas sobre las prácticas.

Para escribir una carta usaremos un registro coloquial no familiar, sin formulismos-es decir, nos olvidaremos del "De mi consideración", "Estimado/a", "Por la presente me dirijo a Ud.", etc.- para tratar de vincularnos con nuestro destinatario de manera tal de acercarnos a sus prácticas o relatar las propias a partir de un tono narrativo donde se recupere lo cotidiano. Podemos hacer hincapié en la condición de novel o acompañante, usar la primera persona y tener en cuenta, sin olvidarnos de lo enunciado más arriba, cuándo, quién, a quién y con qué objetivo escribimos.

Podemos escribirle una carta a un colega, a un directivo y luego de recibida la respues-

ta archivarla para que nos quede otro texto que permita documentar la experiencia. También podemos pedirles a nuestros alumnos que se escriban cartas entre ellos para que cuenten su experiencia en nuestra clase. Otra opción es escribirle una carta a un colega contándole cuáles son nuestros proyectos con esta experiencia de puesta en práctica de las unidades didácticas.

El email

Cuando participamos de un proyecto como el que nos convoca, intercambiamos correos electrónicos con colegas, con los acompañantes, con referentes del programa donde se registran preguntas, inquietudes, dudas; se narran experiencias, se plantean problemas. Estos textos se pueden ir archivando en una carpeta para, luego, reconstruir la experiencia en esos mensajes fragmentarios y desperdigados a lo largo del proyecto.

Todos estos textos de la práctica nos permiten objetivar las experiencias docentes y construir un conocimiento teórico-práctico sobre qué significa enseñar y cómo podemos imaginar la enseñanza. De lo que se trata es de invitarlos a que se animen a escribir y contar sus experiencias como un modo de acceder a otras formas de reflexionar y aprender sobre las prácticas mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEN, B. (2004): *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*, MECyT de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. PROGRAMA ELEGIR LA DOCENCIA.
- ANDINO, F.; BLAKE, C.; MATHIEU, C. y SARDI, V. (2009) "La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras", ponencia presentada en I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- BOMBINI, G. (2002) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente" Carlos A. Leguizamón, el Instituto Superior de Formación Docente Reneé Trettel de Fabián y la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.
- BOURDIEU, P. (1999) "Comprender" en Bourdieu, P. y otros. *La miseria del mundo*, México, FCE.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- GARCÍA HERRERA, ADRIANA (s/r) "El autorregistro como 'espejo' de la práctica docente", México, mimeo.
- PERRENOUD, P. (1995) "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education.
- SARDI, VALERIA (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea Ediciones, 2004.