

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores.](#) 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente	875
<i>Analia Mirta Palacios</i>	
Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural	944
<i>Rocío Gavriła</i>	
Construyendo (de)formaciones en la práctica docente	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga, Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos

Mirtha Fassina¹ y Mariana Torres²

Primera aproximación...

En este trabajo nos proponemos compartir reflexiones vinculadas a la función política de la evaluación integral de la formación docente, desde una perspectiva que pone a los sujetos como centro del dispositivo evaluativo y que parte de la concepción de la educación como un derecho. Haremos foco en el análisis del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular que se puso en marcha en la provincia de Córdoba a partir del año 2011, en el marco de un dispositivo Nacional de Evaluación Integral de la Formación Docente promovido desde el INFD, en acuerdo con los Ministerios de Educación Provinciales. Centramos la mirada en el proceso de devolución de la evaluación realizada a cada uno de los ISFD participantes, reconociendo en esta experiencia un aporte significativo y singular al dispositivo de evaluación.

Pensar y poner en marcha políticas de evaluación implica asumir la complejidad en la que necesariamente se va a transitar. La evaluación en sí misma es un tema controversial, incómodo, tradicionalmente ligada a la medición, control y sanción. El dispositivo de evaluación por el que atravesaron los institutos de formación docente durante el año 2001, generó marcas que se proyectaron como resistencia en esta instancia. Problematizar el modo de entender la evaluación y de gestionar los procesos, generar confianza, recuperar y/o instalar el sentido de la evaluación vinculado a producir conocimientos que aporten a la mejora de los proyectos pedagógicos de cada instituto, de la

¹ DGES, Argentina. mirfassina@gmail.com

² DGES, Argentina. marianatorresar@gmail.com

provincia y de la nación, en el marco de políticas públicas de inclusión, justicia e igualdad; supuso una tarea colectiva de reafirmar el sentido formativo que este proceso de evaluación pretendía impulsar.

Descripción del proceso de Evaluación en la Provincia de Córdoba

La concreción y puesta en marcha del dispositivo de Evaluación del Desarrollo Curricular de la Formación Docente, implicó un conjunto de acciones que se efectivizó en distintos planos de trabajo desde el año 2011. Desde entonces, han participado del proceso de evaluación, todos los institutos de la provincia de Córdoba, de gestión estatal y de gestión privada, que ofrecen las carreras del Profesorado de Educación Primaria y Educación Inicial; Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales y con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos; Profesorado de Educación Física; Profesorado de Música; Profesorado de Artes Visuales y Profesorado de Teatro. Participaron de este proceso un total de 106 institutos.

El objetivo que orientó el proceso de evaluación fue construir conocimiento sobre el desarrollo de los diseños curriculares en los institutos de la provincia de Córdoba, inscribiendo los resultados de evaluación provincial en el marco de las políticas nacionales. Otro objetivo fue recuperar las voces de directivos, docentes y estudiantes acerca de las condiciones institucionales y áulicas que inciden en el desarrollo curricular y en la trayectoria de los estudiantes, analizando el impacto de las políticas provinciales y nacionales en la formación docente que acontece en los institutos.

El trabajo de difusión, la organización y puesta en marcha del dispositivo de evaluación y el análisis de la información obtenida, implicó diferentes niveles de trabajo, a nivel Institucional se conformaron Comisiones Internas integradas por docentes, estudiantes y directivos; a nivel Provincial participaron los integrantes del equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y las Comisiones Externas conformadas por referentes regionales de DGES (directivos y docentes de ISFD) y Supervisores de distintos niveles del Sistema Educativo y a Nivel Nacional el Equipo Técnico del INFD.

El dispositivo de evaluación contempló el desarrollo de tres instrumentos: un cuestionario institucional –que respondía el director–, la jornada docente

– en la que participaban todos los profesores de las carreras evaluadas–, y las encuestas a estudiantes de tercer y cuarto año –que respondían online de manera individual y anónima–. Con la información que aportaban cada uno de estos instrumentos los equipos institucionales elaboraron un informe institucional. A partir de la lectura de estos informes, las Comisiones Externas elaboraron, a su vez, informes de devolución para los institutos. En este marco, el equipo provincial de evaluación, puso en marcha las “instancias de devolución presencial” con cada una de las instituciones participantes del proceso. Esta implicó un tiempo de encuentro entre el equipo provincial de DGES³ con la comisión interna de las ISFD abriendo una instancia formativa potente.

Evaluación del sistema formador y políticas públicas

Un lugar clave en este dispositivo y que sirvió de encuadre a las decisiones que se tomaron durante el proceso, fue la discusión acerca de cómo entender la evaluación en el marco de las políticas públicas de formación docente, cuyo objetivo central es obtener información relevante para la toma de decisiones en vías a la mejora de las experiencias formativas que se desarrollan en los ISFD.

En ese sentido se plantearon en la provincia y en los encuentros nacionales, al menos, dos cuestiones, una el enfoque de evaluación en el que nos posicionábamos y otra el lugar que ocuparían los sujetos en este proceso. Estas definiciones dieron argumentos y mayor fuerza a la decisión jurisdiccional de hacer foco en el acompañamiento y en las devoluciones.

En relación a la evaluación, la primera cuestión fue correr de su sentido tecnocrático más tradicional, ligado al control, a la sanción, a detectar la falta, el error, como desvinculada de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La posición asumida fue reconocer el valor formativo de la evaluación, durante el mismo proceso y como herramienta de conocimiento que ofrece información para pensar y también para actuar, considerándola de manera integral, formando parte de las prácticas educativas, tal como lo plantean Pérez Juste (2000) y Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) entre otros.

En ese marco se reconoció el valor de la evaluación para el aprendizaje,

³ El equipo provincial de Evaluación: Coordinadora de Evaluación: Mariana Torres – co- Coordinadora Área Curricular: Mirtha Fassina Referentes regionales DGES (directores y docentes de ISFD): Andrea Rivas – Claudia Franco – Silvia Villarreal – Graciela Miguez y Carolina Viotti.

considerando los puntos de partida, las condiciones en el que se realizan los procesos educativos y las responsabilidades de los diferentes actores,

Otra definición que orientó el proceso, fue el protagonismo de los sujetos en el dispositivo.

Reconociendo a directivos, docentes y estudiantes como actores claves, que posibilitan, obstaculizan, y desarrollan el curriculum en la vida cotidiana de las instituciones, por lo tanto son informantes privilegiados para evaluarlo. Esta perspectiva puso en valor la construcción colectiva de conocimiento como un principio político en el que inscribir las acciones.

Esta posición, da continuidad al modo de desarrollar las políticas de Formación Docente que se sostienen desde la DGE. Políticas centradas en los sujetos, con los sujetos, como agentes de estado y reconociendo en la puesta en marcha del dispositivo de evaluación un nuevo modo de habitar el estado (Abad y Cantarelli, 2010).

Piovani V. (2013) sostiene que “La elaboración de una política pública de formación superior tiene que interrogarse, ante todo, por el sentido ético político cultural de la formación.” Esto supone un Estado responsable, protagónico que prioriza la democratización en la producción de información y de conocimiento del propio sistema formador, valorando el sentido público de la información y el derecho de la sociedad para acceder a ella. Esto implica reconocer la importancia que la mejora de la formación docente tiene, por su incidencia en el resto del sistema, en un contexto de ampliación derechos, de extensión de la obligatoriedad, de fuerte preocupación por una inclusión de calidad, es decir, la responsabilidad que también tiene el sistema formador en garantizar una educación para todos.

En este contexto, se decidió en la provincia de Córdoba que en el proceso de evaluación participaran todos los institutos, tanto los de gestión estatal como de gestión privada, asumiendo el compromiso de ser responsables de la formación de los docentes, más allá del tipo de gestión que tuvieran los institutos.

Devoluciones: instancias de acompañamiento y de construcción de conocimiento

Nos interesa recuperar el proceso de devolución de la evaluación realizada a cada uno de los ISFD participantes, reconociendo en esta experiencia un aporte significativo y singular al dispositivo de evaluación de alcance nacional.

Entendemos la devolución como un momento del proceso de evaluación que pone en situación de diálogo a las diferentes posiciones y representaciones de los integrantes de la comisión institucional y provincial. La instancia de devolución se organizó teniendo como insumos de trabajo los informes Institucionales presentados por cada uno de los ISFD y el informe elaborado por el equipo provincial. Este momento de trabajo colectivo, ofrece una lectura externa a la producción institucional y al mismo tiempo, abre valiosos intercambios que dan continuidad a la reflexión sobre el desarrollo curricular en el instituto.

Nos parece importante recuperar algunas palabras que sonaron repetidamente en cada encuentro de devolución: “pensamos que nadie iba a leer el informe”, “no sabíamos de que iba a tratar este encuentro, teníamos dudas”, “teníamos cierto nerviosismo como cuando uno va a rendir”, “nos preparamos para venir”, “ya nos habíamos dado cuenta de esto que ustedes nos señalan”, “ya empezamos a pensar lo que vamos a hacer”, “entramos con una expectativa y nos fuimos con otra mucho más alta”⁴.

Otra nota distintiva de este proceso es el valor simbólico de contar con la presencia de los estudiantes, que a la par de directivos y docentes, con plena asunción de su lugar, plantearon sus posiciones en las lecturas de los datos y de las prácticas formativas en sus instituciones, aportaron ideas, promovieron reflexiones poniendo en tensión, en algunos casos, el decir de los otros actores presentes en cada encuentro.

El momento de devolución se constituyó en la instancia final (de apertura de otros) de un proceso de construcción y de acompañamiento sobre el que nos interesa volver para pensar. Recuperamos para ello algunas preguntas ¿Cómo acompañar sin invadir el propio trabajo de los equipos institucionales? ¿Cómo señalar para orientar y abrir la mirada más allá de lo sabido? ¿Cómo valorar el uso de los datos y los aportes de las miradas de docentes, estudiantes, alumnos? ¿Cómo instalar preguntas que aporten a seguir pensar-

⁴ Recogemos las expresiones vertidas por los participantes en las instancias de devolución por la recurrencia y la significatividad con la que eran enunciadas. Esa misma recurrencia fortalecía la convicción que los encuentros eran necesarios. Una pregunta que nos hicimos fue ¿Cómo es posible pensar que desde una dirección ministerial se pueda solicitar un esfuerzo de producción tan significativo para no ser leído. De algún modo la recurrencia ofrece señales para pensar la responsabilidad que asumimos como equipo técnico pedagógico y como agentes del estado en la producción de experiencias democráticas.

do? ¿Cómo impulsar a recuperar las voces de todos los actores, para ponerlas en diálogo, para definir acciones concretas de intervención, que les permita desnaturalizar y visibilizar prácticas cotidianas? ¿Cómo promover en este proceso de evaluación una experiencia formativa con potencia institucional?

Los acompañamientos y devoluciones fueron concebidas en el sentido que lo expresa Enriquez de la mano de S. Nicastro y B. Greco (2000), quien expresa:

frente a un proceso de formación el tipo de regulación principal es la de una regulación acompañante (que) consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas, de modo que concluya más fuerte de lo que empezó.

La puesta en marcha del dispositivo de evaluación supuso un arduo proceso de construcción de confianza, en y entre los sujetos. Decimos en los sujetos, porque la evaluación se montó considerando la indispensable participación de los estudiantes, docentes y directivos, y el reconocimiento de los aportes que realizan las diferentes miradas y posiciones de cada uno de ellos. Decimos entre sujetos porque fue necesario hacer un lugar al otro, docente, directivo, estudiante y al propio equipo técnico, para decir, para habilitar la palabra, para escuchar al otro y lo otro -aun cuando nos contradiga e interpele- y también para escribir, para documentar y hacer pública la producción. Para ello fue necesario la construcción de un encuadre de trabajo, que tal como lo manifiestan S. Nicastro y B. Greco (2010)

ofrece un marco que prescribe criterios, enuncia propósitos, recorta situaciones, abre el juego a definir abordajes posibles, etc. Un encuadre que si bien es portado por cada uno de los que participan en ese espacio de acompañamiento necesita reconocerse en algunos de sus componentes indispensables: presencia/ausencia; un marco que permite hacer inteligible los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento.

El tipo de acompañamiento que se puso en marcha, daba continuidad a un tiempo de producción colectiva que se inició en el 2008⁵ y de algún modo

⁵ En la Provincia de Córdoba a partir del año 2008 se crea la Dirección General de Educación Superior dando respuesta a la solicitud histórica de los ISF inscribiéndose en un tiempo de desarrollo

reivindica la confianza como suelo para asentar la construcción del proceso de acompañamiento y de devolución.

La confianza en el valor que aporta la participación de los directivos, docentes y estudiantes; confianza en el propio dispositivo de evaluación, en relación al sentido que lo orienta, a la oportunidad de su desarrollo, al alcance de la participación de los diferentes actores, la responsabilidad y cuidado ético que se asume frente al desarrollo del proceso. Confianza en el uso y alcance de la información, en la lectura de los datos recogidos, en la responsabilidad sobre los resultados. Confianza en las propias posibilidades institucionales de “saber”, de producir conocimiento sobre sí, y de sostener y tomar decisiones de acción, considerando estos aportes. Confianza para pedir, para recibir, para acordar, para disentir en relación con el equipo de Técnico de acompañamiento de DGES y para seguir trabajando juntos.

Recurrimos a la idea de confianza, en el sentido que lo plantea Lawrence Corneau (2004), para hablar del tipo de relación que fue construyéndose desde ese momento inicial ligado a la presentación del dispositivo de evaluación y a las sucesivas etapas de información/ difusión, organización y puesta en marcha de los instrumentos de evaluación, análisis de los datos, elaboración y presentación del informe institucional y devolución de evaluación. Sostener esta relación de confianza implicó asumir responsabilidades compartidas con la complejidad que implica un dispositivo de evaluación a escala provincial, en un marco nacional, y de materialización en los propios institutos.

El acompañamiento y las devoluciones se organizaron como instancias que ofrecen y sostienen una mirada externa, que colaboran en abrir preguntas y en problematizar lo conocido, también en hacer visible las producciones y/o prácticas institucionales que muchas veces dejan de reconocerse, se naturalizan, y/o se desconocen como producciones genuinas de la institución. Un efecto de borramiento o des-memoria sobre el que nos interesa detenernos, ya que la evaluación guardaba cierta idea de “hacer para otro”, en este caso para el Ministerio Provincial o para el INFD y en ese contexto como una cuestión puramente formal.⁶ El acompañamiento hizo visible ciertas fugas,

de políticas educativas Provinciales y Nacionales para el Nivel. Se destaca durante ese mismo año el proceso de construcción y cambio curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, que extienden la duración de la carrera de 3 a 4 años.

⁶ Recuperamos palabras de un director que después del encuentro de devolución nos envió este

con la intención de restituir el sentido de la evaluación como producción de conocimiento sobre las condiciones institucionales y sobre el desarrollo curricular en el marco de la propia cultura e historia institucional. El aporte del acompañamiento desde el lugar externo/extranjero permitió estar atentos sobre el encuadre que orientaba el desarrollo del dispositivo de evaluación. Se identificó la necesidad de sostener para la producción del análisis la recuperación de los datos que objetivamente brindaban los instrumentos, poniéndolos a jugar con una mirada interrogativa, interpretativa, que ayude a resistir la tendencia a justificar. Por otro lado, sostener la necesidad de poner en diálogo la información que aportaban los docentes, los directivos y los estudiantes. Al respecto la insistencia en recuperar la palabra de los estudiantes, fue la posibilidad de recuperar la voz de aquel que “encarna la experiencia vivida del nuevo plan de estudios”. El acompañamiento externo tuvo como preocupación la de restituir o dar la palabra del estudiante, toda vez que ésta aparecía velada.

La mirada investigativa que se despliega con el dispositivo de evaluación se potencia en la elaboración del informe institucional. Se trata de una producción colectiva que implica avanzar en un plano de análisis que permita objetivar y desentrañar la información, más allá de lo ya sabido, de poner en diálogo, de tensar lo decires de directivos, docentes y estudiantes. Durante el tiempo de elaboración del informe, el acompañamiento resultó significativo. Algunas instituciones lo solicitaron.

Los acompañamientos fueron en la línea de ayudar a mirar esos desplazamientos, a sugerir modos de recuperar y de enunciar, de interrogar sobre los análisis realizados, de solicitar la incorporación de lo olvidado.

El encuadre previo operó como marco de referencia, pero sobre el cual fue necesario volver en reiteradas oportunidades.

e-mail: “Les escribo para agradecerles la recepción de ayer. La verdad es que entramos con una expectativa y nos fuimos con otra mucho más alta. Sentimos que fue muy fructífera, profunda, responsable, respetuosa y nos quedamos debatiendo y charlando durante un rato largo luego del encuentro. Luego la seguimos vía e-mail. Surgieron cosas espectaculares y, lo mejor, es sentir que ahora contamos con un respaldo para poder realizar acciones en nuestra institución que, efectivamente, son resistidas. Otro beneficio colateral fue el que provocaron en Aída (docente), Belén (estudiante) y César (docente), en relación a las perspectivas que desde ‘el llano’ se tiene de las autoridades ministeriales. Quedaron encantadísimos con el respeto, la lectura del material, sus conocimientos, la referencia que tienen de nuestra institución y el trato. No puedo dejar de mencionar cómo repercutió positivamente en el autoestima del grupo y en el hecho de sentirse integrados en un proyecto colectivo y del que hoy me toca participar como director. Necesitamos más debate, más intercambio, más discusión. Para nuestra institución es una muestra de acompañamiento e inclusión.”

El encuentro de devolución final fue parte de los innegociables, tal como lo definimos durante el año 2012. Pudimos aprender que el encuentro cara a cara entre el equipo institucional y el equipo Jurisdiccional, en el marco de construir confianza, agregaba un plus formativo sobre el propio dispositivo de evaluación. Se trata de un momento que renueva apuestas para saber más y que habilita un nuevo espacio para “mirarse” en presencia de otros; para poner en diálogo los modos de pensar, decir y sentir, para seguir reflexionando sobre lo “que nos pasa” y también sobre lo “que no nos pasa”, un espacio genuino de construcción de conocimiento.

Esta implicó un tiempo de encuentro entre el equipo provincial de DGES con la comisión interna de las ISFD abrió una instancia formativa potente que aportó singularidad al proceso de evaluación. Cada institución fue acompañada por este equipo provincial en la elaboración del informe institucional que recogía la información aportada por los instrumentos de evaluación, ayudando a objetivar lo conocido intentado instalar un estado de interrogación.

A modo de cierre

En esta instancia del proceso de Evaluación del Desarrollo Curricular y de las Condiciones Institucionales resulta necesario destacar la importancia de llevar adelante un dispositivo, con este formato y con estos objetivos, dado que permitió obtener una visión de conjunto del sistema formador provincial y posibilitó conocer la configuración que asumen los diseños curriculares en cada institución de la provincia poniendo en el centro de la escena las voces de los actores.

A partir de haber transitado esta experiencia, en el sentido que Larrosa lo plantea, creemos que construir y concretar políticas públicas con matriz federal resulta posible cuando se generan las condiciones necesarias y se incorporan en el juego de la construcción del propio dispositivo la singularidad de los aportes provinciales e institucionales.

La inscripción del dispositivo de evaluación en el marco de un proyecto más amplio de políticas de cambios sobre la formación docente, va tramando una cultura institucional donde la evaluación se reposiciona como experiencia y como herramienta para aprender. En tal sentido los equipos institucionales y los equipos técnicos recuperamos este proceso en clave de aprendizaje, apropiándonos y siendo parte de la gestión de procesos democráticos.

Tal como lo expresamos en el título de esta ponencia se trata de pensar

la política pública con y para los sujetos y esto se reafirma cada vez que recuperamos los propósitos que orientan la construcción de democracia con más democracia.

Bibliografía

- Abad, Sebastián y Cantarelli, Mariana (2010). *Habitar el Estado Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Bertoni, A y otros (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz editora.
- Contreras, J. y Lara, N. (comps) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornu L. Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J (2002). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2000). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez Juste, Ramón. (2000). Revista de *Investigaciones Educativas*, 2000, Vol.18, n°2.
- Poggi, M (coord.) (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Piovani Verónica. *Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas

Soledad Areal¹, Ana Soledad Borioli² y Florencia Rodríguez³

Introducción

El presente trabajo se propone describir el proceso de implementación del dispositivo de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, llevado adelante desde el Instituto Nacional de Formación Docente en articulación con las jurisdicciones, y socializar las principales problemáticas relevadas a partir de dicha implementación. A tal fin, en primer lugar, se contextualizará el proceso de evaluación en el marco de las políticas educativas para la formación docente, particularmente en referencia a la renovación de los diseños curriculares (DC) para la formación docente inicial. A continuación, se describirán las características particulares de dicho proceso, las diversas etapas de implementación del dispositivo y los desafíos de este proceso. Finalmente, se detallarán las principales tensiones identificadas como cuestiones a problematizar, con miras a la mejora de la formación y al desarrollo de líneas de acción futuras.

El dispositivo de evaluación en el proceso de renovación curricular

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha desarrollado,

¹ INFD - ME, Argentina. sareal@me.gov.ar

² INFD - ME, Argentina. aborioli@me.gov.ar

³ INFD - ME, Argentina. fdrodriguez@me.gov.ar

desde su creación en el año 2007, diversas políticas tendientes a la mejora del sistema formador. Dichas políticas han sido diseñadas a partir del “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina” coordinado en 2005 por la Dra. María Cristina Davini en el marco del trabajo realizado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, que funcionó en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional. En este diagnóstico se habían identificado como principales problemáticas de la formación docente, el escaso desarrollo de políticas del nivel; cierta debilidad en la gestión; la profunda heterogeneidad a nivel institucional; y el alto grado de fragmentación y escasa articulación de los diseños curriculares.

En este escenario, luego del proceso de renovación curricular iniciado en el año 2007, una de las líneas de acción desarrolladas por el INFD es la puesta en marcha de un proceso de evaluación del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales de las carreras de formación docente inicial, que actualmente se encuentra en su primera instancia de implementación.

Este proceso de evaluación debe entenderse en el marco de una política más amplia que se propone generar un proceso continuo de renovación curricular que tienda a la mejora de la formación de los futuros docentes. Dicho proceso comienza con la elaboración de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que establecen, a partir de sus definiciones, el marco general a partir del cual las jurisdicciones elaboran sus DC. Dichas definiciones refieren al carácter jurisdiccional de los diseños, la duración de 4 años para todas las carreras, la carga horaria mínima de 2600 horas reloj, la organización de los contenidos en tres Campos de la Formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica) de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año y la residencia en cuarto año.

Asimismo, los Lineamientos expresan la necesidad de la evaluación permanente al señalar que:

La gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación,

tendiendo a su mejora permanente. (Párrafo 102)

La evaluación del currículum hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y en la mejora de la calidad de la enseñanza (Párrafo 103).

Una vez elaborados, los diseños obtienen en primer lugar la aprobación provincial y posteriormente la validez nacional⁴, y al alcanzar el tercer año de implementación, su desarrollo puede ser objeto de evaluación. Los resultados obtenidos a partir de ésta serán los que permitan reformular los diseños, retroalimentando y dando inicio nuevamente al circuito de implementación, evaluación y reformulación.

Se concibe dicho proceso como un espiral que conduce a mejorar gradualmente la formación docente inicial, y que tiene como propósito la mejora en las propuestas de enseñanza en el sistema en su conjunto.

La evaluación, sus objetivos y dimensiones de análisis

Ubicando la evaluación en este marco, se concluye que su objetivo es obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de las carreras de formación docente, a nivel nacional. Dicha visión se propone contribuir a:

- Dimensionar la incidencia que los cambios introducidos en los diseños curriculares han tenido en las prácticas institucionales.
- Fortalecer los logros de las nuevas propuestas de formación docente.
- Identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora.
- Generar condiciones para que los institutos superiores de formación docente (ISFD) desarrollen prácticas de autoevaluación curricular, valoren los procesos realizados y propongan mejoras.
- Informar a la sociedad sobre la formación de docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades.

A fin de alcanzar el objetivo señalado, se puso en marcha, como se mencionó anteriormente, el proceso de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial para los Profesorados

⁴ La validez se otorga “a término”, es decir, para un número determinado de cohortes, lo que permite una revisión y actualización periódica.

de Educación Primaria y de Educación Inicial. Se trató de una experiencia novedosa ya que a nivel nacional no se contaba con antecedentes de este tipo de procesos. Este desafío implicó, en primer lugar, el diseño y desarrollo de un dispositivo que permitiera brindar información que resultara pertinente y relevante para los procesos de renovación de los diseños curriculares, y tender a la mejora de la gestión curricular, analizando su desarrollo como objeto de acciones y políticas de mejora de la formación docente.

En esta línea, las decisiones tomadas respecto de la metodología de evaluación se inscriben en lo que Stufflebeam & Shinkfield caracterizan como investigación evaluativa (1987), en tanto se trata de un “procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumenta la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social” (1987: 112). En otras palabras, el objetivo de esta evaluación no es valorar positiva o negativamente un proceso, sino obtener información relevante y construir conocimiento acerca de éste, que oriente la toma de decisiones a futuro.

Desde esta perspectiva, interesa detenerse en su especificidad en tanto evaluación curricular, teniendo en cuenta que se busca relevar información para comprender los procesos curriculares e institucionales que de éstos se desprenden. A tal fin, recuperamos la definición de De Alba (1991), quien entiende a la evaluación curricular como “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del currículum” (1991: 133).

El hecho de que la investigación evaluativa se focalice en el desarrollo curricular de las carreras de formación docente, implica considerar como objeto de investigación a los diseños en tanto texto, al mismo tiempo que su desarrollo en los distintos niveles de concreción curricular: a nivel jurisdiccional y principalmente a nivel institucional.

En este sentido, es posible afirmar que en el marco de las políticas curriculares que se vienen desarrollando desde el INFD, los diseños curriculares se conciben como el resultado de un proceso del cual toman parte actores con diferentes niveles de decisión; nacional, jurisdiccional e institucional. Las prácticas de enseñanza no son consideradas como la mera operativización de lo prescripto; por el contrario, se entiende que dichos actores resignifican, rechazan, redefinen y/o transforman lo prescripto (Terigi, 1999) a través de

sus prácticas, en tanto el diseño curricular es, tal como lo señala Stenhouse (1984), “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1984: 29).

Entendiendo, entonces, que el sentido del currículum no se agota en el texto curricular ni en las prescripciones formales en general, se procuró elaborar un dispositivo de evaluación que permitiera observar los procesos de desarrollo curricular. La intención fue focalizar en el modo en que los Lineamientos Curriculares primero y los diseños curriculares jurisdiccionales después, dan lugar a formas particulares de organización curricular, prácticas formativas y trayectorias de estudiantes en cada ISFD, a partir de una tercera objetivación del currículum desarrollada en el nivel institucional (Terigi, 1999).

En función de esto, se consideró fundamental contar con las voces de directivos, docentes y estudiantes, y el desafío radicó en lograr que estos actores se asumieran, no sólo como informantes clave, sino también como protagonistas del desarrollo del dispositivo. Fue necesario, entonces, diseñar instrumentos de relevamiento destinados a los diferentes actores institucionales.

En esta línea, se elaboraron y administraron cuatro instrumentos: un cuestionario institucional –a completar por el equipo directivo de cada ISFD–, una guía para desarrollar una jornada docente, una encuesta a estudiantes⁵ y un modelo de informe institucional integrador de la información obtenida.

Para abordar el objeto de estudio y diseñar y construir los instrumentos se definieron tres dimensiones de análisis:

a. Los aspectos de la organización y gestión institucional que inciden en el desarrollo curricular: el uso de los tiempos y espacios; las estrategias de comunicación y modalidades de acompañamiento dirigidas a los estudiantes; la interrelación con las escuelas asociadas; las formas de participación de los estudiantes y de los profesores en la vida institucional; la coordinación del trabajo en los diferentes campos formativos; las estrategias de articulación entre unidades curriculares.

b. Las prácticas formativas de los profesores, tanto en el ámbito institucional como en el de las aulas: la articulación entre campos formativos y unidades

⁵ Esta encuesta se administró a quienes se encontraban cursando tercer o cuarto año de las carreras evaluadas, ya que se consideró que habiendo realizado más de la mitad de la carrera se encontraban en condiciones de responder acerca del desarrollo del currículum.

curriculares en relación con la selección de contenidos y bibliografía; las estrategias de enseñanza en el aula; las prácticas en las escuelas asociadas y las modalidades de evaluación.

c. Las trayectorias estudiantiles, a través de indicadores tales como: la cantidad de estudiantes de cada carrera; la cantidad de unidades curriculares cursadas, aprobadas y recursadas por las cohortes analizadas; las apreciaciones de los propios estudiantes acerca de su desempeño; su valoración acerca de las prácticas de enseñanza y evaluación.

La implementación de la evaluación: construcción y desarrollo del dispositivo

La primera instancia de implementación consta de dos etapas: la primera desarrollada entre los años 2011-2012, en el que se evaluaron los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial dictados en un total de 522 institutos, distribuidos en 24 jurisdicciones; y la segunda, en la que se evaluaron los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística dictados en un total de 353 institutos, distribuidos en 18 jurisdicciones. En total, participaron de esta primera instancia de evaluación 14.566 docentes y a 44.738 estudiantes. Si bien se describe aquí cómo ha sido el dispositivo en sus dos implementaciones, vale aclarar que el mismo esquema está previsto para ser utilizado en futuras evaluaciones.

La decisión de generar distintas instancias de participación para la implementación del dispositivo ha sido decisiva para lograr articular los niveles nacional, jurisdiccional e institucional durante todo el proceso. Desde el inicio, el trabajo colaborativo entre el equipo nacional, los equipos provinciales y los referentes institucionales, permitió acordar el propósito general, el escucharse mutuamente y operar en los ajustes y reajustes necesarios para avanzar en el producto esperado.

En esta construcción han participado las autoridades y equipos político-técnicos e instituciones del sistema formador: el INFD, a través del Área de Desarrollo Curricular dependiente de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, las Direcciones de Educación Superior de las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires, y los equipos directivos, formadores y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Los actores mencionados han trabajado colaborativamente con funciones

diferenciadas en distintos ámbitos: el equipo nacional estuvo a cargo del diseño y la coordinación general del dispositivo; la Mesa Federal de Directores de Educación Superior y la Mesa Técnica de Evaluación Curricular, compuesta por referentes jurisdiccionales, se constituyeron en fuentes de consulta y construcción de consenso para el trabajo. Esta dinámica fue objeto de análisis y discusión entre los participantes durante y luego del proceso.

Para instalar el dispositivo, se previó la organización de:

- Comisiones internas de evaluación en los ISFD, conformadas por representantes de los directivos, docentes y estudiantes, las cuales tuvieron a su cargo la difusión y organización del plan de trabajo y, una vez concluido el proceso, la responsabilidad de producir un informe institucional que integrara los aportes recogidos a través de los tres instrumentos.
- Comisiones externas de evaluación, integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior, directivos de otros institutos y supervisores y/o directivos de las escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Estas comisiones fueron las responsables de analizar el proceso realizado por cada ISFD y emitir un juicio de valor orientado a validarlo o a indicar la necesidad de ajustes. De esta manera, se garantizó que los instituciones formadoras contaran con una mirada externa de los aportes producidos y que paralelamente las Direcciones de Educación Superior dispusieran de un panorama global del proceso de evaluación realizado en la jurisdicción.
- Equipos técnicos jurisdiccionales designados por las respectivas Direcciones de Educación Superior, a cargo de la implementación del dispositivo en cada jurisdicción, y de la elaboración del informe jurisdiccional.

Durante la etapa de diseño e implementación, el INFD organizó encuentros nacionales de los que participaron los equipos técnicos jurisdiccionales, a fin de trabajar diversas cuestiones referentes al desarrollo del dispositivo, al análisis de la información obtenida y a la construcción de los informes. Asimismo, se contó con una plataforma virtual de intercambio, en la que se trabajó en foros y con mensajería interna. En ambas instancias de trabajo, los referentes de evaluación de cada jurisdicción compartieron experiencias en relación a las estrategias desarrolladas en la etapa de relevamiento de los

datos y a los planes de acompañamiento a las instituciones.

En la etapa de sistematización y análisis de la información participaron, de manera complementaria, actores de los diferentes niveles involucrados. Los ISFD produjeron sus informes institucionales integrados a través de las comisiones internas de evaluación curricular; y las Direcciones de Educación Superior, con sus equipos técnicos, elaboraron sus informes jurisdiccionales, para lo cual contaron con una primera sistematización de los cuestionarios y encuestas de sus ISFD, realizada por el equipo técnico nacional, con los registros de sus jornadas docentes, los informes institucionales integrados y con el aporte de sus comisiones externas que apoyaron y supervisaron el proceso en su propio territorio.

En referencia a la devolución y difusión de los resultados, cabe destacar que tanto el INFD como las jurisdicciones se dieron sus propias estrategias. Entre las implementadas por estas últimas, se realizaron reuniones institucionales con los actores involucrados en la evaluación, como espacio de reflexión sobre las principales problemáticas relevadas con miras a la construcción de acciones futuras de mejora, y también se compartieron los informes con las demás jurisdicciones a través de la plataforma virtual del INFD. Por su parte, el INFD realizó encuentros de devolución con los referentes jurisdiccionales y elaboró un informe general, de carácter nacional.

Principales problemáticas identificadas

Los problemáticas aquí compartidas surgen del análisis de los datos obtenidos en ambas etapas de implementación del dispositivo, y permiten identificar las tendencias compartidas entre las carreras evaluadas, poniendo en agenda acciones y estrategias a considerar para la mejora de la formación docente, referidas tanto al texto curricular como a su desarrollo en las instituciones.

La información se organiza en cuatro dimensiones: la duración de las carreras y su incidencia en las trayectorias de los estudiantes, los campos formativos y su articulación, las prácticas de enseñanza de los formadores y las condiciones institucionales.

Respecto de la **duración de las carreras y su incidencia en las trayectorias de los estudiantes**, cabe realizar una aclaración. Por un lado, los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (PEI-PEP) extendieron su duración a cuatro años según lo establecido por los Lineamientos

Curriculares, situación que se dio de manera diferente en los Profesorados de Educación Física, de Educación Especial y de Educación Artística (PEF-PEE-PEA), que ya contaban con dicha duración. Más allá de estas dos situaciones distintas, en el caso de PEI-PEP la gran mayoría de los formadores coincide en considerar un logro la extensión de las carreras, y en el caso de PEF-PEE-PEA, los formadores valoran positivamente la nueva organización de los diseños.

En ambos casos, los profesorados presentan una alta cantidad de unidades curriculares a cursar por los estudiantes y, si bien estos últimos no las consideran excesivas, sí se presentan dificultades al momento de su aprobación. Los datos obtenidos indican que el mayor obstáculo con el que suelen encontrarse los estudiantes es la acreditación de las unidades curriculares en tiempo y forma, según las trayectorias teóricas previstas en el diseño curricular. Además, un alto porcentaje de estudiantes responde que han debido recurrir unidades curriculares a lo largo de la cursada, en su mayoría por razones de aplazo. No obstante, su percepción es que casi nunca tienen problemas para aprobar, y cuando los tienen aducen que se debe a dificultades para estudiar y a la falta de tiempo por las responsabilidades familiares o laborales.

Respecto del régimen de correlatividades, y si bien existe consenso entre los docentes acerca de su influencia en la mejora de la formación, en algunos casos los estudiantes reconocen haber tenido dificultades para cursar unidades correlativas. Las principales razones a las que atribuyen dichas dificultades son la falta de información sobre el régimen de correlatividades, el modo en que están organizadas las unidades curriculares en el plan de estudios y/o la superposición de horarios entre los espacios ofertados con correlatividades.

En relación con los **campos formativos**, los directivos consideran como aspectos a mejorar la articulación del Campo de la Práctica con las unidades curriculares de los Campos de la Formación Específica y de la Formación General y el trabajo conjunto entre los profesores del Campo de la Práctica. Por su parte, los docentes también identifican esta necesidad, aunque encuentran limitaciones de tiempo, y enuncian su intención de participar más de las decisiones institucionales, principalmente en lo que atañe a las cuestiones pedagógicas.

En cuanto al Campo de la Formación para la Práctica Profesional en particular, los estudiantes manifiestan que lo que se aprende en los espacios de las prácticas es retomado por sus profesores en las distintas unidades curriculares.

Por otro lado, existe consenso entre los tres actores consultados con respecto a que la presencia de este campo desde primer año resulta positiva.

Según lo manifestado por los equipos directivos, en la mayoría de los ISFD se han podido establecer acuerdos con las escuelas asociadas para la realización de las prácticas, y todos los consideran adecuados. Sin embargo, muchos de ellos también manifiestan no contar, hasta el momento, con un Reglamento de Prácticas y Residencia donde plasmar dichos acuerdos.

Los principales problemas identificados por los formadores en relación con el campo se vinculan con la falta de coherencia entre las propuestas de los docentes de las escuelas asociadas y las de los profesores de Práctica y Residencia, y la falta de trabajo conjunto en la planificación de actividades, principalmente en PEI-PEP.

Los estudiantes casi en su totalidad señalan la experiencia realizada en el Campo de la Práctica como muy positiva debido, principalmente, al enriquecimiento que les ha representado, a la posibilidad de comprender mejor lo que van aprendiendo en el profesorado, junto con la oportunidad de conocer escuelas de diferentes realidades y contextos diversos.

En cuanto a las **prácticas de enseñanza**, los docentes de PEI-PEP afirman que es preciso mejorar la selección y secuenciación de los contenidos que enseñan ya que reconocen a la vez reiteraciones y omisiones de contenidos y de bibliografía. Los estudiantes también advierten estas repeticiones, aunque las valoran positivamente por considerarlas enriquecedoras.

Al consultar a los estudiantes por las actividades que los docentes realizan con mayor frecuencia las respuestas evidencian que predominan la exposición y explicación de los temas de estudio. Los estudiantes señalan, en segundo lugar, la organización de trabajo grupal para el estudio de textos en clase. Entre las prácticas menos frecuentes se encuentran el estudio de casos y el uso de tecnologías en la enseñanza.

En particular respecto de las **prácticas de evaluación**, la gran mayoría de los directivos afirma que se han introducido cambios en los modos de evaluación atendiendo fundamentalmente a su adecuación a los distintos formatos de las unidades curriculares –tales como talleres, seminarios, ateneos y trabajos de campo, además de asignaturas–. Consideran asimismo que dichos cambios optimizan los aprendizajes de los estudiantes, facilitan la acreditación de unidades curriculares, promueven mayores niveles de

autonomía y favorecen la retención. Los docentes de PEI-PEP responden que las modalidades de evaluación son consistentes con las modalidades de enseñanza en las respectivas unidades curriculares. Sin embargo, reconocen la falta de unidad de criterios en cuanto a la evaluación como un aspecto problemático y manifiestan la necesidad de un mayor intercambio y generación de acuerdos sobre este tema al interior de los institutos. Para un alto porcentaje de estudiantes, con frecuencia sus profesores explican con anticipación las características de los exámenes y los criterios de evaluación, siendo las modalidades adoptadas acordes con los modos en que trabajan en las clases.

Respecto de los tipos de evaluación que generan mayores dificultades, los estudiantes de PEI-PEP identifican en primer lugar las pruebas escritas –una de las formas más tradicionales de evaluación–, y con una frecuencia significativamente menor, los exámenes orales y los trabajos monográficos. En PEF-PEE-PEA las modalidades que representan mayores dificultades son los exámenes orales y las pruebas escritas en la misma medida.

Respecto de las **condiciones institucionales para el desarrollo del currículum**, gran parte de los directivos afirma que se asumieron nuevos roles para acompañar el desarrollo de los nuevos diseños curriculares en los institutos. En el caso de PEI-PEP, los principales roles asumidos son los que se dedican a realizar tutorías y acompañamiento pedagógico; en las carreras de PEF- PEE-PEA, los roles más señalados son los cargos de coordinador de carrera/director de estudios, responsable de red y recursos informáticos y bibliotecario.

Respecto de la realización de acciones de acompañamiento, casi todos los directivos sostienen implementar este tipo de acciones en sus institutos. Sin embargo, si bien la gran mayoría de los estudiantes recuerda haber participado en alguna acción formativa para el ingreso –entre las que se destaca el curso introductorio–, sólo un bajo porcentaje considera que ha contado con algún tipo de acompañamiento a lo largo de su carrera. Los que identifican estas acciones destacan los espacios presenciales de consulta y orientación académica.

Por último, las condiciones materiales son mencionadas por los tres actores como una cuestión a mejorar. Los estudiantes, por su parte, hacen foco en la inconveniencia de compartir edificio con otros niveles educativos y en la falta de mobiliario; los docentes y directivos comparten este último señalamiento, y refieren también a la insuficiencia de los recursos tecnológicos.

Conclusiones: principales cuestiones a considerar para el desarrollo de líneas de acción futuras

A partir de las percepciones de los actores involucrados en el proceso de evaluación se han podido visualizar algunas cuestiones que es preciso considerar y problematizar con miras a la toma de decisiones futuras respecto de la reformulación de los diseños curriculares y su desarrollo. Dichas cuestiones, entonces, pueden constituirse en un insumo de trabajo tanto en los niveles nacional y jurisdiccional como institucional, siempre con vistas a mejorar la calidad de la formación docente inicial.

– **La organización del currículum:** se ha puesto en evidencia la necesidad de revisar determinadas decisiones pedagógicas –selección de contenidos, modos de enseñar y evaluar, articulación entre campos– y también las condiciones organizativas que inciden en las trayectorias de los estudiantes.

Es preciso crear ambientes pedagógicos propicios para una formación de nivel superior que específicamente se destine a formar futuros docentes, de modo de asegurar la calidad académica y la formación para el trabajo de enseñar. El principal desafío parece ser el de plantear una gestión institucional integral planificada y con pedagogías acordes.

– **La gestión del currículum:** esta evaluación ha evidenciado que aún debe desarrollarse un trabajo sistemático que la garantice a nivel institucional. Se requiere de una gestión que genere las condiciones que permitan desarrollar los procesos de organización, distribución de tareas, coordinación, articulación y seguimiento que son necesarios para que un proyecto curricular funcione según sus propósitos.

– **La evaluación y acreditación de unidades curriculares:** De acuerdo a la información relevada, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación así como el régimen de correlatividades parecen ser los aspectos que generan mayores dificultades en el recorrido que realizan los estudiantes y que es preciso revisar. La acumulación de unidades curriculares hacia el final del año o cuatrimestre, ocasionando superposiciones y afectando el tiempo de estudio, plantea la necesidad de promover un análisis crítico de las modalidades de evaluación vigentes a la luz del tipo de saberes y procesos que se ponen en juego en los distintos formatos.

El desafío consiste en generar prácticas de enseñanza que promuevan la autonomía creciente de los estudiantes en sus estudios y que puedan ser evaluadas mediante prácticas alternativas. Respecto de las correlatividades, resulta necesario clarificar cuál es el criterio a tener en cuenta para definir la progresión de los saberes a lo largo del currículo y posibilitar la continuidad desde una lógica académica; es decir, se trata de considerar el ordenamiento vertical de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

– **El Campo de la Práctica:** si bien este campo resulta uno de los principales logros a partir de la renovación curricular promovida por los Lineamientos Curriculares Nacionales, constituye otro conjunto de problemas manifiestos que también afecta el recorrido que realizan los estudiantes. Es por ello que se considera necesario analizar en profundidad su organización, combinando criterios pedagógicos y condiciones de factibilidad. A nivel institucional, deberán adoptarse las medidas necesarias que garanticen la posibilidad de que la propuesta curricular del campo sea cursada en los tiempos previstos por parte de todos los estudiantes. Es importante tener presente que el desarrollo efectivo de dicha propuesta requiere de dispositivos institucionales y condiciones a nivel de sistema que aseguren el pasaje de los futuros docentes por diversos tipos de experiencias y contextos institucionales a lo largo de los cuatro años de formación. Esta definición, que constituye una de las principales innovaciones de los nuevos diseños, puede convertirse en un obstáculo en el caso de los estudiantes que trabajan, si no se consideran diferentes modos de organización alternativos. En esta línea, se podría optimizar el tiempo de trabajo en el instituto formador apelando a diversos recursos que permitan traer la diversidad de contextos y experiencias institucionales al espacio del aula del instituto formador, sin necesidad de comprometer más tiempo del necesario en el contraturno.

Otra cuestión a considerar, también en relación con el Campo de la Práctica, se vincula con el perfil de los profesores. La evaluación ha evidenciado que más de la mitad de los docentes no cuenta con formación para el nivel para el que forma. A raíz de esta situación, que se viene acrecentando en los últimos tiempos, la formación de los estudiantes en estos profesados adolece, en términos generales, de falta de especificidad en

la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, lo cual constituye un problema que requiere ser atendido a través de diversas alternativas. En este caso cabría preguntarse, tanto a nivel jurisdiccional como institucional, acerca de los criterios que se aplican en la selección de docentes y/o concursos para acceder a estos cargos y acerca de cómo lograr progresivamente que los profesores que actualmente se desempeñan en el campo conozcan la especificidad del nivel de referencia.

– **La necesidad del trabajo en equipo:** esta cuestión ha sido identificada como otro de los problemas a considerar, para lo cual sería necesario, de acuerdo a lo planteado por los docentes, contar con horas rentadas. Con relación a este reclamo, se cuenta en nuestro país con distintos antecedentes en varias jurisdicciones que han evidenciado que la sola asignación de horas rentadas para el trabajo institucional es condición necesaria pero no suficiente para que éste tenga lugar. A partir de estas experiencias, que sería necesario analizar en profundidad teniendo en cuenta las condiciones particulares, cabe insistir en la necesidad de revisar el régimen laboral de los profesores, reemplazando la designación por horas por un sistema de cargos con distintas dedicaciones, que facilite la concentración de horas en una misma institución.

– **La difusión de los diseños curriculares y normas académicas:** se revela la necesidad de promover de modo permanente al interior de las instituciones, el conocimiento y la difusión tanto de las características de los diseños curriculares como de las normas académicas, de las que los estudiantes parecen no siempre estar bien informados. Esta situación incidiría en sus comportamientos y decisiones y, por lo tanto, impactaría negativamente en su recorrido y formación.

En suma, la información relevada a través del proceso de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial está destinada a ser un aporte, tanto para el proceso de renovación curricular como para el desarrollo de acciones institucionales y políticas jurisdiccionales y nacionales que atiendan a las problemáticas detectadas. Es éste el principal objetivo del proceso, y pareciera que se ha avanzado en la instalación de la evaluación como una función básica y permanente del sistema formador.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Colección “Saberes clave para educadores”. Buenos Aires: Santillana.

Normativa

- Resolución CFE N° 24/07 – Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

Documentos

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final. Versión preliminar”. Coord. Dra. María Cristina Davini. Agosto de 2005. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1> http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini_Informe_final_2005.pdf?sequence=1 <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

Evaluación educativa en el nivel universitario

María del Carmen Malbrán¹

Introducción

Concepto de evaluación

La evaluación es un proceso destinado a identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un hecho, objeto o suceso determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Los criterios a tener en cuenta para el diseño de los sistemas evaluativos incluyen el grado en que responden a las necesidades de los destinatarios, la calidad de los procedimientos e instrumentos y su empleo provechoso (Stufflebean, 1987).

El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino mejorar o perfeccionar.

Las metas derivadas consisten en

- documentar los acontecimientos
- informar a los estudiantes
- identificar los problemas
- contribuir a la toma de decisiones
- proponer acciones correctivas
- aumentar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación es una empresa compleja sujeta a variables tales como las

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. malbranm@gmail.com

ideas preconcebidas, las convenciones existentes y los intereses, que ejercen influencia en la interpretación de los resultados. (Nickerson, 1987)

Factores que inciden en las prácticas evaluativas en el nivel universitario, expresadas con alta frecuencia por los docentes de la Carrera Docente Universitaria de la UNLP, son:

- énfasis en la formación académica versus la profesional;
- peso que se otorga al conocimiento de la disciplina – de la cultura – pedagógico;
- calidad del currículum o plan de estudios;
- explosión de la matrícula;
- diversidad en el estado de preparación de los estudiantes;
- tiempo real destinado a la enseñanza;
- acceso a la información y documentación;
- sistemas de calificación y promoción;
- duración real de las carreras;
- demandas del mercado de trabajo, habilidades e información requeridas para la inserción laboral;
- valoración de la formación pedagógica del profesor.

Tipos de evaluación

a. Stufflebean (1987), distingue:

1. Evaluación de *contexto*: define el marco institucional, identifica la población objeto valorando sus necesidades y las oportunidades de satisfacerlas, diagnostica los problemas, juzga el grado en que los objetivos perseguidos son coherentes con los requerimientos y planifica los cambios necesarios.

2. Evaluación de *entrada*: determina y valora la capacidad del sistema, las estrategias alternativas de planificación y los procedimientos para llevarlas a cabo, selecciona los recursos de apoyo, las vías de solución y estructura las necesidades de cambio, proporcionando una base para juzgar la eficacia.

3. Evaluación de *proceso*: identifica los obstáculos en la planificación y realización del sistema proporcionando información para la toma de decisiones, describe y juzga los procedimientos y actividades tendientes al perfeccionamiento y monitorea el progreso contribuyendo a la interpretación de los logros.

4. Evaluación de *producto*: recopila descripciones y juicios acerca de los

resultados, los relaciona con los objetivos y con la información procedente de los otros tipos interpretando su valor y mérito. Permite decidir sobre la continuación, finalización o adaptación de las medidas de cambio informando sobre los efectos deseados y no deseados, positivos y negativos.

b. Bloom (1977), diferencia los tipos según el propósito y el momento:

1. Evaluación *diagnóstica*, dirigida a determinar el estado de preparación – conocimiento, habilidades y disposiciones de los destinatarios para entrar al programa, permitiendo la previsión de modos alternativos de tratamiento educacional.

2. Evaluación *formativa*, monitorea y retroalimenta los progresos acompañando la enseñanza en forma continua. Permite identificar dificultades y vacíos durante la secuencia de aprendizaje y arbitrar medios para compensarlos mientras los procesos tienen lugar.

3. Evaluación *sumativa*, destinada a la verificación de los resultados al término del proceso de enseñanza. Usualmente se utiliza para la asignación de notas o calificaciones.

c. Glaser (1964 – 1998) distingue los tipos según el marco comparativo que produce diferentes clases de descripción:

1. Evaluación *referida a la norma*, diferencia niveles de aprovechamiento y categorías de rendimiento con base en juicios comparativos en términos interindividuales, esto es, en términos relativos al rendimiento medio y la variación del grupo al que se remite.

2. Evaluación *referida al criterio*, grado de cumplimiento o de dominio del objetivo. Descripción del significado del rendimiento para producir una semblanza lo más completa posible de las realizaciones del estudiante en el tránsito hacia el logro del objetivo. Se concentra en aspectos específicos y los estándares o patrones se definen en términos absolutos a lo largo de un continuo de aprendizaje.

d. Según el tratamiento de los resultados:

1. *Cuantitativo*, traduce los datos en términos de información estadística, aplicando modelos como la distribución de frecuencia de los puntajes y su traducción en diferentes sistemas de puntuación y las técnicas correlacionales.

2. *Cualitativo*, descripción del rendimiento apelando al establecimiento de categorías o niveles de ejecución basados en la identificación y descripción de aspectos comunes del rendimiento observado.

La elección de los tipos de evaluación depende de la clase y monto de información necesaria para la toma de decisiones.

Requisitos que deben cumplir los procedimientos de evaluación

La calidad de los procedimientos de evaluación guarda estrecha correspondencia con el grado de confiabilidad, validez y aplicabilidad.

Los procedimientos de evaluación implican un recorte, una muestra o alternativa posible en la elección del contenido. La representatividad, congruencia y relevancia de los aspectos seleccionados constituye una prueba de validez.

Los conceptos organizadores, los mapas del contenido y las jerarquías conceptuales resultan de utilidad a la hora de seleccionar los materiales.

El valor educativo de los recursos de evaluación depende de la calidad de los mismos y de la idoneidad de quienes los emplean.

El diseñador de sistemas de evaluación enfrenta dos problemas: determinar la estructura y contenido del sistema – un asunto de validez y decidir el cómo hacerlo – un asunto de confiabilidad.

Anderson (1985) distingue entre el conocimiento declarativo (saber qué) y procedimental (saber cómo). El conocimiento declarativo en general es de tipo verbal expresado en proposiciones. Acorde con los propósitos es posible incluir enunciados fácticos, generalizadores, comparativos, condicionales, relacionales, explicativos, ilustrativos, predictivos, metodológicos, de cómputo, evaluativos.

Las habilidades pueden referirse al manejo de la terminología, comprensión de hechos, principios y generalizaciones, codificación y traducción en diferentes tipos de lenguaje, explicación e ilustración, comprensión de relaciones, extrapolación y predicción, toma de decisiones, formulación de juicios en función de criterios internos y externos.

Procedimientos corrientes de validación consisten en la discusión del diseño evaluativo con expertos y colegas de la disciplina y en aplicaciones piloto de los instrumentos con una muestra de destinatarios. Otras estrategias son el cotejo con materiales pertinentes: contenidos mínimos, programa

del curso, textos y referencias documentales, programas de cursos paralelos, similares, anteriores, correlativos, posteriores. La discusión de las claves o modelos de respuesta con los estudiantes provee datos para juzgar la calidad de los procedimientos.

Cuando los recursos evaluativos incluyen conocimiento de trivialidades en lugar de aspectos sustanciales, principios fundamentales o procedimientos útiles, fallan como instrumentos válidos. Cuando proporcionan resultados poco estables porque los problemas son pocos, ambiguos, muy difíciles o muy fáciles o no se controlan las condiciones que producen variabilidad -provenientes del sujeto, del observador, de la situación, del instrumento o del proceso tampoco son válidas. Estas dificultades son remediabiles y no siempre inherentes a los tipos de procedimientos. (Ebel, 1977)

La validez del contenido tiene que ver con el grado en que se analizan, organizan y jerarquizan los aspectos implicados.

Son rasgos deseables

1. *pertinencia* entre el desempeño requerido y los objetivos, alude a la relación lógica entre los procedimientos y los logros esperados;
2. *equilibrio* entre los contenidos y los objetivos;
3. *eficacia* entre el número de tareas y el tiempo asignado;
4. *objetividad o acuerdo experto* sobre las respuestas correctas o mejores;
5. *especificidad* de los aspectos a ser evaluados;
6. *dificultad* apropiada al grupo y al propósito;
7. *discriminación* entre niveles de aprovechamiento o grados de competencia para realizar un conjunto definido de tareas;
8. *control de las condiciones* que pueden introducir variabilidad indebida;
9. *imparcialidad* que permita a los examinados igualdad de oportunidades;
10. *rapidez*, influencia de la velocidad de respuesta, especialmente cuando no es significativa (Ebel, 1977)

Desarrollo

Relaciones entre los objetivos y los procedimientos de evaluación

La formulación clara de los objetivos proporciona información y guía para la toma de decisiones. Los objetivos están claramente definidos cuando describen o ilustran la actuación esperada del destinatario de modo que

cuando ésta se produzca pueda ser identificada.

La estructura de objetivos es un esquema conceptual. No es que “tengamos” objetivos, sino que elegimos conceptualizar el rendimiento según objetivos. (Stenhouse, 1987).

El grado de apropiación o dominio del conocimiento se evidencia en la resolución de problemas, la toma de decisiones, la descripción, la explicación, la argumentación, la predicción.

En la educación superior los objetivos debieran promover enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje basados en el aprender a aprender, favorecer los procesos de discriminación del conocimiento y la reflexión sobre el contenido, presentar alternativas como modos de razonar sobre un problema, orientar el tránsito mental del estudiante, utilizar el lenguaje en el nivel de abstracción apropiado, visualizar el contenido como generador y disparador de procesos y habilidades cognitivas.

Las competencias cognitivas de alto nivel representan una combinación compleja de objetivos y contenidos. No es lo mismo inventar que reconocer, comprender un texto que redactar en forma imaginativa, responder correctamente a una prueba que elaborarla. Representan niveles jerárquicos de desarrollo reclamando el despliegue de diferentes habilidades.

Las ocasiones de evaluación contribuyen al desarrollo y mejoramiento de competencias cognitivas cuando enfatizan

- la retención significativa sobre la rutinaria
- el conocimiento operativo como distinto del inerte
- la lectura comprensiva y la metalectura (Baker y Brown, 1984)
- la información como base para la resolución de problemas
- el pensar sobre el contenido
- la provisión de indicios para la recuperación en la memoria de largo plazo
- distinguir principios o ideas clave
- ajustarse a la lógica en las consignas
- reconocer el problema
- establecer relaciones
- identificar secuencias, procesos y procedimientos
- analizar alternativas de enfoque y solución

- los procesos de insight
- la paráfrasis y los modos de codificación
- el progreso de los principios a los ejemplos y viceversa
- el diálogo, la argumentación y la justificación de puntos de vista
- el análisis de la actuación basada en la retroalimentación
- el despliegue y mejora de las estrategias para la realización de pruebas.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación deberían centrarse en la competencia cognitiva entendida como la capacidad para adquirir, evaluar y aplicar el conocimiento y atender al desarrollo y uso de la información en la resolución de problemas. El pensamiento crítico supone la elección del mejor curso de acción sobre la base de los argumentos más válidos, el desarrollo de un marco analítico para emplear conscientemente el conocimiento producido sobre bases metodológicas (Ennis, 1987).

La expresión de los resultados de la evaluación en sistemas de notas, distribuciones de puntajes, enunciados, orden de méritos, responde a las características institucionales o requerimientos administrativos relacionados con la aplicabilidad más que con la confiabilidad y validez.

En suma, la evaluación de aprendizajes y competencias cognitivas de nivel superior pone en juego o permite desplegar

1. Habilidades para buscar, seleccionar, procesar, almacenar y recuperar información. Activan los procesos de identificación, discriminación y evocación. Se facilitan mediante los organizadores avanzados, la significación potencial de los materiales, el conocimiento previo, la provisión de indicios o claves que permiten traer a la conciencia datos significativos almacenados en la memoria de largo plazo.

2. Habilidades para recibir y comunicar la información otorgándole sentido. Ponen en juego procesos vinculados con la aprehensión y discernimiento del contenido, la comprensión de relaciones y reordenamientos, la jerarquización de la información, la obtención de una visión global del material, la derivación de inferencias, interpolaciones y extrapolaciones, la interpretación de los mensajes. Se facilitan mediante la provisión de material significativo, el estímulo para ir más allá de los datos, la cantidad y variedad de los enlaces y relaciones.

3. Habilidades para la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento. Selección y empleo de estrategias y acciones para concebir, planificar,

ejecutar, monitorear y evaluar planes destinados a enfrentar situaciones nuevas o presentadas de un modo inusual. Permiten el despliegue de procesos cognitivos y metacognitivos destinados a apreciar y controlar la ejecución en función de los datos, los propósitos y los obstáculos o restricciones. Se facilitan cuando el material se presenta como aplicable a una amplia variedad de situaciones y contextos evitando el conocimiento inerte.

4. Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, para analizar y jerarquizar el tema de una comunicación, para producir estructuras organizadas en un todo significativo, para emitir y fundamentar juicios acerca del grado en que el contenido satisface determinados criterios. Ponen en juego el pensamiento reflexivo como orientador de la acción, la originalidad, la consideración de alternativas múltiples y la utilización del juicio fundado. Se facilitan mediante la identificación clara de la naturaleza del problema, el análisis de argumentos, la formulación de preguntas, el juicio sobre la credibilidad de las fuentes, la detección de efectos y consecuencias, la inferencia inductiva y deductiva.

Evaluación centrada en el apoyo al estudiante

En el nivel superior el mejoramiento de las prácticas de evaluación toma en cuenta principios tales como:

- relacionar la evaluación con el aprendizaje: estimular el proceso, el interés y el esfuerzo, considerando la asignación de notas en último lugar;
- evaluar el aprendizaje durante su desarrollo;
- presentar problemas realistas toda vez que sea posible;
- alentar la integración y aplicación del contenido trascendiendo;
- utilizar la evaluación para orientar al estudiante sobre el progreso en el aprendizaje;
- aprender de los errores del estudiante, utilizando recursos para identificar fallas en la comprensión de modo de modificar la enseñanza para enfrentarlos;
- utilizar recursos variados y formas alternativas de evaluación;
- comprometer al estudiante en el proceso mediante la discusión sobre los métodos apropiados y su relación con el contenido, la actuación conjunta entre el evaluador y los estudiantes, estableciendo los criterios para

considerar los avances y los obstáculos, implementar actividades de autoevaluación y evaluación a través de los pares;

- comunicar los objetivos del curso y su relación con las prácticas evaluativas;
- evitar la memorización rutinaria y la mera reproducción enfatizando la demostración y la aplicación;
- atender a la relación entre información y retroalimentación externa e interna justificando las decisiones sobre bases racionales;
- combatir la trivialidad o superficialidad de las tareas de evaluación;
- evitar la inclusión de hechos y datos simplemente porque son más fáciles de puntuar;
- reducir el monto de ansiedad perjudicial;
- incluir cuestiones que pueden ser abordadas en las situaciones previstas mediante la preparación de modelos de respuesta;
- atender a la objetividad y precisión de las evaluaciones, considerando las debilidades de los juicios evaluativos de modo que la evaluación refleje del mejor modo posible el progreso del estudiante más que las predilecciones y sesgos del evaluador (Ramsden, 1992)

Las dificultades y errores de los estudiantes provienen de diferentes fuentes: no entender lo que se solicita, no disponer de la información, no recordar la información, no realizar la operación lógica necesaria. Existe evidencia respecto de que el grado de familiaridad del estudiante en la realización de pruebas y el monto de práctica con el tipo de instrumento contribuyen a los resultados exitosos en las evaluaciones.

Evaluación mediada por ordenadores

La computadora ofrece una alternativa promisoriosa para la planificación de sistemas de enseñanza basados en el apoyo al estudiante.

Algunas de sus potencialidades pueden enunciarse como:

- proporciona feedback inmediato a través del conocimiento de los resultados y confirmación de las respuestas;
- favorece la construcción gradual de repertorios complejos de respuesta mediante la secuencia ordenada;

- respeta los ritmos individuales de aprendizaje graduando el tamaño del paso y proporcionando ocasiones para la revisión, fijación y repaso;
- permite la autoadministración del programa;
- provee secuencias alternativas de respuesta;
- facilita el tratamiento constructivo del error;
- posibilita la presentación de situaciones de práctica o ensayo simuladas;
- revaloriza el poder de la imagen y su vinculación con el texto;
- atiende al atractivo y riqueza de la presentación a través de medios múltiples;
- disminuye la carga emotiva de las situaciones de examen convencional;
- reduce la frecuencia de los conflictos que tienen lugar entre el examinador y los examinados;
- registra las dificultades del programa o propuesta de trabajo;
- contribuye a la mejora de los recursos didácticos y de la enseñanza.

Conclusiones

Las dificultades para la organización y eficiencia de los sistemas evaluativos obedecen a causas internas y externas. Las causas internas tienen estrecha vinculación con la baja calidad de los procedimientos e instrumentos empleados. La capacitación del docente para la construcción y mejoramiento de los recursos de evaluación puede realizar un aporte significativo en este sentido.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación deberían centrarse en la competencia cognitiva entendida como la capacidad para adquirir, evaluar y aplicar el conocimiento y atender al desarrollo y uso de la información en la resolución de problemas.

Apéndice

Una lista de control de las prácticas de evaluación por parte del docente

- ¿En qué fuentes se basa para decidir el momento/tipo/recursos de evaluación?
- ¿Cómo planifica sus evaluaciones?
- ¿Qué datos/criterios toma en cuenta?
- ¿Adopta una secuencia fija o plan predeterminado? ¿En qué consiste?
- ¿Cómo selecciona y jerarquiza los aspectos a evaluar?
- ¿Cuáles son los momentos críticos en la evaluación?

- ¿Qué aspectos de la personalidad del evaluador y de los destinatarios están más comprometidos en el proceso?
- ¿Cuáles son los dilemas o desafíos que hay que enfrentar en la evaluación?
- ¿Qué habilidades demanda del evaluador?
- ¿Cómo pueden mejorarse las competencias del evaluador?
- ¿Cómo se aprende a evaluar?
- ¿Qué se aprende de la evaluación?
- ¿En qué reside la equidad en la evaluación?
- ¿Cómo revisa o controla los procedimientos de evaluación antes de aplicarlos?
- ¿Qué hechos o situaciones toma en cuenta cuando cambia sus decisiones sobre la evaluación?
- Los cambios, usualmente se refieren al contenido o a la estructura de los procedimientos? ¿Podría ejemplificar?
- ¿Qué obstáculos o restricciones encuentra en la tarea de evaluar? ¿Cómo los detecta? ¿Cómo los enfrenta?
- ¿Cuáles son los errores más comunes en los procedimientos de evaluación? ¿Cómo se advierten? ¿Cómo se evitan? ¿Cómo se resuelven?
- ¿Qué datos o criterios toma en cuenta para apreciar la calidad de sus evaluaciones?
- ¿Cuál es la utilidad de los datos provenientes de los procedimientos de evaluación?
- ¿Cómo describiría su autoconcepto como evaluador? ¿En qué se basa?
- ¿Qué sugerencias o consejos podría formular tendientes al mejoramiento de las prácticas evaluativas?

Bibliografía

- American Educational Research Association. American Psychological Association. National council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. Washington. 2004
- American Council on Education. Guidelines for Computerized – Adaptive Testing (CAT). Development and Use in Education. USA. 1995
- Anderson, J.R. Cognitive psychology and its implications. San Francisco: Freeman. 1985
- Ausubel, D. P. Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.

2002

- Baron, J.B. and Sternberg,R.J. (eds). Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York, W.H.Freeman. 1987
- Baker, L. and Brown ,A. Metacognitive skills and reading. (En Pearson,D.P. Handbook of reading research. Pp 353-94. New York: Longman. 1984)
- Bloom, B., et al. Evaluación del aprendizaje. Tomo I. Buenos Aires, Troquel, 1977
- Ebel, R. Fundamentos de la medición educacional. Buenos Aires, Guadalupe, 1977
- Ennis, R. A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities (en Baron, J.B. and Sternberg, R. J. op. cit.)
- Glaser, R. “Components of the Instructional Process” (En DeCecco,J.P. ed. Educational Technology. New York, Holt,Rinehart and Wiston. 1964)
- Glaser,R. Pericia y evaluación (en Wittrock,M.C. y Baker, E.L. eds. Test y cognición. Barcelona, Paidos. 1998)
- Malbrán, M. del C. y otros. Pautas para el rediseño curricular de la carrera de Geología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. 1997
- Malbrán, M. del C. “Desarrollo y optimización de procesos cognitivos en población universitaria”. Editorial de la UNLP. 1999
- Malbrán, M. del C. “Construcción de instrumentos de evaluación”. Editorial de la UNLP, 2000
- Nisbet, J. and Davies, P. “The curriculum redefined: learning to think – thinking to learn”. Research Papers in Education, vol.5, pp. 49-72, 1990
- Nickerson, R.S. y otros. Enseñar a pensar. Buenos Aires: Paidos, 1987
- Pérez Rejón, D. “Evaluación por computadora. Elaboración de un prototipo online del Test Triárquico de Monitoreo”. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación dirigida por María del C.Malbrán. UNLP, 2002
- Ramsden,P. Learning to teach in higher education. London: Routledge, 1992
- Stenhouse,L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987
- Stufflebean, D. y Shinkfield, A. “Evaluación sistemática” Paidos, MEC, 1987
- UNESCO. “La evaluación de sistemas educativos”. Perspectivas. N° 115. Vol. XXVIII,. Marzo 1998

Referencias on line

Educational Testing Service: <http://www.ets.org>

Eric Database: <http://eduref.org/>

Centro Nacional para la Investigación en Evaluación, Estándares y Tests.

<http://www.cse.ucla.edu/Index5.htm>

Centro Australiano para la Evaluación y Tests (ACTE):

<http://spri12-201396.levels.unisa.edu.au/>

Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD

Lilia Toranzos¹, Inés Cappellacci² y Dolores Fleitas³

Introducción

La mejora de la calidad de la educación es una meta propuesta a nivel nacional para el conjunto del sistema educativo. En tal sentido, el Consejo Federal de Educación, ha establecido que se establezcan los medios necesarios para la dar continuidad y profundizar las políticas educativas con el fin de garantizar dicha mejora (Res. 167/2012 CFE).

Dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, las políticas de formación docente inicial y continua resultan prioritarias si se desea alcanzar buenos niveles de calidad educativa. Si la formación docente inicial ofrece aquellos saberes, capacidades y valores que permitirán afrontar las primeras experiencias profesionales, preparando a los futuros docentes para producir situaciones de aprendizaje en contextos diversos y seguir el camino de la formación continua tenemos, entonces, la responsabilidad de revisar en forma permanente qué es lo que aprenden los estudiantes en su formación inicial y qué capacidades desarrollan a partir de su tránsito por las propuestas curriculares vigentes.

En este marco se desarrolla una propuesta de evaluación de estudiantes que se construye federalmente respondiendo a los requerimientos del sistema formador y proporcionando insumos valiosos para enriquecer la experiencia formativa de estudiantes y docentes, promoviendo prácticas institucionales provechosas y contribuyendo a orientar y mejorar los procesos de planificación

¹ OEI – INFD, Argentina. ltoranzos@oei.org.ar

² INFD/ME-FFyL/UBA, Argentina. icappellacci@infed.edu.ar

³ INFD/ME, Argentina dfleitas@infed.edu.ar

y gestión de las políticas educativas relativas a la formación docente.

Desarrollo

La evaluación integral de la formación docente: ¿qué evaluar?

La evaluación integral del sistema formador constituye una política orientada a obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de la formación de maestras y maestros que ilumine los logros y, al mismo tiempo, ponga en evidencia los obstáculos que aún requieren superarse. Por ello el dispositivo de Evaluación de Estudiantes está orientado a contribuir en forma participativa y democrática a la mejora del sistema educativo en su conjunto a la vez que aportar al fortalecimiento y consolidación de un sistema permanente de seguimiento y evaluación de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores.

La formación inicial brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para abordar la tarea de enseñar, así como también seguir profundizando en los saberes específicos de esta tarea que se va diversificando y complejizando a medida que los docentes se vuelven más expertos. Como en cualquier ámbito laboral, cuanto más se sabe sobre algo, se formulan preguntas más específicas y complejas y, simultáneamente, se está en mejores condiciones de seguir aprendiendo. Así, el dispositivo de evaluación aporta a la construcción de una cultura de evaluación permanente que incorpore los procesos de mejora continua a partir de la construcción de conocimiento válido y comunicable

El desarrollo de una política de evaluación como esta, que se propone evaluar a los estudiantes de la formación docente, demanda definiciones de cómo hacerlo que implican un posicionamiento teórico y político sobre qué es la formación docente y qué se espera de ella. Por eso, lejos está de ser una tarea exclusivamente técnica. La evaluación así entendida se destaca por valor su formativo, por su función reguladora cuyos efectos se despliegan sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por la información que aporta enriqueciendo y ampliando la experiencia de formación. Tal como sostiene Palou de Mate:

Evaluar implica describir, analizar, interpretar y explicar, lo que permite comprender la naturaleza del objeto y emitir un juicio de valor, el que está siempre orientado a la acción. (...)Se trata de una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción (1998).

La evaluación, como proceso centrado en la generación información, requiere de un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación con el objetivo de un construir conocimiento retroalimentador. Para ello es necesario definir con precisión qué se va evaluar, es decir, construir el referente del proceso de evaluación y de este modo obtener un conocimiento cada vez mayor sobre ese referente para describirlo y formular de juicios de valor.

En este sentido, y sobre la base de los acuerdos federales y la normativa vigente, este dispositivo de evaluación se propone generar información que permita conocer qué saberes, capacidades y valores, vinculados con el futuro desempeño profesional, logran aprender los estudiantes avanzados de la formación docente inicial para el Nivel inicial y para el Nivel primario. Valorar los aprendizajes logrados por los estudiantes a través de la evaluación es, sin duda, una importante contribución al conocimiento del estado de la formación docente y por lo tanto una posibilidad de incidir en su mejora.

Si bien la tarea docente adquiere rasgos específicos –según las características de los sujetos que la ejercen, los diversos enfoques y marcos teóricos en que enmarcan su tarea y los singulares contextos de desempeño–, se trata de una práctica en la que es posible identificar ciertos elementos comunes que permiten establecer un marco básico de saberes, capacidades y valores necesarios para el desenvolvimiento profesional.

Para evaluar el grado de desarrollo de estos saberes en los estudiantes, resulta necesario seleccionar y priorizar aquella información considerada más elocuente y valiosa para iluminar los procesos sobre los cuales se pretende indagar. Operativamente esta selección se expresa en una matriz de evaluación que manifiesta en forma sintética el conjunto de decisiones conceptuales y metodológicas que orientan el proceso de evaluación.

Cuadro 1: Matriz de evaluación

Ejes	Dimensiones
Los actores y las instituciones	ISFD
	•Características sociodemográficas de los estudiantes
	•Características socioacadémicas de los estudiantes
Aportes de la formación en diferentes campos	• La formación general y la formación específica
	• La Formación en la Práctica Profesional

<p>Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre la escuela y el trabajo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la escuela • Función del docente. Carácter colectivo del trabajo docente • Cultura y dinámica escolar • Concepciones de infancia y derechos • Estrategias inclusivas y consideración de la diversidad
<p>Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza y las trayectorias escolares • Relación entre enseñanza y aprendizaje • Planificación y gestión de la clase

Fuente: Elaborado por el Equipo Nacional a partir de los acuerdos federales alcanzados

Resulta oportuno explicitar aquí los motivos por los que decidimos pensar de forma conjunta a los saberes, las capacidades y los valores que la formación docente inicial debe propiciar. Construimos este agrupamiento apoyados en las ideas de Tardif (2004) que considera los saberes docentes en sentido amplio, dado que engloban conocimientos, competencias, habilidades o aptitudes y actitudes. Esta definición tiene puntos en común con lo que algunos autores definen como competencias y con lo que otros autores describen como capacidades.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2001) define competencia como la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o para llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva. En este mismo sentido, Le Boterf (2001) la define como un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar, transferir un conjunto de recursos -conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.- en un contexto determinado, para realizar una tarea. Por su parte, Perrenoud (2003) agrega que la capacidad para actuar propia de la competencia se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Otro concepto que aporta a la definición que estamos intentando aproximar es el de capacidades. Diversos autores (Barbier, 1999; Feldman, 2010), coinciden en considerar a las capacidades como un conjunto de saberes que deben servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar; suponen la integración de los distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos durante el proceso formativo en situaciones concretas.

El conjunto de características presentadas muestra que, más que una discusión sobre los conceptos, lo que se buscó fue rescatar aquellos que contribuyeran a construir una definición plural que expresa el conjunto de conocimientos necesarios para llevar adelante la compleja tarea de enseñar.

La construcción y puesta en marcha del dispositivo de evaluación

Para comenzar a delinear el dispositivo de evaluación se realizó durante el año 2013 una experiencia piloto en la cual participaron un grupo de estudiantes avanzados de los profesorados de Nivel Inicial y de Nivel de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Mendoza, Río Negro, y Santiago del Estero. La muestra quedó conformada por 13 Institutos de Formación Docente, 8 de la Carrera de Nivel Primario y 5 de Nivel Inicial, y un total de 198 estudiantes.

La experiencia piloto fue sumamente rica en tanto permitió poner a prueba el conjunto del dispositivo diseñado, definir los aspectos a sostener, modificar y fortalecer con vistas a la expansión de la experiencia a nivel nacional, incrementar las capacidades técnicas del equipo responsable y consolidar un espacio de trabajo enriquecido a partir del acompañamiento y la participación de los equipos jurisdiccionales en diferentes instancias de trabajo.

Con el camino recorrido y la valiosa experiencia transitada, se da inicio a una segunda etapa del dispositivo de evaluación de estudiantes de la formación docente en la que se propusieron los siguientes objetivos:

- Obtener una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores de los estudiantes.
- Generar información relevante para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente en el marco de la Evaluación Integral de la Formación Docente.
- Promover un proceso de evaluación participativa y formativa

Durante el año 2014 se inicia una etapa de alcance nacional que involucra 10.506 estudiantes – que cursen o hayan cursado la Práctica III durante ese año – de 513 Carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria ofertadas en 392 instituciones formadoras de gestión estatal y gestión privada de las 24 jurisdicciones.

Para llevar adelante este tramo del dispositivo, se organizaron e

implementaron más de 500 talleres de evaluación a lo largo del país. Este proceso de trabajo involucró el esfuerzo de estudiantes, docentes y equipos directivos de los institutos formadores, equipos técnicos jurisdiccionales, el conjunto de las Direcciones de Educación Superior y Equipo nacional.

La instancia de evaluación de los estudiantes se organizó con el formato de taller que tuvo lugar durante dos jornadas de trabajo: un taller de evaluación y un taller de reflexión. La primera jornada que incluyó tres momentos diferenciados de trabajo.

En el primer momento se propuso a los estudiantes, agrupados en pareja, que lean un relato de una situación escolar, resuelvan un conjunto de consignas y elaboren una producción escrita. Se les propuso identificar y analizar algunos componentes del caso y proponer diferentes tipos de intervenciones frente a ciertas situaciones o problemas.

En el segundo momento de trabajo grupal se propuso ver una secuencia de escenas en diferentes escuelas del país para posteriormente debatir sobre ciertos ejes temáticos. Este espacio estuvo coordinado por un/a profesora del ISFD que tenía la tarea de promover con preguntas la lectura crítica y la argumentación sobre lo que transmiten las imágenes en relación con los ejes de discusión. Para cerrar este momento se planteó la elaboración de un mural o grafiti que refleje el intercambio y reflexiones del debate.

En el tercer momento se invitó a los estudiantes a responder individualmente un cuestionario que intentó relevar la experiencia de evaluación vivida, sus percepciones y valoraciones sobre la formación, e información sobre su trayectoria formativa.

Posteriormente se llevó a cabo la segunda jornada en la que se organizó un taller de reflexión con el objetivo de analizar de manera conjunta, docentes y estudiantes, los primeros resultados de la evaluación.

Como producto del proceso de evaluación que se llevó a cabo se están elaborando dos grandes conjuntos de información: información sobre los resultados e información sobre el dispositivo y su funcionamiento. Esta etapa de trabajo, que se desarrolla actualmente de modo conjunto a nivel jurisdiccional y nivel nacional, implica varios pasos: organizar la información recolectada durante el proceso de evaluación, construir y validar criterios e instrumentos para el análisis de la información, procesar y analizar la infor-

mación producida y generar informes de resultados así como memorias sobre el proceso desarrollado.

De este modo se aspira a cumplir con el doble propósito de producir información valiosa para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente y promover estrategias de evaluación formativa replicables.

Etapa 2014: características de los estudiantes participantes y algunas aproximaciones

Durante la etapa 2014 participaron 3858 estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y 6744 estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Estos estudiantes, al momento de la evaluación, habían cursado los espacios curriculares de la práctica I y II y finalizaban la practica III.

La distribución por sexo de los estudiantes en ambas carreras es mayoritariamente femenina, siendo el profesorado de nivel inicial el que cuenta con mayor porcentaje de mujeres (99%).

Tabla I: Distribución por sexo

Sexo	Inicial	Primaria
Femenino	3845	5950
Masculino	13	707
Nc		87
Total	3858	6744

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

En relación con la actividad laboral se relevó que menos de la mitad de los estudiantes de ambas carreras trabaja (45% del nivel inicial y 44% del nivel primario) y un tercio de ambas carreras realiza tareas en instituciones de educación formal (32% del nivel inicial y 24% del nivel primario).

La valoración que hacen los estudiantes de ambas carreras sobre la organización del Taller de Evaluación, tanto en lo que refiere el momento de trabajo en parejas como al momento de trabajo grupal, es términos generales, positiva. Los aspectos más valorados son los que están implicados directamente con el dispositivo de evaluación: consignas y tiempos de trabajo y

los que tienen una cantidad significativa de valoraciones medias entre los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial son los que se relacionan con las condiciones de infraestructura de los institutos (*espacios de trabajo*).

Cuadro II: Valoraciones del primer momento del Taller de Evaluación

Trabajo en parejas	Prof. Ed Inicial					Prof. Ed Primaria				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los espacios de trabajo fueron adecuados y permitieron un buen desarrollo de las propuestas.	11%	9%	21%	28%	28%	3%	2%	7%	18%	66%
Las consignas fueron claras y orientadoras de la tarea.	1%	2%	6%	20%	68%	2%	2%	5%	15%	70%
Los tiempos fueron adecuados y suficientes para desarrollar las consignas.	2%	3%	11%	24%	57%	4%	5%	12%	18%	54%

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

Cuadro III: Valoraciones del tercer momento del Taller de Evaluación

Trabajo en parejas	Prof. Ed Inicial					Prof. Ed Primaria				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los espacios de trabajo fueron adecuados y permitieron un buen desarrollo de las propuestas.	12%	8%	19%	25%	31%	2%	2%	9%	17%	63%
Las consignas fueron claras y orientadoras de la tarea.	1%	2%	9%	22%	62%	2%	2%	6%	15%	68%
Los tiempos fueron adecuados y suficientes para desarrollar las consignas.	2%	3%	11%	23%	57%	3%	5%	11%	17%	55%

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados del dispositivo de Evaluación de estudiantes, etapa 2014

Actualmente se encuentra en proceso de análisis de la información. Debido a que el dispositivo incluyó variedad de estrategias de recolección de información ésta supone también variedad de abordajes e instrumentos para

el análisis de la misma. Por una parte se han construido pautas y definido criterios para valorar la producción desarrollada en el primer tramo de trabajo de los alumnos (producción escrita); criterios para el tratamiento cuantitativo de la información predominante a partir del cuestionario aplicado y orientaciones para el análisis del contenido de las preguntas de respuesta breve y registros generados como parte del proceso de evaluación.

Con ello se aspira a generar informe tanto a nivel nacional como jurisdiccional en forma paralela, que permitan presentar en forma convergente los diferentes focos de análisis previstos a partir de la matriz de evaluación construida.

Por último, está previsto la elaboración de un informe federal que permita sintetizar algunos aspectos salientes del proceso de construcción del dispositivo, su anclaje en el marco de las políticas de la formación docente y su relación con los procesos de producción de información orientadas a la mejora de modo tal de constituir un primer ejercicio de meta evaluación de la experiencia.

Conclusiones

A continuación se enumeran en forma sintética algunos de los resultados más relevantes a partir de esta experiencia que actualmente se encuentra en desarrollo.

- Desde el punto de vista de la construcción federal de un dispositivo resulta muy valiosa la experiencia transitada tanto en términos de los procesos de gestión en sí cuanto por el alto nivel de involucramiento de los equipos jurisdiccionales.
- Desde el punto de vista de las instituciones se ha logrado un alto nivel de involucramiento a partir del despliegue del dispositivo que ha resultado muy valorado sin obviar todas las exigencias que conlleva la organización del mismo.
- En este sentido, el espacio institucional tuvo previsto desde el inicio el despliegue de un conjunto de instancias de trabajo propias tales como el taller de reflexión posterior a las jornadas de evaluación y la preparación del mismo. Todos estos espacios han sido muy valorados por los equipos institucionales y han generado una ejemplo de procesos de trabajo posibles y provechosos en el espacio de las instituciones.

- Desde el punto de vista nacional resulta un ejercicio muy valioso de diálogo y construcción de un espacio de trabajo conjunto que ha permitido nutrirse de otras experiencias de evaluación previas y generar aprendizajes valiosos que incrementan la capacidad técnica instalada tanto nacional como jurisdiccional.
- Desde el punto de vista del campo de la formación docente específicamente, como en toda experiencia de evaluación, en esta experiencia se generó la necesidad de profundizar conceptualmente sobre los ejes que articulan el espacio de la formación docente, los procesos de implementación curricular y la gestión pedagógica institucional.

En síntesis nos interesa reseñar, a partir de esta presentación, el desarrollo de una política de evaluación que se caracteriza por su valor formativo, por su función reguladora cuyos efectos esperamos que se desplieguen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por la información que aporta enriqueciendo y ampliando la experiencia de formación.

Bibliografía

- Anijovich, R. (comp) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2010). *Psicología educacional*. Aportes para el desarrollo curricular, INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Colección Formación de formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional. Buenos Aires: Mimeo.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Aportes para el desarrollo curricular,

- INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores* Vol. 6. Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras–Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (1998). *Bildung y nihilismo: notas sobre Falso Movimiento*, de Peter Handke y Win Wenders. *Educación y pedagogía* N°22. Segunda época, Vol. X, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia; septiembre-diciembre.
- 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
- Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. *Revista de Investigaciones Educativas*, 2000, Vol.18, N°2.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue. Alternativas Pedagógicas.
- Sadovsky, P. (coord.) (2010). *La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria. 02 Serie Estudios Nacionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_SADOVSKY_PDF
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stiggins, R. (2005). *From Formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standars-based schools*. Phi Delta Kappan, 84 p. 324-328. En William, D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica del Nivel Inicial*. Aportes para el desarrollo curricular, INFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tardif, M (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- 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.

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

