

Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente



ACTAS

10 al 12 de Agosto de 2006
Bahía Blanca

Bahía Blanca – Buenos Aires – Argentina – Agosto de 2006

AA.VV.

Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente.

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

CD-ROM, ISBN 987-1171-45-5, Agosto de 2006.

ISBN 987-1171-45-5



9 789871 171453

jornadas_residencia@uns.edu.ar



Autoridades de la UNS

Rector

Dr. Luis María Fernández

Vicerrector

Mg. Jorge Ardenghi

Presidente Asamblea Universitaria

Dr. Jorge Carrica

Autoridades del Departamento de Humanidades

Directora-Decana

Lic. Adriana Rodríguez

Secretaria Académica

Lic. Elena Torre

Secretaria de Investigación

Lic. Silvia Alvarez

Autoridades de la Escuela Normal Superior

Rector-Director

Lic. Manuel Gomba

Vicerrectora-Vicedirectora

Susana Sebesta

Vicedirectora

Alejandra Barna

Coordinación General

Raúl Menghini
Marta Negrin
Diana Zubimendi
Liliana Lauriti

Comisión Organizadora

Berta Aiello
Agustina Amodeo
Julieta Arias
Mónica Codecido
Mabel Díaz
Julieta Ermeninto
Carolina Fernández Coria
Jorgelina Fabrizi
Rocío González
Leila Hernández
Gabriela Marrón
Florencia Mazzuchelli
Elda Monetti
Andrea Montano
Laura Morales
Eleonora Nyez
Ana Palacios
Jimena Ravanal
Mariano Santos La Rosa
Luciana Sauer
Leandro Scalezi
Soledad Vidal
Ana Clara Yasbitzky

Comité Académico

Gloria Edelstein	Universidad Nacional de Córdoba
Marcela Itcowicz	Universidad Nacional del Comahue
Gustavo Bombini	Universidad Nacional de La Plata / UBA
Liliana Sanjurjo	Universidad Nacional de Rosario
María Rosa misurata	Universidad Nacional de La Plata
Mónica Insaurralde	Universidad Nacional de La Plata
Raúl Menghini	UNS, Departamento de Humanidades
Marta Negrin	UNS, Departamento de Humanidades
Laura Morales	UNS, Departamento de Humanidades
Laura del Valle	UNS, Departamento de Humanidades
Ana M. Malet	UNS, Departamento de Humanidades
María C. Borel	UNS, Departamento de Humanidades
Susana Sebesta	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Lauriti	UNS, Escuela Normal Superior
Diana Zubimendi	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Tauro	UNS, Escuela Normal Superior
Vilma Giagante	UNS, Escuela Normal Superior
Laura Biadiú	UNS, Escuela Normal Superior
María A. Cavallo	UNS, Escuela Normal Superior
Alejandro Guardiola	UNS, Escuela Normal Superior
Marta Vanoli	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Mabel Avio	UNS, Escuela Normal Superior
Alicia Brunner	UNS, Departamento de Biología Bioquímica y Farmacia
Vilma Viazzi	UNS, Departamento de Matemática
María Amalia Lorda	UNS, Departamento de Geografía
Roberto Elgarte	UNS, Departamento de Humanidades
Ana María Martino	UNS, Departamento de Humanidades
María Julia Sosa	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Perla Señas	UNS, Departamento de Ciencias de la Computación

La expresión oral en el Primer Ciclo de E.G.B. Un caso de práctica discursiva en el proceso de Residencia

Andreoli, Elvira Lucía
ela@generalpico.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

Los residentes de E.G.B. se transforman gradualmente en actores que ponen en escena las palabras y los gestos con los que despliegan distintas situaciones de interacción que hacen referencia a la competencia comunicativa y remiten a situaciones de clase en las que se espera que predomine la interacción, la comprensión y la interpelación (Palou y Bosch, 2005).

Este artículo ofrece el análisis de una experiencia de la cátedra Residencia del Profesorado de E.G.B., de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam durante el segundo cuatrimestre del año 2005. También implica un paso adelante en el desafío que propone el uso de la lengua oral como estrategia didáctica por parte de los futuros docentes no solo como modo de apropiación de la lengua, sino como aptitud para la negociación de significados de nuevos aprendizajes. Como dice Celia Rosemberg, los estudios del lenguaje “se han orientado al análisis de la interacción verbal en el aula que se distingue de otras formas conversacionales porque su objetivo es precisamente promover el aprendizaje de los niños” (1999,47).

Los estudios realizados en relación al empleo de la interacción verbal como estrategia didáctica se centraron, en principio, en el análisis de la lección tradicional, donde el maestro toma todas las decisiones sobre el contenido a tratar y acerca de la participación e intervención de los alumnos. Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979) analizan la estructura de la lección y describen la alternancia de turnos y el desarrollo del tópico en el aula tomando como unidad de intercambio una secuencia tripartita: iniciación- respuesta- evaluación (IRE). Es Cazden (1986) quien plantea el estudio del lenguaje en clase como una variedad de la lingüística aplicada, inserta en un ámbito social determinado. En 1993 O’Connors y Michaels identifican una estrategia a:

“la que denominan re-expresar que permite a las maestras coordinar, a través de un solo movimiento conversacional, la tarea académica con la interacción social. La estrategia consiste en retomar la emisión de un niño y en base a ella realizar una inferencia que sitúe la expresión en un marco más general y conceptual y lo presente como una de las posiciones en debate. Luego de esta reformulación, la maestra deja un espacio para que el niño pueda acordar o disentir con ella. Como el niño tiene derecho a evaluar la corrección de la maestra, ambos quedan ubicados de un modo que difiere de la forma en que se desempeñaban en el marco de la secuencia IRE. (Rosemberg, 1999;48).

Así mismo, en el estudio de Rosemberg y Manrique (1994) sobre el intercambio verbal en clases de lectura de cuentos, se analizan intervenciones de docentes que dan lugar a la reconstrucción del cuento de forma colaborativa. Goldenberg y Pathy-Chaves (1995) analizan conversaciones en situaciones de lectura de textos en pequeños grupos y lo novedoso se halla en que se buscan relaciones semánticas entre las contribuciones de la maestra y los niños en base a modelos lingüísticos como los de Brown y Yule 1983 y Van Dijk 1983.

En este contexto, el presente trabajo, que es parte del proyecto “*Las intervenciones docentes a través del diálogo y la discusión en escuelas de EGB Primero y Segundo Ciclo,*¹ tiene por objeto realizar un análisis de intercambios dialógicos entre una residente y un grupo de niños de tercer año centrado en cómo y cuándo se realizan las preguntas y presentarlas como una conducta discursiva concreta que remite a la tarea de enseñanza y aprendizaje. Lo que interesa es el análisis del lenguaje en situación, para ello se selecciona el contexto sociolingüístico del discurso del aula y se atiende a una de las hipótesis del proyecto, en la que se expresa que la formación docente actual no prepara para el uso de las tramas conversacionales, dialógicas e interrogativas.

METODOLOGÍA

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre las intervenciones dialógicas y la discusión en escuelas de E.G.B., que parte de una lógica cualitativa, en la que se propicia la inducción, la interpretación y la construcción de la teoría, dentro de las consideraciones propuestas por María Teresa Sirvent (1999).

Las técnicas utilizadas fueron la observación y grabación de clases. Los registros

¹ Proyecto dirigido por Alicia Gímenez

obtenidos, a partir de las desgrabaciones, muestran situaciones de uso de la lengua oral entre el interlocutor -futuro docente- y los niños, para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las clases observadas corresponden a segundo, tercero y sexto año, en las áreas de ciencias sociales, lengua, ciencias naturales y geometría, de la Escuela N° 84 y la Escuela N° 241 de la Ciudad de General Pico. En este caso se analiza, desde una perspectiva contextualizada, el intercambio en uno de los grupos de 3° año de la Escuela N° 84.

EL DIÁLOGO QUE SE ANALIZA: ¿PREGUNTAS PARA CONSTRUIR O PREGUNTAS PARA REPETIR?

En este trabajo se examinan fragmentos de una grabación de clase del área de lengua en tercer año del primer ciclo de E.G.B. entre una residente y un grupo de niños. La grabación corresponde al primer módulo de la mañana. El contenido remite a la efemérides del momento: Día del libro. La residente comienza la clase con una pregunta dirigida a todo el grupo de alumnos:

1. Residente: Bueno, ¿podemos empezar?
2. R: Bueno ¿ustedes saben hoy de qué es el día?
3. Alumno: Sí.
4. A: Sí.
5. A: Sí, del libro.
6. A: Del libro.
7. R: Del libro, muy bien.

Los turnos 1 y 2 marcan el comienzo de la clase y muestran que el hecho de aprender a plantear buenas preguntas no es espontáneo ni aleatorio, y bien debe constituir una tarea esencial de enseñanza y aprendizaje dentro del proceso de Residencia. Es que la capacidad de realizar buenas preguntas conlleva la posibilidad de encontrar respuestas que a su vez derivan en nuevas preguntas.

La clase continúa con una pregunta abierta formulada por la residente (turno 8) que genera un intercambio de respuestas de los alumnos (turno 9, 10 y 11) y una pregunta muy reiterada (turnos 12, 14, y 21) con las que la residente interviene para poner en foco la insuficiencia de las respuestas, “Cuando proponemos aprender a formular preguntas nos referimos a esto: partir de los conocimientos disponibles para

abrir nuevas vías de investigación” (Palou, Bosch, 2005).

- 8. R: Y...¿ para ustedes qué es un libro?
- 9. A: Un libro es para leer.
- 10. A: Para aprender.
- 11. R: Para aprender, para leer.
- 12. R: ¿Para qué más?
- 13. A: Para estudiar.
- 14. R: Para estudiar, ¿para qué más?
- 15. A: Para ca.....
- 16. R: ¿Eh? No te entiendo.
- 17. A: Para ca.....
- 18. R: Puede ser un libro de canciones, muy bien.
- 19. A: Para calcar dijo.
- 20. R: ¿Calcar? También para calcar.
- 21. R: ¿Para qué más puede ser un libro?
- 22. R: ¿Todos los libros son iguales? ¿Todos traen la misma información?
- 23. A: Noooooo.

Puede observarse que es siempre la residente la que realiza las preguntas mientras los alumnos se limitan a responder. Ella interviene más en función de lo que quiere decir, que de lo que responden los chicos, a veces con preguntas obvias (turno 22). En un momento central de la clase la residente propone a los alumnos que elijan un libro de los que había sobre una mesa para mirar y comentar, los chicos tiene tiempo para buscar, comentar, opinar, elegir y observar y en algunos casos leer:

- 22. R: ¿Bueno, ya lo terminaron?
- 23. R: Bueno, se sientan un ratito que ahora vamos a charlar. A ver chicos, vamos a comentar a ver qué libro eligieron y de qué se trataba ¿sí?
- 24. A: Yo elegí como tres.
- 25. R: Bueno comentalos Agus.
- 26. A: Yo
- 27. R: Bueno ahora vamos a comentar si todos los libros son iguales, ¿como son las hojas?, si todos tenían las mismas hojas ¿sí?. Si son más grandes o más chiquitos ¿sí?

Lo primero que aparece en este momento de cambio de actividad es una ruptura temática, no se acompaña al niño elegido en su proceso de pensamiento (apartado 25 - 26) y se pasa abruptamente (apartado 27) a otras preguntas tan cercanas a lo obvio, que no llegan a ser buenas preguntas. La clase continúa con nuevas rupturas (apartado 41 a 44, 50 y 58): y la imposibilidad de la residente de consolidar con los alumnos la construcción de las respuestas. No da ni pide más información, no inserta conocimientos nuevos para alcanzar una construcción colectiva. (apartado 26, 35, 41). Aprender a preguntar implica “situarse en relación con el otro. Según los casos se

necesita pedir información o darla” (Palou – Bosh pág.83). También es importante saber qué se debe preguntar y qué no. Tampoco se formulan preguntas que puedan anticipar la respuesta y de esta manera evitar que se obture el diálogo. Las preguntas no son totalmente claras y se evidencia cierta falta de precisión en el vocabulario.

- 28. R: A ver, ¿nos escuchamos chicos?
- 29. R: A ver Anabel ¿que libro elegiste?
- 30. A: Manuelita (casi inaudible)
- 31. R: Hay qué hermosos ese, eligió Manuelita ¿si?. ¿Y quién es la autora?
- 32. A: (no responde)
- 33. R: María Elena Walsh ¿si? ¿De qué se trata? ¿Ustedes conocen a Manuelita, la canción?
- 34. A: Si yo tengo el compact.
- 35. R: Este es una canción pero en realidad es una historia ¿si? ¿Qué escribió María Elena Walsh?, y después hicieron el tema, ¿de qué se trata?, bueno la mayoría ya deben saber.
- 36. A: Si, yo ya sé.
- 37. R: ¿Quién es Manuelita?
- 38. A: Una tortuga.
- 39. R: ¿Y qué pasó con esa tortuga?
- 40. A: Vivía en Pehuajó.
- 41. R: Bueno vamos a dejar que nos cuente Anabel que leyó el cuento.
- 42. A: XXXX
- 43. R: No copien nada todavía...: Chicos, chicos, ¿nos escuchamos?
- 44. R: ¿Qué cuento elegiste Florencia?
- 45. A: XXX X
- 46.:R Bueno ella eligió La Dama y El Vagabundo.
- 47. R : ¿ Alguno conoce esa historia?
- 48. A: Nooooooooooooo
- 49. A: Siiiiiiiiiiiiiiii
- 50. R: Bueno, ¿este libro es igual a este por ejemplo?
- 51. A: Nooooooooooooo
- 52. A: Uno es más chico y el otro más grande.
- 53. A: Tienen distintos dibujos.
- 54. R: Muy bien.
- 55. A: Y tienen distintos títulos.
- 56. A: Y tienen distintas historias.
- 57. A: Y distintos

Parte de saberes previos que no llega a contrastar ni ampliar (50 a 53, 55 a 57), al ser preguntas un tanto obvias, no logran atraer el interés de los alumnos, En ningún caso aparecen aportes nuevos que denoten un aprendizaje significativo. La conexión entre lo conocido y la situación planteada es irrelevante, las preguntas escasas y limitadas, y las respuestas no se registran en la pizarra para que puedan reformularse.

“Los maestros tenemos cierta tendencia a resolver de manera rápida las dudas que surgen en el aula. Quizás tengamos que aprender a no tener miedo ante la incertidumbre que siempre provocan los interrogantes y a convertir las situaciones

problemáticas en fuentes de aprendizaje compartido. Por ello la respuesta es tan importante como la pregunta” (Palou – Bosch, 2005;83)

LA EVALUACIÓN DE LA CLASE

La actividad de cierre se pensó como tarea individual que quedará registrada en el cuaderno de clase, se inicia con la presentación de una tarjeta que la residente muestra al grupo y lee su contenido para analizarlo primero de manera conjunta y genera una nueva conversación colectiva, en la que, si bien, la estructura del diálogo es similar a lo trabajado hasta acá, se propone un trabajo reflexivo y cooperativo sobre el valor y la importancia de los libros en nuestra vida cotidiana.

58. R: Bueno, yo ahora les voy a leer una tarjetita que después van a pegar en su cuaderno, a ver que me pueden decir ustedes, dice: un libro abierto es un cerebro que habla, ¿por qué dirá eso? Y el libro está sonriente en el dibujito.
59. A: Porque los libros tienen lecturas y nosotros los leemos y pareciera que el libro habla.
60. R: Muy bien, pero ¿por qué es un cerebro abierto?
61. A: Porque aprendemos con un libro.
62. R: Muy bien hay libros que nos pueden enseñar ¿sí?
63. R: Un libro cerrado un amigo que espera.
64. A: Espera que lo lean.
65. R: Muy bien.
66. A: Espera que lo abran para leerlo.
67. R: Muy bien y ¿por qué un amigo?
68. A: Porque lo leemos y sabemos cosas.
69. R: Muy bien pero...¡ Nahuel y Gastón por favor! (llamado de atención)
70. R: Pero por ejemplo.
71. A: Señó, ¡estoy aburrido!
72. R: Por ejemplo yo si estoy en un lugar solita, solita estoy triste y tengo una biblioteca inmensa un libro ¿me puede hacer compañía?
73. A: Siiiiiiiiiiii
74. R: ¿Cómo se me irá a pasar el tiempo?
75. A: Leyendo.
76. R: ¿Ehhh...?
77. A: Leyendo.
78. R: Sí, pero mas rápido que si yo estoy así (cruza sus brazos).
79. A: Mas rápido.
80. R: ¿Por qué entonces es un buen amigo?
81. A: Y porque podés leer y te entretenés,
82. R: Muy bien Emmanuel te entretenés ¿sí?, nos hace compañía ¿sí?
83. R: Dice un libro olvidado un alma que perdona , ¿qué querrá decir eso?
84. A: Porque cuando vos no lo lees más, después cuando lo lees te perdona.
85. R: Muy bien, a un libro lo podés tomar en cualquier momento ¿sí?
86. R: Dice, un libro destruido un corazón que llora.
87. A: Porque los libros que rompés no los podés leer más.
88. R: Claro.

89. A: No sirven.
90. R: No sirven, muy bien.
91. R: Bueno, ahora vamos a repartir la tarjetita.

Este segmento se organiza alrededor de un propósito introducido por la residente, que ha seleccionado una serie de metáforas (apartado 58, 63, 83, 86) para resaltar el valor del libro y favorecer la comprensión del tema, la estructura de la clase y de las preguntas es la misma desde el comienzo, es posible que si la estrategia hubiera sido la de trabajar con pequeños grupos, analizando una frase cada uno, habría dado lugar a comentarios, sensaciones y la intuición de por dónde avanzar para encontrar ideas nuevas. En la actividad propuesta no hay progresos significativos ni se comparten las verdaderas dudas, incluso uno de los niños no duda en expresar su aburrimiento, (apartado 71) cuando ha pasado una hora de clase.

La residente retoma las formulaciones de los alumnos (apartado 62, 65, 67, 78, 82, 88, 90) pero pierde oportunidades para reformular, replantear, asociar diferentes respuestas y establecer comparaciones. En un momento emplea un turno de enlace (apartado 80 a 89) mediante el que retoma la respuesta de un alumno sin llegar a profundizar la idea. Frente a un fonema mal pronunciado (apartado 75) se expresa con un llamado de atención (apartado 76) sin intervenir para corregir oportunamente, el error. En el mismo tramo se observa como la practicante pierde la oportunidad de describir, explicar y ampliar ya que las preguntas solo requieren respuestas monosilábicas (apartado 73)

Este espacio de la clase es ideal, en un primer ciclo, para permitir a los niños que manifiesten lo que saben y lo que hacen con los libros, que entre ellos formulen preguntas y tengan la oportunidad de aprender cuales son pertinentes y cuales no. Así lo expresan Palou y Bosch (2005;92) “formular buenas preguntas no es sencillo, hay que aprenderlo. Conviene que se busquen situaciones comunicativas en las que el propósito sea conversar para confrontar representaciones que hagan surgir nuevas preguntas”

La imagen “un libro cerrado, un amigo que espera” (apartado 63) es privilegiada para la interacción al crear en el contexto más formal del aula, conversaciones directas, sinceras y abiertas que permitan compartir experiencias, dudas, sentimientos, analogías, que constituyen indudables aportes para la construcción de un aprendizaje colaborativo.

CONCLUSIÓN

En este registro de una clase práctica con un grupo de niños en un aula de tercer año, la residente facilita la progresión del diálogo mientras orienta el tema, concede la palabra, interroga, distribuye los turnos y escucha, sus intervenciones son breves y centradas en el tema, pero no reformula ni sintetiza, reitera las respuestas de los niños sin pedir ni dar aclaraciones, no favorece el intercambio dialógico entre ellos, no emplea ni propicia el empleo de conectores, en su lugar utiliza las expresiones “muy bien” y “bueno”. Hay una intencionalidad de trabajo cooperativo que no llega a desarrollarse.

Por su parte, los alumnos manifiestan una clara capacidad de participación. Escuchan a la residente y responden cuando ella lo pide, sus aportes son pertinentes, siguen el tema y en algunos momentos son reiterativos porque no encuentran el incentivo suficiente para profundizar sus ideas.

Al retomar la idea de O’Connors y Michaels citados por Rosemberg (1999) se comprueba que en esta experiencia estaría faltando ese proceso que denominan re-expresión, que permite captar la palabra de un niño y a partir de ella llegar a instalarlo en un marco conceptual más amplio, profundo y completo.

“La competencia comunicativa (Hymes: saber/saber, saber/hacer) requiere de algo más que la gramática, esto es saber que registro emplear para cada situación, qué tono, qué tema, en qué momento, qué tipo de lengua emplear según el interlocutor, etc. convirtiéndose en consecuencia, en la capacidad de usar el lenguaje adecuado para la situación adecuada, con la finalidad de obtener la comunicación adecuada” (Miretti, 2003; 98)

Queda claro en este análisis que la oralidad como instrumento didáctico aparece relegada en el ámbito de la formación docente, la enseñanza sistemática del lenguaje oral requiere pronta atención y reflexión por parte de quienes desean favorecer las cuatro operaciones básicas: “hablar/escuchar, leer/escribir.” (Mireti 2003).

BIBLIOGRAFÍA

CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós

DAVINI, M.C. (coord) (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Papers Editores

MIRETTI, M. L. (2003) *La Lengua Oral en la Educación Inicial*. Rosario. HomoSapiens

PALOU, J. – BOSCH C. (coords) (2005) *La lengua oral en la escuela 10 experiencias didácticas*. Barcelona. GRAÓ

ROSEMBERG, C. (1999) La conversación en el aula: el discurso como andamiaje. En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Educación*. Año VIII. Nº 15. Buenos Aires. Miño y Dávila

Sirvent, M. T. (1999) *Problemática metodológica de la investigación educativa*. En: *Revista del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE)* - Pág. 92 – 100 - Buenos Aires.

El relato como medio de análisis de la práctica educativa

Arena, Marta
martaarena@speedy.com.ar

Schamray, Verónica
rogivero@speedy.com.ar

Torres, Susana
torressusana@speedy.com.ar

E.N.S. “Domingo Faustino Sarmiento” de San Miguel

Las situaciones de clase suelen tener imprevistos, esto posibilita la toma de decisiones. *“Las situaciones problemáticas que escapan a la racionalidad técnica, son numerosas ya sea porque el problema está mal planteado, o porque haya conflicto de valores o que el caso sea único”*¹, y ésto se da en la docencia. El registro escrito promoverá el análisis y la modificación de ciertas estrategias o maneras de plantear los problemas; se pondrá en juego un pensamiento de explicación y a la vez, de construcción de hipótesis en el transcurso de la acción; se pondrá nuestro saber en acción de acuerdo con cada situación.

Así se provocará un proceso circular en el que los viejos conceptos son absorbidos en una nueva síntesis que tiene el poder de iniciar un cambio cualitativo en la práctica. También la teoría produce un nuevo nivel de comprensión y el correspondiente cambio en la práctica. Este proceso conduce a una fusión de los antiguos supuestos con las ideas nuevas. Los nuevos conceptos influyen sobre las viejas prácticas y se incorporan en diversos grados al lenguaje que constituye la nueva práctica. Así, al cambiar el lenguaje a través del cual entendemos las prácticas, producimos cambios en ellas.

La idea del profesional reflexivo y práctico, trata de dar cuenta de la forma en que los profesionales se mueven en situaciones que, como la de la enseñanza, son inciertas, singulares, y en las que hay contenidos de valor. El profesional que usa su

¹ Bourdoncle, R. La profesionalización de los docentes: los límites de un mito. En Revista Francesa de Pedagogía N°105. París. 1993.

experiencia para dar respuesta a esta gama de variadas situaciones, necesita reflexionar sobre su conocimiento implícito en la práctica, lo que lo convierte en un investigador en el contexto de la práctica. Se rompe así la tradicional dicotomía entre investigación y práctica, acción y reflexión, teoría y práctica. En este caso, la práctica es en sí un modo de investigar, de experimentar con la situación para elaborar nuevas comprensiones que transforman la situación, y la propia práctica.

El Diseño Curricular de Formación Docente tiene a la práctica docente como eje vertebrador; el objetivo es que la formación docente no esté alejada de la realidad educativa ni subsumida por ella. Se fundamenta en una articulación entre la teoría y la práctica en la que se regulan mutuamente. La reflexión y el análisis crítico de la práctica profesional permitirán revisar las decisiones que los docentes toman en su trabajo y el impacto social de las mismas. La intención es pensar el desempeño del docente no sólo en el aula, sino en la escuela y en el contexto.

Los alumnos comienzan a tomar contacto con la realidad educativa al asistir a las escuelas en el Espacio de Construcción de la Práctica de primer año. Se realiza el análisis de vivencias, experiencias y situaciones observadas desde el marco teórico de los ámbitos que se cursan en el primer año de la carrera. Este análisis continuará y se profundizará a medida que avancen en sus estudios de lo teórico; también se logrará ahondar en ello al observar con mayor precisión.

En segundo y tercer año se insertan paulatinamente en la escuela con el propósito de organizar y coordinar clases, y realizar las tareas propias de todo docente. Su accionar será analizado a la luz de la teoría con el fin de optimizarlo y lograr mejorar la calidad de su enseñanza, siempre teniendo en cuenta al grupo de alumnos y a la escuela destinataria de su tarea.

Esto favorece la vinculación entre la teoría y la práctica, en donde la primera es el soporte que facilita la comprensión de los procesos cotidianos y es receptora de las problemáticas y cuestionamientos que surjan entre los alumnos y la segunda funcionaría como la fuente de información de la cual se nutre la teoría. *“La práctica dominante no puede ser la base de la estructuración curricular... Se deben alentar actitudes favorables al cambio, la ruptura de estereotipos y el diseño de alternativas, en un*

proceso gradual, colectivo e inmerso en estrategias organizacionales".² Haciendo uso de la posibilidad de innovación que ofrece el Diseño Curricular respecto de los agrupamientos, nos sumamos a una nueva modalidad de organización de los agrupamientos de alumnos de práctica. La misma consiste en la conformación de grupos con alumnos de primero, segundo y tercer año por profesor. De este modo, el docente ya no tiene una especificidad en la práctica de un determinado año sino que se constituye en un "profesor de práctica", coordinador de las actividades previstas para cualquiera de los tres años de la formación.

Si bien los alumnos de los distintos años trabajan interactivamente y los más avanzados en la carrera actúan como tutores de los novatos, no se modifican los contenidos ni expectativas de logro de cada año. En este sentido, el cambio reside en la dinámica de adquisición, lo que produce un enriquecimiento de los mismos. Por ello, también se organizaron acciones específicas para cada año según sus necesidades:

Primer año: asistieron a algunos talleres en los que comenzaron a escribir su biografía escolar, se les enseñó a registrar clases, y se les explicó el uso del Cuaderno de Experiencias en la escuela. En todo momento se enfatiza *el entrenamiento de los participantes en la observación y conducción de grupos*"³, por ello en las escuelas registran lo observado de la institución, las entrevistas con personal docente, la vida misma de la escuela. La propuesta es que comiencen con su Autobiografía escolar a partir de propuestas como:

No es necesario contestar todas las preguntas, sólo son una ayuda para escribir su historia en relación con la escuela. El propósito es comenzar la revisión de la propia biografía escolar y la reflexión sobre las expectativas de desempeño docente.

- ¿En qué pienso cuando me dicen "tu escuela"?
- ¿Puedo recorrerla e imaginarme en ella?
- Quizás algún maestro me impactó, dejó huellas, ¿qué tenía?, ¿cómo era?
- ¿Qué vivía en los recreos?
- ¿Qué cosas no querría hacer como maestro? ¿Y cuáles me gustaría imitar?
- ¿Identifico docentes que influyeron en la decisión de vincularme profesionalmente al fenómeno educativo?
- ¿Recuerdo olores..., aromas..., sonidos..., ruidos..., canciones..., movimientos..., gestos...?
- ¿Cómo me sentía en relación con mis compañeros? ¿Cómo nos trataba el docente?
- ¿Tiene la docencia alguna función social y/o política? ¿Cuál?
- ¿Cómo concibo la relación docente - alumno? ¿Y la relación docente - institución?

² Ezcurra, A. y otros. Formación docente e innovación educativa. Aique. Bs. As. 1994. (pág. 100)

³ Ezcurra, A. Y otros. Formación docente e innovación educativa. Aique. Bs. As. 1994. (pág. 102)

- ¿Recuerdo salidas, excursiones, experiencias, películas, juegos,...?
- ¿Algún detalle quedó fuertemente en mi recuerdo?
- ¿Cuál es mi utopía?

La idea es que pueda retroceder en el tiempo y vivencie lo que vivió años atrás. Puede ser que hayan pasado muchos años o quizás uno o dos; esto no es fundamental, sino que haya quedado en usted como parte importante de la vida transcurrida en la escuela. Tampoco es necesario que realice un relato cronológico de su paso por la institución, sino que escriba lo que va apareciendo en su recuerdo... y lo escriba al correr de la pluma. No se interrumpa para corregir la forma, eso es secundario. Y consigne los acontecimientos, sentimientos, sensaciones, temores, dudas, alegrías, encuentros, ...

Comience como quiera:

- Una vez un maestro me dijo...
- Nunca voy a olvidar lo que sucedió...
- Un día nos fuimos...
- La escuela era...
- Hace muchos años...

Segundo año: asistieron a talleres para aunar criterios en función de la planificación áulica, y establecer acuerdos con respecto de las clases que tienen que planificar, coordinar y evaluar en el transcurso del año. “*No se suele estimular un conocimiento crítico y creativo*”,⁴ pero nosotras deseosas de modificar esta situación les brindamos el sustento teórico como para organizar clases innovadoras. Continúan su Cuaderno de Escuela con reflexiones sobre su propia práctica, por ejemplo:

Smyth (1987) propone que los profesores nos hagamos preguntas como las siguientes:

- ¿De dónde proceden las ideas que yo encarno en mi enseñanza?
- ¿Cómo he llegado a apropiarme de ellas?
- ¿Por qué continúo respaldándolas todavía en mi accionar?
- ¿A qué intereses sirven?
- ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con los alumnos?
- A la luz de lo que he descubierto, ¿cómo puedo trabajar de forma diferente?

A partir de estos interrogantes continúe con la redacción de su autobiografía ya que le permiten situarse en distintas circunstancias de su actuar docente para repensarlo. Recuerde que esta redacción continuará durante todo el período de Práctica y Residencia; durante el mismo consignará diversas situaciones que le permitan reflexionar, estudiar, modificar su práctica educativa.

En el accionar cotidiano, tendrá que actuar según el paradigma de la racionalidad práctica. Descubrir y definir el problema, para elegir cómo actuar; preguntarse en cada situación cómo se expresan los valores en que cree. No se diferencian los medios y los fines; el problema se aclara a medida que ve cómo resolverlo. No se piensa primero y se actúa después, pensando se actúa y actuando se piensa.

“*Se esperaría... que esta realidad sirviese de campo de aprendizaje alternativo y desencadenante de la reflexión*”.⁵ Esta reflexión llega cuando la teoría no sustenta lo que se hace en la práctica. En este momento se le brinda la oportunidad de repensar la práctica que no

⁴ Ezcurra, A. y otros. Formación docente e innovación educativa. Aique. Bs. As. 1994. (pág. 100)

⁵ Davini, C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Bs. As. 1995. (pág. 110)

le satisface, esto es reflexionar sobre su quehacer y buscar alternativas de acción.

Evidentemente “la formación del pensamiento práctico de carácter pedagógico de un profesor requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos”.⁶ Por ello le proponemos estudiar para encontrar soluciones a los diferentes problemas que se le presenten, innovar a partir de lo leído, es decir, aprovechar para reflexionar en su práctica y sobre su práctica.

Tercer año: en los Talleres de Residencia se les brindó la orientación pertinente para la elaboración de los proyectos. “*La cuestión pedagógica consistiría en la reelaboración y ampliación de los marcos interpretativos que permitan reorientar la acción*”⁷ y organizar proyectos de aula a partir de problemas que integren las áreas.

Así como los alumnos de cada año tuvieron talleres específicos según los requerimientos de la situación que tenían en la escuela destino; también tuvieron encuentros agrupados por escuela, reuniendo a ambos turnos, con el propósito de coordinar acciones comunes y promover en ellos el espíritu de colaboración y cooperación entre alumnos de toda la institución. “*Lo que el profesor está continuamente intentando es cómo traducir ideas educativas en acciones educativas, cómo mantener la coherencia entre lo que en definitiva pretende y lo que ocurre en la clase*”⁸, por ello en estos encuentros se reflexiona y se gestionan acciones concretas para implementar en las escuelas.

Se planteó como una actividad para todos los alumnos de la Práctica Docente la observación y registro de clases de los alumnos de Segundo y Tercero, con el análisis y la reflexión a partir de la misma. Se observa que el registro lo realiza el alumnos de Primero y durante el análisis de la clase, los alumnos más expertos ayudan a los principiantes. En este momento se analizan las situaciones vividas, las propuestas pedagógicas implementadas, las respuestas de los niños, la formulación de nuevos interrogantes. Así, este intercambio pasa a constituirse en un espacio formativo que posibilita el enriquecimiento personal y profesional y la construcción de un rol docente flexible y abierto a los cambios, enmarcado en una filosofía cooperativa, solidaria y autónoma.

⁶ Pérez Gómez, A. La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. Universidad de Málaga.

⁷ Davini, C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Bs. As. 1995. (pág. 123)

⁸ Contreras, D. Enseñanza, currículum y profesorado. Akal. Madrid. 1987. (pág. 236)

Desde un comienzo se promovió el uso del cuaderno como medio de registro de experiencias, análisis, indagaciones, conversaciones con compañeros, maestros orientadores y profesores, conclusiones, preguntas, iniciativas, problemáticas a resolver, y todas las cuestiones que consideraran importantes a tener en cuenta individual o colectivamente. *“Una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se concencie de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice”*.⁹

También se socializó el uso del correo electrónico; el nuevo agrupamiento facilitó esto ya que en Práctica Docente los profesores enseñamos y fomentamos su utilización para mejorar la comunicación de la información, y corregir planes o proyectos. En cada grupo hay alumnos con la capacidad suficiente como para incentivar a sus compañeros y ayudarlos en la medida de las necesidades. Es así como el “par aventajado”, en este caso, el alumno de tercero y a veces de segundo, colaboró en este quehacer que consideramos imprescindible para todo maestro en formación.

Citaré algunos fragmentos recibidos por los alumnos que dan cuenta de lo vivido en esta experiencia:

Dos comentarios de alumnas luego de participar en uno de los talleres organizados a comienzos del año antes de ir a la escuela, el propósito del mismo fue recordar algunos conceptos importantes estudiados en la Perspectiva Pedagógico-Didáctica de primero y/ o segundo años, y relacionarlos con la elaboración de la planificación. Estela “se quedó pensando” en un aspecto muy interesante, observar y tener en cuenta la interacción entre alumnos no es algo que se observa fácilmente en los practicantes. *“Hola profesora, con respecto al tema tratado en el taller de práctica docente me quedé pensando en el capítulo 5: La interacción entre alumnos como fuente potencial de creación y avance de ZDP. Nosotros como docentes debemos coordinar la interacción de los alumnos para que exista intercambio de roles en el grupo, y para que esto ocurra debemos tener en cuenta la distribución de los alumnos de acuerdo al conocimiento que posean, así el alumno que considero más “experto” en un contenido determinado, ayuda a los menos competentes. Hasta el jueves.”*

⁹ Perrenoud, Ph. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. Barcelona.

Laura, también luego del mismo taller, descubrió que si bien había estudiado los conceptos, no los sabía utilizar en la práctica, en la actividad misma. *“Hola profesoras: Quería contarles la sensación que me quedó el martes después del taller cuando surgió el tema de Ausubel, al ver las citas que se hace en el texto de Coll respecto a Ausubel debí haber ampliado la lectura. En esta etapa de la carrera creo que el aprendizaje ya comienza a ser autónomo, es decir que depende de mí profundizar en los aprendizajes brindados por los profesores, si lo que quiero es ser una buena docente. Gracias profesora por darnos la oportunidad de expresarnos libremente. Saludos Laura.”* También me parece importante esta última afirmación, los futuros docentes tienen que expresarse libremente y eso se aprende.

Los alumnos de Primer año tenían que registrar una clase e identificar sus momentos, Laura apenas salió de la escuela escribió relatando lo sucedido. *“Hola, otra vez, profe! Ahora le escribo para decirle que tengo los momentos de la clase completos. Rocío, la practicante que está conmigo, hoy enseñó un tema nuevo: Unidad de mil, y pude observar los momentos de la clase, los analicé partiendo de la bibliografía estudiada en clase. Un saludo. G.”*

Luego de una reunión por escuela a la que asistieron los alumnos de Primero, Segundo y Tercero, una practicante escribió: *“Profe: quería decirle que me pareció muy interesante lo que hablamos en la reunión que se realizó el otro día en la escuela con respecto al compañerismo entre observantes, practicantes y residentes. Considero que en cualquiera de estas tres etapas la carga emocional está presente constantemente y muchas veces un gesto solidario, por pequeño que sea, puede ser el motivo que nos haga recuperar las ganas y las energías. Por otro lado pienso que no podemos enseñar lo que no sabemos. Si de algo estoy segura es de que no se puede ser "buen docente" si no soy buena persona, buena compañera. ¿Cómo puedo enseñarle a los alumnos a ser solidario, a ser compañero, a ayudar a los otros ante una dificultad si yo, como maestra no soy ni solidaria, ni compañera y no ayudo a aquel que tiene un problema? Todas sabemos cuáles son nuestras responsabilidades, y no estoy diciendo que debemos esperar que los demás hagan las cosas que nos corresponden hacer a nosotros, pero a veces va mas allá de las responsabilidades. Gaby”*

Nosotros pudimos mostrar a nuestros alumnos de los tres años cómo ser un docente que indaga su práctica analizando los fundamentos pedagógicos, los modos de actuar, se pregunta sobre el contexto y sobre el sentido y la función de la educación en cada situación particular. Es una riqueza inmensa reflexionar sobre lo actuado ya que me permite superar las dificultades, realizar innovaciones, aprender a partir del error. Esto se percibe en el accionar, principalmente de los practicantes de Segundo año que pudieron analizar sus clases y mejorar a partir de ellas. Es importante repensar qué se enseña, cómo se enseña, la relación teoría – práctica; en este sentido ellos sintieron que lo que no se lograba hoy, lo podían lograr la semana siguiente, los residentes de Tercero estuvieron más presionados por los tiempos institucionales.

Los alumnos continúan escribiendo en sus cuadernos, no ya su biografía escolar sino el impacto que reciben en las instituciones. Comienza así el relato de sus vivencias y experiencias como docentes: participación en actos escolares, registro de clases, diálogos con maestros y compañeros, entrevistas a directivos, reflexión a partir de actividades educativas, etc.

La narrativa oral, el relato cotidiano acerca de su desempeño, es una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión. Contar lo vivido en las situaciones de clase, más aún, contar lo pensado y sentido en ellas, suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y convertirla en objeto de reflexión.

Se les solicita que escriban sus reflexiones, la mayoría de los alumnos de Primero y Segundo año elabora una producción escrita cada vez que se suscita algo interesante, los residente plantean que tienen muchas tareas y lo realizan una vez por semana.

“Hola profe: La primera semana fue muy buena, no necesité el reloj para las clases, llego a tiempo con todo. Me cuestiono permanentemente la forma de trabajo. Afortunadamente abrí el correo y encontré un mail de la profesora para seguir reflexionando. (...) En la práctica es bastante difícil seguir una línea que responda a lo que aprendimos en el profesorado, es la que comparto y trato de encontrar el camino y no confundirme. Estoy con este planteo....

Volví a equivocarme en cuanto a mis actitudes y esperé a que me pidieran algo en vez de ofrecerme (para el acto del 12/10), cuando me di cuenta ya era tarde. Nada mas, la veo pronto. Mónica”.

Algunos residentes escribieron una reflexión final que cierra una etapa como alumno del Profesorado y abre otra como maestro,

“Estoy muy contenta porque me dijeron que este curso era muy terrible en lo que se refiere a lo actitudinal y yo logré que de a poco eso cambie, los padres están contentos conmigo, los chicos también porque se fueron acostumbrando a mí y a mi forma de trabajo, logré que sus cuadernos cambiaran que realicen las actividades diarias, la prolijidad, los chicos como son niños, cuentan todo en sus casas, así que estoy feliz de recibirme de esta manera luego de tanto sacrificio y empeño. Su alumna Alfonsina”.

Los maestros orientadores se van acostumbrando a plasmar sus reflexiones en los cuadernos de los alumnos, ya no con una guía establecida, consensuados los criterios de evaluación, escriben algunas cuestiones puntuales a modo de indagación de la práctica, o se refieren a actividades específicas realizadas por cada uno.

Una maestra orientadora antes de finalizar le escribió dirigiéndose a la Profesora de Práctica: *“Buenas tardes, Profesora: Le quiero informar que Mónica ha terminado su período de residencia. No tengo más que palabras de felicitaciones para ella, es una excelente alumna, compañera y sobretodo persona. Estoy muy conforme con su rendimiento, presentó los trabajos en tiempo y forma, fue responsable en todos los aspectos que se suceden día a día en el aula y en el colegio, mostró seguridad frente a los niños y frente a mí, el vocabulario utilizado fue el correcto y específico en cada área. Sus clases fueron dinámicas, los recursos presentados fueron prolijos y acordes a los temas pedidos. Siempre estuvo abierta a escuchar sugerencias.”*

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, L. E. (2000) Investigación y Formación Docente Laborde, Rosario (Fragmento)
- Alen, Beatriz; Los procesos evaluativos en la capacitación docente. Documento de trabajo del programa de profesionalización de formadores. Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires. La Plata. 2000.

- Angulo Rasco, Félix y Blanco, Nieves (coord.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga. Aljibe. 1994
- Antúnez; Del Proyecto educativo a la Programación de Aula; Barcelona; Grabó; 1996.
- Apple, Michael W. Ideología y currículo. Madrid. Akal. 1986.
- Bobbit, Franklin. “Dos niveles de experiencia educativa”, en Alicia de Alba, Díaz Barriga y E. González Gaudiano (comp.) El campo del currículum Volúmen I, México. CESU/UNAM. 1991
- Bordieu, P. y Wacquant, L.; Respuestas. Por una antropología reflexiva, Grijalbo, México, 1995.
- Cabrera, Flor. Evaluación de la formación. Madrid, Síntesis. 2000.
- Carlino; La evaluación educacional. Historias, problemas y propuestas; Aique; Buenos Aires; 1999. (Completo)
- Coll, César y otros; El constructivismo en el aula; Graó; Madrid; 1998. Capítulo 7.
- Contreras; La autonomía del profesorado; Madrid; Morata; 1996
- Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Díaz Barriga; Currículum y evaluación escolar; Aique; Buenos Aires; 1990
- Diker, Terigi; La formación de maestros y profesores: hoja de ruta; Buenos Aires; Paidós; 1998
- Dubet y Martuccelli (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar Buenos Aires Losada.
- Eisner, E. (1998) El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa Buenos Aires, Paidós
- Elliot, John. El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid, Morata. 1993
- Elliot; Investigación-acción en educación; Madrid; Morata; 1991
- Fernández; El análisis de lo institucional en la escuela; Bs As.; Paidós; 1998
- Ferry, Gilles, El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A.; Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid. 1993.
- Gimeno Sacristan, José y Perez Gomez, Angel, La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal. 1985
- Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, MEC. 1990.
- Guber, R. (2001) La Etnografía. Método, campo y reflexividad Norma, Buenos Aires
- Gvirtz (comp.); Textos para repensar el día a día escolar; Bs As ; Santillana: 2000

- Hammersley, M comp.) Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Paidós, Barcelona.
- Jackson, Philip, Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu. 1999.
- Lins Ribeiro, G. (1989) “Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica” en Cuadernos de Antropología Social 2(1)
- Milstein y Mendes (1999) La Escuela en el Cuerpo Miño y Dávila Madrid
- Palou de Maté, María del Carmen, “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en Camilloni, Alicia y otros, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Perkins, David, La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa; 1997.
- Poggi; Políticas institucionales y actores en educación; Bs As. ; Novedades educativas; 2000
- Postic-De Ketele; Observar las situaciones educativas; Madrid; Narcea
- Pozo, Juan Ignacio; Monereo, Carles (coordinadores), El aprendizaje estratégico. Madrid, Grupo Santillana, 1999.
- Remedi, Eduardo. “Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo”, en Landesman, M. (comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento. México. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.
- Rockwell, E. (1985) “Etnografía y Teoría de la Educación” en *Dialogando* N 8, Santiago de Chile
- Rosales, Carlos, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid; Narcea;1990.
- Santos Guerra M.A.: Hacer visible lo cotidiano. España, Edit. Akal, 1993.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe, 1995.
- Santos Guerra, Miguel Ángel: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- Santos Guerra; Entre bastidores (El lado oculto de la organización escolar); Málaga; El aljibe; 1998
- Schön, Donald, La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, 1992.
- Sirvent, María Teresa: “Estilos participativos en educación, ¿sueños o realidades?”. En Revista Argentina de educación N° 5, Buenos Aires, febrero, 1998.
- Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata. 1991
- Tadeu Da Silva, Tomas (1995) “La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el postmodernismo” en Escuela, conocimiento y currículo, Buenos Aires Miño y Dávila Editores

Arena, Marta - Schamray, Verónica - Torres, Susana

Vain, Pablo; Los rituales escolares y las Prácticas educativas; Misiones: Editorial Universitaria; 1997

Wassermann; El estudio de casos como método de enseñanza; Buenos Aires; Amorrortu; 1999

Residencia docente: comunicación, diálogo y evaluación

Rausch, Héctor
rausch@juan23.edu.ar

Sassi, Viviana
vgsassi@criba.edu.ar

Instituto Superior Juan XXIII

"Los docentes no somos ni huellas ni espejos. No se trata de que los demás, los alumnos, sigan nuestros pasos, porque así llegarán a la verdad, y menos que se vean reflejados en nuestra superficie, porque así se comprenderán a sí mismos. Somos simples señales, de que no hay huellas dejadas por la realidad marcando un único camino y de que hay muchos espejismos, que nos ilusionan con poder aposentarnos y dejar de caminar." (Cullen., 1997:216)

1. PRESENTACIÓN

Motiva la presente ponencia, la narración de una experiencia en relación a una estrategia de evaluación que venimos desarrollando en el Espacio de Práctica Docente, correspondiente a la residencia¹ de los alumnos de 4to año del Profesorado en Psicología del Instituto Superior Juan XXIII.

Esta estrategia consiste en la realización de un trabajo de reflexión final sobre las prácticas realizadas como instancia posterior para la evaluación de las mismas, con la intención de afianzar el hábito de cuestionamiento sistemático y el estudio de la propia tarea docente como base para el mejoramiento de la misma.

Al momento de hacernos cargo de la cátedra nuestra prioridad fue y sigue siendo, la revisión de las expectativas referidas al quehacer docente desde una perspectiva más crítica, en orden a romper con un modelo de formación docente signado por la racionalidad instrumental. Dicha intencionalidad se explicita en las expectativas de logro formuladas en la planificación de este espacio:

¹ Las prácticas docentes correspondientes al último año del Profesorado se realizan en el nivel Polimodal, en materias para cuya incumbencia habilita el título (Psicología, Salud y Adolescencia, Sociología, etc.) y comprenden un período de observación participante (3 módulos de 2 hs) y uno de prácticas con curso a cargo (7 módulos de 2 hs).

- Propender al metaanálisis, rescatando el momento pos-activo de la residencia como lugar privilegiado para reflexionar acerca de las prácticas docentes, revisar y construir nuevos significados acerca de los procesos de enseñanza, a la luz de los distintos marcos conceptuales y metodológicos construidos.
- Reconocerse como intelectual reflexivo² y valorarse como actores inmersos en una práctica social compleja, con una mayor concientización acerca del sentido de sus prácticas.

En orden a reafirmar nuestra intencionalidad se fueron generando cambios³ en el abordaje de la materia desde una opción metodológica y curricular que intenta repensar la didáctica no como aplicación técnica, que provee de “herramientas” a la práctica docente, sino como espacio de reflexión desde el cual abordar problemáticas como “la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento o el sentido de la transferencia al aprender”⁴, entre otros. Si bien muchos de los componentes didáctico- curriculares⁵ se vieron afectados, por ejemplo la sustitución del clásico Trabajo Práctico por Trabajos de Reflexión que aluden a una mayor articulación entre la teoría y la práctica⁶; al momento de pensar la evaluación de los marcos conceptuales seguíamos recurriendo al clásico parcial. Creemos que la incorporación del trabajo integrador final y la eliminación del parcial como práctica evaluativa, guarda mayor coherencia con la intencionalidad que postulamos a nivel discursivo y con los supuestos que sustentan nuestra práctica.

² Postular esta línea de trabajo implica ofrecer una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos, y contribuir a aclarar el papel que los mismos desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. Cfr. Giroux (1990: 176)

³ “Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: *la ruptura con el estilo didáctico habitual* que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y *el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva*”³. (Lucarelli. 2002:15-16)

⁴ Litwin, E. (2000: 77)

⁵ “Con la categoría **didáctico curricular**, designo con ella los procesos y objetos que comprenden el desarrollo de situaciones de enseñanza y su programación en cualquiera de los ámbitos (macro o micro) en que estas pudieran originarse.” (Lucarelli. 2002: 9)

⁶ “La práctica se concebía tanto como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, tanto al contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura.” (Deleuze. 1979: 77)

2. Acerca de nuestras concepciones:

Sobre la práctica docente

Siguiendo a Gloria Edelstein (1999) hablamos de “lo metodológico”, más específicamente de la construcción de lo metodológico, y no de método, para superar la postura basada en la Tecnología Educativa que se centra en el carácter universal de las técnicas y procedimientos que el docente debe ejecutar a la manera de un operario. Dicha postura – predominante en los años ´70 - lo desconoce “como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan” (Edelstein. 1999: 85).

En esta línea de pensamiento caracterizamos la enseñanza "como una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica." (Edelstein. 2000: 5)

El eje de debate no se focaliza, entonces, en cuestionar si los docentes reflexionan o no sobre sus prácticas sino en cómo hacer explícito el contenido y los modos de llevarlas a cabo en relación con la racionalidad que las subyace. “El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa”. (Pérez Gómez. 1999: 346)

Si se asume que la reflexión supone una reconstrucción crítica de la propia experiencia – tanto individual como colectiva – se entiende que entran en juego no sólo aspectos referidos a los contenidos de la enseñanza y la relación entre los sujetos, sino también aspectos relacionados con las estrategias didácticas, los intereses subyacentes y los contextos en los que se inscriben las prácticas pedagógicas. “Reflexionar sobre la acción... es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla

con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica... En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación analógica.” (Perrenoud. 2004: 30 – 31)

Es por esto que entendemos la formación docente como un trayecto en el que generar espacios colectivos de diálogo y debate que permitan referenciar contenidos y temáticas desde marcos teóricos contextualizados, que susciten la necesidad de la práctica reflexiva como competencia casi permanente inscrita en una relación analítica con la acción. De esta manera tendemos a abandonar el rol docente como un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, en orden a resignificar su carácter de mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. “Estamos viviendo de una nueva manera las relaciones teoría–práctica. (...) Las relaciones teoría–práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que hace pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (Deleuze. 1979: 77 -78)

Sobre la evaluación

En el contexto actual del sistema educativo, frente a imágenes fuertemente arraigadas que asocian a la evaluación con una tarea de control y medición, desde representaciones dónde priman aspectos relacionados con las metodologías, la dimensión cuantitativa y la no neutralidad de dichas prácticas, creemos urgente la

referenciación de la misma desde marcos epistemológicos que permitan comprenderla en su dimensión cualitativa, como estrategia para comprender el proceso educativo y los significados que circulan, en orden a la mejora del mismo. “Quisiéramos señalar que pueden identificarse dos características que permanecen como elementos constantes en toda actividad evaluativa:

1. Siempre constituye una lectura orientada (tanto cuando asume formas de control como cuando se trata de la evaluación apreciativa con referente predeterminado o de la evaluación interpretativa);
2. Siempre consiste en un pronunciamiento acerca de la realidad.” (Bertoni, Poggi y Teobaldo.1996: 24)

Concebimos la evaluación, aún en los últimos tramos de la práctica, como instancia de aprendizaje. Coincidimos en este sentido con Susana Celman cuando dice “la evaluación constituye una fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales así como los procesos realizados y los logros alcanzados –previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”. (Celman. 2000:53)

Es por ello que intentamos una experiencia que promueva actitudes de apertura al diálogo y a la reflexión mutua de lo vivenciado en instancias de coevaluación y autoevaluación, espacios para la discusión y confrontación de significados que posibiliten pensar propuestas alternativas en la construcción del proyecto profesional y de vida. Procuramos una práctica de lectura compartida acerca de los logros consolidados, de las preocupaciones y problemáticas pendientes, explicitando las conexiones y relaciones entre las teorías, las prácticas y las posibilidades de cambio.

3. LA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA Y LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS

Pensamos que la experiencia de producción escrita constituye un espacio valioso de autoevaluación y de apropiación del aprendizaje ya que en “ella el alumno participa responsablemente en el proceso que es suyo...”. (Álvarez Méndez, J. M. 2003: 155)

Propuesta: Se trata de un trabajo de elaboración y producción en el cual integrar aspectos de la experiencia de práctica, reflexionados a la luz de los contenidos teóricos abordados durante el primer cuatrimestre o durante la carrera.

Sugerimos elegir una problemática o temática que les haya preocupado durante el transcurso de las prácticas, caracterizarla/definirla desde los marcos conceptuales y posterior a su análisis elaborar conclusiones. Toda la presentación deberá responder a las condiciones mínimas de un trabajo de tipo intelectual (Título, citas bibliográficas, etc.)

Criterios de valoración

- Capacidad para recrear y repensar algún aspecto experimentado en la práctica.
- Claridad y síntesis de los principales aspectos teóricos de la presentación.
- Coherencia y significatividad en la producción del texto.

La temática y su abordaje quedan a la libre elección de los alumnos en orden a recuperar la implicancia en este proceso de revisión de la propia práctica, rescatando los momentos más significativos para cada uno. Del análisis de la producción de los alumnos observamos algunos denominadores o temáticas comunes en relación a la práctica tales como: planificación, evaluación, estrategias y manejo de grupo; pero a la vez percibimos la aparición de preocupación por problemáticas que refieren a “aspectos olvidados” en la construcción del pensamiento moderno de la didáctica⁷, como por ejemplo: la dimensión ética de la práctica docente, la profesionalidad del rol docente, la necesidad de reflexionar sobre las prácticas, etc.

Hemos seleccionado algunos extractos de los trabajos, que en palabras de los alumnos dan cuenta de estos indicadores:

- Sobre la planificación aparecen cuestionamientos referidos a su necesidad, flexibilidad y a la adecuación a la realidad del grupo áulico.

“Concluyo mi trabajo considerando importante a la hora de planificar, el hecho de hacerlo despacio y a conciencia, teniendo en cuenta las características del grupo

⁷ Cfr. Litwin, E. (2000: 77 – 78)

con el cual trabajamos, permitiéndonos hacer las modificaciones necesarias y posibles en relación con la planificación institucional y abierta a la posibilidad de futuros cambios.” (Lorena)

“En nuestra experiencia como profesores logramos advertir la importancia de la planificación. Si bien en un primer momento sólo la tuvimos en cuenta como un requisito formal –representación que se fue formando en nuestras vivencias como alumnos-, con el correr de los días en nuestra práctica nos dimos cuenta de la importancia de la misma, dado que nos permitía organizar la tarea y la clase de tal manera que nos sentimos más tranquilos al momento del encuentro con los alumnos. A medida que se sucedían las clases, nuestros temores fueron cediendo en la medida que pudimos organizar los tiempos de la clase.” (Marcos y María Eugenia)

- Sobre la evaluación surgen reflexiones en torno a su lugar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre la mejora de la práctica del docente y las diferentes alternativas respecto de las que puede posicionarse.

“En cuanto al examen escrito, también efectuamos una modificación: se tomó uno presencial e individual, pero también se hizo un trabajo de reflexión. De esta manera intentamos efectuar una mejora a partir de algunos reclamos escuchados por parte de los alumnos, los cuales requerían: un cambio en la evaluación tradicional, recursos creativos, modos de trabajo semejantes a los solicitados en la formación superior.” (Florencia y María Luz)

“La revisión de nuestras concepciones sobre evaluación permitió revisar nuestras estrategias y superar obstáculos impensados hasta ese momento” (Ricardo)

“Buscamos comprender e identificar cómo aprenden los alumnos, para luego realizar una autoevaluación de nuestra propia práctica. Obtuvimos elementos para crecer como profesionales.” (Gustavo)

“Tanto a partir del desarrollo del presente trabajo, como de la realización de los trabajos de reflexión y lo experimentado durante las prácticas docentes podemos concluir que: la evaluación es importante en todas sus instancias, que debe ser siempre un instrumento de conocimiento que permita comprender y facilitar el aprendizaje del alumno, y cuestionar y mejorar las estrategias del docente. Debe ser una instancia más en el aprendizaje del alumno y del docente. Creemos que no es bueno exigirle al alumno que esté “pasando” una cantidad excesiva de exámenes ya que esto lo único que logra es que estudie para aprobar y para cumplir en lugar de interesarse por aprender.” (Berenice y Gabriela)

- Sobre las prácticas docentes aparece preocupación en orden a la necesidad de identificar reflexivamente los supuestos implícitos que las guían, en especial las expectativas y el posicionamiento del docente en relación a los alumnos y los distintos grupos según los contextos, y el diálogo como facilitador de la circulación y apropiación del conocimiento.

“Estimamos que en el hecho educativo no sólo es importante la experiencia y los conocimientos del docente, sino que es fundamental que se establezca un diálogo entre el profesor y el alumno, en donde este último también aporta en la construcción del conocimiento. En nuestro caso lo experimentamos al momento de la corrección de la evaluación, ya que allí nos dimos cuenta que las respuestas estipuladas por nosotras no eran las únicas posibles...” (Lucrecia y Noelia)

“Este año tuvimos la oportunidad de reflexionar y vivir experiencias fuertes en relación a la docencia. Ambas nos dedicamos de diferente manera a la tarea educativa, y estamos convencidas de lo fundamental del vínculo afectivo con la persona con la que tratamos. Deseamos ser puentes que invitamos a pasar, alentando a nuestros alumnos a crear sus propios puentes.” (Guadalupe y Vanina)

“Nos tocó un grupo bastante inquieto por lo que al principio recurrimos a una postura más de tipo tradicional, preocupadas por mantener el orden y la disciplina, establecimos diferencias entre los roles y calificábamos cuantitativamente todas las actividades. Con el correr del tiempo nos animamos a implementar otras estrategias, tendientes a generar debate sobre las temáticas abordadas, a la vez que recurrimos al uso de fuentes no bibliográficas, por ejemplo el análisis de canciones. Para nuestra sorpresa el grupo respondió favorablemente, con mucho interés. Trabajaron en grupo, participaron en los debates argumentando y escuchándose, buscaron información y lo más importante para nosotras, no estudiaron de memoria sino reflexionando lo que se había trabajado....Creemos importante que cada docente revea, autoevalúe sus planificaciones y trabajos en clase, para mejorar, para no caer en la rutina, para perfeccionarse y para aprender, ya que es bueno aprender de los errores” (Cecilia y Julieta)

Nos parece importante rescatar, asimismo, algunos comentarios acerca de los cambios que sufrieron sus propias concepciones sobre los alumnos:

“Considero altamente positiva esta vivencia como profesor. A partir de la misma resultó posible un cambio de mi actitud no sólo en relación al interés por el trabajo como docente, sino que produjo un cambio que permitió superar algunos prejuicios y modificar una mirada más bien pesimista en relación a la actitud de los estudiantes en la actualidad así como del proceso educativo en sí.” (Nicolás)

“De la práctica docente me llevo la satisfacción de lo logrado en relación a mi experiencia y aprendizaje personal, y en cuanto al aprendizaje de los alumnos. Principalmente es algo que me llamó la atención, puesto que muchos de ellos estaban ‘rotulados’ como ‘los menos inteligentes’...Y esto es algo que en mi opinión no favorece el aprendizaje de los alumnos, porque no se les da la oportunidad de cambio o el espacio para que pueda expresarse.” (Guillermina)

4. PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

Generar cambios conlleva estar atento a los procesos que subyacen a las prácticas, en un esfuerzo por mantener una mayor coherencia a nivel de postulados y acciones. Con el desarrollo de esta estrategia hemos invitado a los alumnos a indagar acerca de “dónde partimos”, a verbalizar sus representaciones y formas de hacer, y nos

ha exigido estar atentos a la escucha y lectura de los relatos, de las justificaciones y de los itinerarios recorridos.

Uno de los aspectos que consideramos valiosos de esta experiencia es la posibilidad de problematizar el carácter práctico del trabajo teórico. Teorizar sobre una práctica es hacer algo⁸, argumentar exige la revisión y recuperación de los marcos conceptuales abordados. Expresa una vez más la movilidad en relación al conocimiento, implica superar la visión del conocimiento como algo acabado, y en ese orden propender a una mayor articulación entre la teoría y la práctica. “El arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del ‘muro de las lamentaciones’ o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.” (Perrenoud. 2004: 173).

Otros aspectos que rescatamos como valiosos en estos años de desarrollo de la experiencia son:

1. La posibilidad de registrar a través de una producción escrita momentos vivenciales y de fuerte implicancia personal. (miedos temores, expectativas). En tiempos complejos y en una cultura docente, muchas veces oral, esto aparece como una posible alternativa.
2. La necesidad de continuar reflexionando como se construyen los supuestos desde los que se estructura una práctica cada vez más profesional. En este sentido se observan, a veces, relatos sin implicancia personal, afirmaciones definitivas y cerradas acerca del conocimiento. Estas afirmaciones, en contextos de producción y discusión, son cuestionadas y puestas a prueba.
3. En la dimensión didáctica percibimos cierta movilidad hacia perspectivas superadoras. Se manifiesta en el tratamiento de algunos componentes tradicionales (planificación, evaluación) como en la preocupación por la respuesta y compromiso docentes en situaciones conflictivas y poco previsibles que la tarea docente seguramente demandará.
4. Si bien persisten imágenes tradicionales y tecnicistas (en cuanto al rol docente, al predominio de lo verbal y lo disciplinar que aparecen fuertemente

⁸ Cfr. Antelo, E. (1999: 74 – 75)

homologados con la excelencia educativa) se perciben indicios de valoración de la docencia como actividad crítica y de posible inclusión en el propio proyecto de vida.

“La experiencia fue altamente significativa, terminamos de convencernos de lo interesante de ser profesores... consideramos esencial el contacto que tuvimos con los alumnos, crecimos estando frente al curso, atravesamos por diversas situaciones.” (Ernesto y Julio)

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1999) *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. Morata. Madrid.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2003) *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ANTELO, E. (1999) *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana, Buenos Aires.
- APPLE, M. y Delgadillo, C. (1994) *Capacitación docente: aportes para la didáctica*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- BEILLEROT, J (1996) *La formación de formadores*. Colección Formación de Formadores. UBA -Novedades educativas N° 1. Buenos Aires
- BERTONI, A. – POGGI, M y M. TEOBALDO (1996) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz, Buenos Aires
- CARR, W y S. KEMMIS (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona
- CELMAN, S (2000) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” Em: CAMILLONI, A y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- CULLEN, C (1997) *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- DE ALBA, A (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectiva*. UNAM – CESU. México.
- DELEUZE, G (1979) “Los intelectuales y el poder” Entrevista a Michel Foucault. En: FOUCAULT, M. *Microfísica del Poder*. Editorial la Piqueta. Madrid. Págs. 77 – 86.
- EDELSTEIN, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente" *Revista IICE*. N° 17. Año 9. UBA. Págs. 3 - 7
- EDELSTEIN, G. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As.

- EDELSTEIN, G. (1999) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: CAMILLONI, A. y otros *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- GIROUX (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- GRUNDY, S. (1994) *Producto o praxis del currículo*. Morata, Madrid.
- LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. "Práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria". Ponencia. XXIII International Congress of the Latin American Studies Association. Lasa 2001. Sep 6 - 8, Washington.
- LUCARELLI, E. (2002) “El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular” Tesis doctoral, UBA.
- PERRENOUD, P (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao, Barcelona.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, MEC. Barcelona, España.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. 3º Edic., Morata, Madrid.
- VOGLIOTTI, A. Y otros. (1998) “La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente” en: Contextos. Año 1, N° 1. Universidad de Río Cuarto, Córdoba.

Residencia docente: comunicación, diálogo y evaluación

Yasbitsky, Ana Clara
acy@bvconline.com.ar

Universidad Nacional del Sur

PRESENTACIÓN

La asignatura Práctica Docente Integradora pertenece al área de Ciencias de la Educación del departamento de Humanidades. Integra los planes de estudio de todos los profesorados y del Programa de Capacitación Docente de profesionales (PROCYED) que se imparten en la Universidad Nacional del Sur.

Se encuentra ubicada en el tramo final de los distintos planes de estudios de los profesorados, por lo que resulta la última materia que los alumnos deben cursar y aprobar para recibir el título de Profesor.¹

Este trabajo propone compartir algunas preocupaciones en torno a la evaluación de los practicantes y los sentidos que esta adquiere en el marco de prácticas institucionalizadas, fuertemente asociadas a la acreditación y titulación de los alumnos.

En este contexto, propongo recuperar dos viejos dispositivos de evaluación y redefinirlos como intervenciones facilitadoras de una evaluación con sentido educativo. Uno de ellos es el **acompañamiento** de los practicantes en su residencia y el otro, la **devolución** comprometida del alcance de sus producciones.

Asimismo, me interesa presentar algunas reflexiones en torno a la potencialidad de pensar al docente como un otro que posibilita la mirada nueva de sí para el alumno en sentido especular. Mirada ésta que debe complementarse con la propia y también con la de los pares para que se vuelva aún más significativa.

¹ Me parece interesante destacar que a esta estructura curricular le subyace una visión aplicacionista de las prácticas de la enseñanza. “Durante largos años y aún con formatos curriculares diversos, la práctica de la enseñanza, como asignatura, ocupó el último lugar –ordinalmente hablando- en los diversos diseños curriculares. La práctica era concebida como espacio de ilustración o ejemplificación de lo aprendido en el orden teórico de las asignaturas antecedentes...” (Barco, 1996: 120)

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

COMPARTIENDO SUPUESTOS

Es posible sostener -sin temor a exagerar- que el atravesamiento evaluativo es una constante en la experiencia de práctica y residencia. ¿En qué sentido se plantea esta idea? Es evidente que como asignatura de un plan de estudios de una carrera de grado universitaria, exige ser aprobada a través del cumplimiento de una serie de disposiciones institucionales.

Por otra parte, dado que resulta la última asignatura para alcanzar la titulación, las prácticas están fuertemente vinculadas a los procesos de acreditación y certificación. Concretamente, para los alumnos, el éxito o fracaso implica el éxito o fracaso de la carrera. (Edelstein, 1995) Aprobar las prácticas lleva un efecto de distinción, una diferencia de estado que autoriza a reconocerse como docente.²

No tan evidente ya, es que el fenómeno de las prácticas implica una compleja trama de múltiples miradas y valoraciones sobre una misma situación que devuelve imágenes contradictorias, compatibles o no con las que cada sujeto se va formando de sí. Considerando algunas de las “miradas” que se entrecruzan, vemos que: el residente evalúa al docente de la institución en la que va a hacer sus prácticas y viceversa; el profesor de prácticas evalúa al alumno y viceversa; el residente emite juicios de valor sobre sus alumnos y viceversa; incluso podría proponerse que hasta las instituciones implicadas en la residencia (universidad y escuela) se evalúan entre sí.

Lo que intento destacar con ésto es la fuerte impronta evaluativa que resulta inherente a la asignatura de Práctica y Residencia. Este atravesamiento no es nuevo,

² Señala Bourdieu, “con el título académico, ese certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado con respecto a la cultura, la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa en relación con su portador e incluso en relación con el capital cultural que posee de forma efectiva en un momento determinado del tiempo...” (Bourdieu, 1979. Citado en Perrenoud, 1990)

sino que tiene una larga trayectoria en la historia de la formación docente, vinculado sobre todo a lógicas de comprobación más que de descubrimiento o comprensión.

Creo entonces oportuno presentar a continuación, algunas consideraciones y posicionamientos respecto de la evaluación en este ámbito de trabajo. Siguiendo a Perrenoud, resulta necesario *autodefinirse*, es decir, explicitar la toma de postura ideológica, actitudinal y profesional.

“Tomar postura, situarse, es un modo sano de enfrentarse a la ardua y gratificante tarea de educar, que en ningún caso es actividad neutra. Según nos situemos en este escenario, no sólo podremos explicar nuestras acciones sino también comprender las de los demás.” (Álvarez Méndez, 2004: 14)

La concepción de evaluación sostenida se inscribe en la conceptualización más amplia de **evaluación educativa**. Desde este enfoque, la evaluación trasciende el papel instrumental de la calificación y la medición. Es considerada como actividad crítica de aprendizaje; es decir, que a partir de ella es posible adquirir conocimiento.

“El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.” (Álvarez Méndez, 2001: 12)

La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje. Es decir que pretende ser formativa y formadora. De aquí que se sostenga que la evaluación es un aspecto inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no un mero apéndice de éstos. (Celman, 1998; Álvarez Méndez, 2004)

Con este principio se pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje.

“En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*.” (Álvarez Méndez, 1993: 6)

Este punto de vista formativo tendría que ver en última instancia para Pérez Gómez, con la **potenciación del sujeto**. Es decir, “favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar.” (citado en Celman, 1998: 37)

Considero que esta intención es de suma importancia para orientar el trabajo de evaluación de los practicantes. El carácter de iniciación, de rito de institución que asumen “las prácticas” deja marcas profundas, constitutivas en los sujetos. En este sentido, proponerse como uno de los objetivos de la evaluación la potenciación de los alumnos, puede restar el peso de los actos rituales que conforman la situación de prácticas y que muchas veces parecería “sofocar” la autonomía de los alumnos.

Es lícito sostener que esta potenciación estaría ligada estrechamente a la concreción de procesos reflexivos respecto de la propia práctica. En este sentido se propone poner en el centro de la evaluación la propuesta de enseñanza como punto de referencia. (Diker y Terigi, 1997; Edelstein y Coria, 1995) En tanto las prácticas de enseñanza demandan del practicante la elaboración de una propuesta de intervención, resulta posible incorporar la evaluación como herramienta que permite reconocer los recorridos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la construcción de dicha propuesta.

Son significativos en estas instancias los intercambios practicante-docente y las interacciones entre pares. La evaluación comprometida desde este lugar generaría condiciones para superar los enfoques tradicionales de evaluación donde el acento está puesto en la comprobación de resultados y en el ejercicio de poder y control. Permitiría reconocer los propios cambios, estilos y posibilidades de avance.

Creo que la adopción de esta concepción de evaluación implica una necesaria redefinición del papel que jugamos como docentes. De ahí que en reiteradas oportunidades me haya referido a la idea de recuperar *buenas intervenciones docentes*.³

³ Cuando se hace referencia a “buenas intervenciones” se toma prestada la idea de “buena enseñanza” de Fernstermacher. El autor introduce la imagen de bondad para captar tanto la perspectiva ética como la epistemológica de la enseñanza. “Preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.” (Fernstermacher, 1989: 158)

Este papel “novedoso” intenta correrse del lugar de verificador para asumirse desde una posición de ayuda que favorezca las mejores producciones en los alumnos. “Supone en la práctica una relación tutorial (...) que insiste progresivamente en ampliar los márgenes de autonomía en cada sujeto.” (Edelstein, 1995: 90)

Me interesa recuperar específicamente dos viejas prácticas de evaluación que considero sumamente valiosas para los espacios de práctica y residencia, y que son muy pocas veces explicitadas. El acompañamiento y la devolución comprometida del desempeño de los alumnos apoyan la tarea de evaluación con fuerte sentido educativo.

EL ACOMPAÑAMIENTO

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

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

Sin embargo, la tarea no es sencilla. Para que este acompañamiento sea real y significativo, el docente debe realizar un cuidadoso trabajo para generar vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido.

Así entendida la relación, se redefine el lugar de la evaluación. “Ella se convierte en un proceso interno, en tanto el practicante, sujeto protagonista de la práctica, actúa también con el registro del docente como un otro incorporado.” (Edelstein, 1995: 79)

El acompañamiento, entonces, se aleja de las posturas clásicas de control y de seguimiento, en donde el objetivo se traduce en señalar la falta.

Como se señaló con anterioridad, esta tarea no está exenta de conflictos. Si bien el acompañamiento puede pensarse como una posibilidad para avanzar en la aceptación de la tarea compartida, representa un problema relacional, de vínculos. Tanto el docente

como el alumno practicante pondrán en juego, incluso al margen de su conciencia, imágenes ideales con las que confrontarán la intervención del otro. En ese sentido, “es imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad.” (op. cit.: 79)

Sin embargo, el encuentro de los sujetos debería en todos los casos intermediarse por el objeto que los reúne, de manera tal que estos conflictos no desdibujen el sentido del trabajo conjunto: reconstruir y reflexionar críticamente sobre un quehacer. Es decir, centraría el foco de la evaluación en la cuestión del conocimiento y no en los sujetos particulares.

De este modo, la mirada extraña podría permitir extrañar la propia mirada, en el sentido de convertir en inusual lo familiar, de desnaturalizar aquello que se vivencia como “lo que se suponía debía hacer.”

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

LA DEVOLUCIÓN

Como consecuencia de esta apuesta al acompañamiento de los alumnos a lo largo de sus prácticas, es posible recuperar una importante cantidad y calidad de “materiales fértiles” para una lectura crítica de la práctica. Es decir, se cuenta con múltiples y particulares fuentes privilegiadas de información que brindan datos acerca de los procesos de aprendizaje que los alumnos van realizando: sus intervenciones en los talleres, la elaboración de las propuestas de enseñanza y la reflexión sobre ellas, su desempeño concreto en el aula, los intercambios en los horarios de consulta, etc.

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

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

“Las verdaderas evaluaciones serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué.” (op. cit.: 52)

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

Para plantear la evaluación en este sentido, es imprescindible generar instancias de diálogo y devolución en las que se habilite la palabra a los alumnos. Resultaría lícito sostener que si estos espacios no se autorizan, los alumnos tendrán dificultades para lograr una apropiación democrática del conocimiento. Por el contrario, si hay confianza, los alumnos pueden aportar al intercambio aspectos de su propia construcción del saber.⁴

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

Cuando se habla de devolución, entonces, se alude concretamente a aquellas intervenciones docentes que apuntan a apoyar al alumno en la compleja tarea de dar cuenta de las construcciones que ha podido ir elaborando y de las dificultades que aún no ha podido superar. El supuesto que subyace remite a una anticipación, a un andamiaje para orientar al alumno. En este sentido, una devolución comprometida puede ayudar a transparentar los procesos que los practicantes ponen en juego al

⁴ El diálogo y la negociación no pueden tomarse como atentado o amenaza a la autoridad. Esta debe nacer del respeto que infunde por el saber y no de su posición de poder. Es importante negociar y acordar con los alumnos lo que se puede hacer o permitir.

aprender: criterios, opciones, hipótesis. La evaluación, así, lograría perder parte de su *opacidad* como proceso para los alumnos.⁵

En este punto del desarrollo, considero importante remarcar que no siempre la devolución puede resultar formativa. Para que así sea, debería reconocer que “la crítica siempre tiene que ser positiva y constructiva, basada en argumentos. De lo contrario será descalificación, que con sólo el ejercicio de autoridad legitimada basta para mantenerla.” (Álvarez Méndez, 1993: 5)

Como sostiene Litwin, el valor de la devolución y las huellas que dejará en los aprendizajes de los estudiantes “dependerá del valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de las producciones de los alumnos.” (Litwin, 2005: 6)

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo me propuse presentar algunas reflexiones acerca de la compleja tarea de evaluar a los alumnos residentes. La selección de la problemática ha estado motivada por la preocupación particular de encontrar modos alternativos de evaluar el trabajo de los practicantes con sentido educativo.

El eje de análisis se centró en la necesidad de repensar los modos de intervención docente con el objeto de potenciar el sentido formativo y formador de la evaluación promovida. Así se presentó la necesidad de recuperar viejas prácticas de evaluación como el acompañamiento de los alumnos y la devolución comprometida de sus logros y dificultades.

Para *finalizar* elijo volver sobre los *principios*: la ***evaluación educativa***. Evaluación que educa, que posibilita la reflexión, que da señales sobre un proceso complejo, que permite volver a la situación de aprendizaje. Evaluación donde el compromiso asumido frente a los alumnos practicantes es reconocido y valorado positivamente.

⁵ Tomo prestada la idea de que “la evaluación representa un proceso y un trámite que comprende siempre, y necesariamente, zonas irreductibles de opacidad” (Ardoino, J. y G. Bleger, 1998: 1)

En definitiva, evaluación que habilita a los alumnos a pensar su recorrido y a reconocerse como sujetos activos y constructores de sus propias experiencias.

En todo momento quise alejarme de aquellas visiones en las que “el ruido, el parasitaje y la implicación aparecen como desórdenes, perturbaciones y fenómenos fuera de norma, casi patológicos en comparación con un funcionamiento ideal e idealizado. Al contrario, estos mismos elementos constituyen la materia prima legítima y prácticamente inevitable de la evaluación. Esta da derecho de ciudadanía a lo opaco, a lo complejo, a lo equívoco. La evaluación en tanto que es construcción permanente (...) del sentido, se puede conducir solamente en un movimiento de perpetuo ir y venir, en los hilos de las artimañas y de las evasiones de los sujetos y en cajones de doble fondo que se abren lentamente o bruscamente.” (Ardoino, 1998: 7)

Bibliografía

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

----- (2001) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

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

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

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

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

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

Edelstein, G. (1996) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

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

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

----- (2005) “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” en *Revista Novedades educativas* N° 176. Año 17.

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

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

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