

Tercera Sección

**FORMACIÓN DOCENTE  
Y  
EVALUACIÓN**



*C. Monet. La Femme au Métier, 1875*

**Capítulo 14**  
**EVALUACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE:**  
**SU IMPACTO EN EL CAMPO EDUCATIVO.**

**Autores**

Zulma Perassi y Marcelo Fabián Vitarelli

## 1. Presentación

Esta investigación se orienta a indagar las concepciones de evaluación que sostienen las prácticas de educación en distintos niveles del sistema educativo. La primera fase se circunscribirá a la Provincia de San Luis y se configurarán para ello dos escenarios de trabajo:

**A- El Ejercicio Docente:** se focalizarán los discursos, nociones, ideas o conceptos de evaluación que explicitan los docentes en la vida cotidiana del aula, no incluidos en el nivel de formación. Se considerarán además las prácticas evaluativas desarrolladas por estos actores. De modo de trabajar tanto el contenido explícito como el latente, el decir y el hacer y las pasarelas existentes entre ellos.

**B- La Formación Docente:** se trabajará en el develamiento de las concepciones vigentes en una organización estratégica de formación docente: la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, a partir de los programas de Asignaturas, Seminarios y Talleres previstos en el currículum de formación, como así también tendrá lugar la reflexión de alumnos de los últimos cursos de carreras de educación, a partir de estrategias de intervención ad hoc.

Esta investigación pretende –a mediano plazo- generar conocimiento acerca de las culturas de evaluación que imperan en las instituciones educativas, reconociéndolas como estructuras decisivas, con carácter facilitador u obstaculizador, de los procesos de mejora o cambio. Se buscará alentar la reflexión crítica desde distintos actores, tendiente a resignificar la práctica docente vinculada a la evaluación.

**Palabras clave:** evaluación, práctica docente, ejercicio docente, formación docente, cultura evaluativa.

**Descripción:** El presente estudio se plantea como un espacio de conocimiento del Proyecto de Investigación Consolidado SECyT –UNSL- N° 419301, código 22/H516 “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” y como parte de la Línea B “Teorías y Prácticas en Pedagogía”. El referido proyecto ofrece el encuadre teórico y epistemológico

que permite avanzar en la búsqueda e interpretación de la problemática específica de la evaluación. Se parte de la reflexión sobre la propia concepción de evaluación que sostiene quien investiga, se trasciende el plano discursivo para anclar en el universo de las prácticas y “vigilar” la dialéctica entre ambas dimensiones, estableciendo, de este modo, un diálogo entre la razón y la experiencia. En esta reflexión, se van involucrando tres actores diferentes: A) Docentes de educación inicial, básica y polimodal que están en ejercicio en escuelas de la provincia de San Luis. B) Directivos de escuelas de distintos niveles educativos de dicha provincia. C) Alumnos universitarios de los últimos años del Profesorado o Licenciatura de carreras de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. En el caso de A y B, son docentes en ejercicio que participaron en el Curso de Capacitación *de Evaluación Educativa* ofrecido por el Gobierno Provincial durante el ciclo lectivo 2005, hecho que pone de manifiesto su preocupación por el tema en estudio. Por su parte, el análisis de los programas curriculares universitarios, se realiza asumiendo que los mismos constituyen compromisos de acción de cada equipo docente. En este sentido, se trabaja con programas oficiales, que ya han sido debidamente aprobados por la Facultad de Ciencias Humanas.

## **2. Hipótesis:**

### **Hipótesis principal**

*Las prácticas evaluativas vigentes en el Sistema Educativo Argentino no logran integrar una reconceptualización del proceso de evaluación y como consecuencia, aún configuran perfiles autoritarios y reproductivistas.*

### **Hipótesis auxiliares**

\*La democratización del proceso de enseñanza vivida desde la Reforma Educativa Argentina e impulsada en los últimos años, no incluyó a la evaluación como componente esencial y subproceso de la misma.

\*La evaluación en las prácticas educativas actuales, está fuertemente vinculada al control y a la verificación de resultados.

### **3. Marco teórico inicial**

#### *Historiando las prácticas en evaluación:*

En una aproximación histórica orientada a la búsqueda de los primeros indicios de evaluación, se hace necesario remontarse a la antigüedad, momento en que ya se reconocen procedimientos evaluativos en la selección de altos funcionarios de la China imperial –hace más de tres mil años- (Dubois,1970 y Coffman, 1971), en los exámenes de profesores griegos y romanos (Blanco, 1994), en un tratado de evaluación de reconocida importancia: el “Tetrabiblos” atribuido a Ptolomeo (McReynold, 1975), en los escritos de San Agustín que contienen conceptos y planteamientos evaluadores.

Sin embargo, es en la Edad Media que los exámenes se incorporan formalmente a los estudios universitarios, destacándose los exámenes orales públicos en presencia de un tribunal.

En el siglo XVIII con el incremento de la demanda educativa, se requiere la verificación de méritos particulares, por ello, comienzan a generarse normas sobre los exámenes escritos e individuales (Gil, 1992).

En el siglo XIX con el surgimiento de los sistemas nacionales de educación, la resolución correcta del examen estatal, posibilita acceder al diploma de graduación. Sin embargo, es el siglo XX el que marca un profundo desarrollo de la evaluación en el campo educativo. Este proceso, que atraviesa distintos escenarios: el aula, la escuela, el sistema educativo,... va captando la atención de distintos actores sociales, reconociéndose como un hecho moral y político.

Las investigaciones de Ernest House (1994) le permitieron caracterizar ocho enfoques de evaluación vigentes en la actualidad. Ellos son: Análisis de sistemas, Objetivos conductuales (o metas), Decisión, Sin objetivos definidos, Crítica de arte, Revisión profesional, Cuasi-jurídico y Estudio de caso (o negociación).

Guba y Lincoln (1989) destacan cuatro generaciones de evaluación, propias del siglo XX. La primera es la medición, la segunda es la descripción, la tercera, de valoración o juicio y la última –por la que estamos transitando según estos autores- es la que se apoya en el enfoque constructivista y en las necesidades de los implicados en el proceso evaluativo (“stakeholders”).

Domínguez Fernández (2000) sistematiza cuatro concepciones de evaluación como proceso de investigación autoevaluativa para la mejora de la calidad: Conductista o racional-científica, Humanista, Cognitivista y Sociopolítica o crítica. Estos modelos o tipos estructurales teóricos, permitirán efectuar una lectura acotada de las concepciones que subyacen a las prácticas docentes.

### *Complejidad y prácticas educativas:*

La Práctica Docente ha significado una problemática de investigación educativa que venimos abordando desde hace más de una década desde el punto de vista epistemológico. Esta decisión ha estado basada en la necesidad de configurar el objeto de estudio conjuntamente con sus estrategias de abordaje y como momento crítico en relación a las conceptualizaciones y formulaciones de hipótesis que constituyen al presente nuestro Proyecto de Investigación (Guyot, 2005).

Se torna crucial para nosotros comprender cómo las prácticas investigativas, profesionales y docentes se encuentran atravesadas por la producción e interpretación de teorías, quienes a su vez han sido determinadas por las opciones epistemológicas (Guyot y otros, 1995). Al pensar las opciones epistemológicas hacemos referencia a la clave instrumental a partir de la cual pueden ser entendidas todos los demás supuestos. Así la Epistemología en su carácter de racionalidad instrumental viene de la mano de una historia de la ciencia la cual explica la constitución de la disciplina (Guyot, 1998). Todo ello se traduce para nosotros en la necesidad de indagar epistemológicamente la configuración de prácticas evaluativas desde su origen en relación al conocimiento, y por ello vendrá en auxilio la historia de dichas prácticas y sus manifestaciones.

El espacio educativo aparece ante nosotros como un campo complejo en donde tienen lugar prácticas de transmisión del conocimiento que están abiertas a procesos de producción en una realidad de carácter dinámica que imprime a los sujetos implicados un carácter onto-creador en la praxis cotidiana. La práctica docente no se resuelve entonces desde la mera perspectiva pedagógica, sino que “requiere para su abordaje la construcción de un modelo intermedio entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, puesto que de lo que se trata es de la relación ínter subjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico particular” (Guyot, 1999, 23)

De tal modo, en el grupo de investigación hemos acuñado un modelo intermedio de abordaje de la práctica docente, como fruto de un largo proceso de interacción a lo largo de los años entre experiencias de terreno y producción de conocimientos específicos. Este modelo remite a múltiples consideraciones, tales como: por un lado un micro espacio que reenvía la práctica a la ya conocida triangularidad: docente-alumno-conocimiento (Giordano y otros, 1991). Dicha funcionalidad se encuentra encuadrada en un macro espacio constituido por la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social todo, como ejes concéntricos que recubren la realidad del aula. Los agenciamientos teóricos provenientes de la epistemología y las teorías de la subjetividad nos permiten comprender la práctica docente en su complejidad y abordarla entonces pedagógicamente. Finalmente, investigar la práctica docente nos conduce a considerar ejes problemáticos para su análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

Necesitaremos por tanto indagar la naturaleza y el comportamiento de trabajo de las prácticas docentes en los dos escenarios planteados en la presente investigación, es decir pensar la práctica en la realidad del aula del sistema educativo y también la práctica en los espacios de formación docente, para analizar, comparar y develar qué significa la cultura de la evaluación en estos espacios.

### *Culturas y cultura de la evaluación:*

La cultura como expresión de las “presunciones subyacentes” en los grupos, tiene un papel activo en la orientación de las praxis de los participantes. En este sentido, la cultura de la evaluación entendida como el conjunto de significados, comportamientos, rutinas, costumbres, rituales, creencias y valores que sostienen una organización escolar o un determinado colectivo social (maestros, profesores, directores, etc.) incide y hasta determina, las actuaciones de sus miembros.

La cultura evaluativa no es externa a los miembros de la organización, no se impone, se construye en la interacción diaria. La misma condiciona la manera de “hacer” la evaluación, se apoya en significados compartidos implícitamente al formar parte de una organización y se transmite a los nuevos miembros que se incorporan. Es una construcción grupal o colectiva que prevalece aún sobre razones personales.

Sin embargo, al decir de Etkin (2000) no existe “una” cultura hegemónica para toda la organización que conduzca a idéntica interpretación de los sucesos, no hay una cultura uniforme, sino que admite la coexistencia de micro culturas. Por ello, asegura el autor, que la complejidad de la cultura depende de la diversidad de contextos que conviven en la organización, existiendo acuerdos que se refieren a valores y principios básicos.

La cultura como concepto constituye una abstracción, evoca una idea, una construcción teórica. Pedro Municio Fernández define en su trabajo sobre evaluación de la calidad, cuatro modelos culturales, aludiendo a la *cultura integradora* como el nivel de evolución cultural más alto a alcanzar dentro de una institución. Concibe a la misma como aquella cultura en la que “todos o la mayoría de los miembros se adhieren voluntariamente al conjunto de valores que consideran prioritarios y luchan por ellos con una entrega que supone su éxito personal cuando los valores institucionales se alcanzan” (Municio Fernández, 2000,142), la calidad se convierte en una exigencia de toda la organización. La evaluación se focaliza principalmente en los resultados sociales, en los efectos que los programas u organizaciones tienen en la sociedad, analizados desde la perspectiva de quienes lo reciben. La

implicación de todos los integrantes de esa cultura, constituye el factor esencial que posibilita el cambio.

Las rupturas en un modelo existente, estable, para provocar un cambio, genera incertidumbre y a veces, angustia. La tolerancia a la incertidumbre es rasgo de una personalidad democrática y creativa. Esa tolerancia, es lo que le permitirá a una persona interpretar un cambio como una oportunidad de innovar. El cambio requiere de actores dispuestos a “aprender a aprender”, a desarrollar una mirada crítica sobre el quehacer institucional, sus actuaciones, límites y posibilidades. Si bien esta reflexión no la impone el orden externo, incide la racionalidad dominante y los factores de poder, sobre las concepciones y acciones de los miembros. Según palabras de M. Weber (1923) “no es que un factor como el impacto de un hombre concreto genere un cambio, sino que se suma a otras fuerzas que están operando en esta dirección y eso lleva a inclinar la balanza final a favor de uno de los posibles resultados”.

Un cambio implica resignificación, para ello el “nuevo lenguaje” se va incorporando en la comunicación. El riesgo, es que ese cambio sólo se instale en el dominio del lenguaje, no como manera de imaginar y proyectarse al futuro, sino como modo de presentar la realidad, como modificación superficial de formas, rutinas y lenguajes. Siguiendo a J. Etkin (2000) en el seno de una organización inteligente, las diferencias entre apariencia y sustancia son explicitadas y debatidas en forma abierta. La transparencia es una forma de hacer creíble la organización. La transparencia en el proceso evaluativo, es una condición indispensable para posibilitar su resignificación, por parte de todos los actores que participan del mismo.

El cambio en las prácticas de evaluación educativa, no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde afuera, sino que se vincula con el desarrollo de un proceso de reconceptualización y de estrategias personales por parte de los involucrados, para provocar transformaciones en el escenario escolar y social.

#### **4. Estado del conocimiento sobre el tema**

A partir de la década de los 90 en América Latina la evaluación ha aparecido como un área temática de relevancia para el quehacer educativo, la cual ha seguido un particular proceso hasta su instalación oficial en nuestros días. Sin embargo cuando a evaluación se hace referencia, tanto en los estudios como los especialistas, la mirada se orienta al componente de la calidad (OEI, 1996) en los distintos niveles de los sistemas educativos nacionales. Evaluación viene entonces de la mano de la calidad, del mejoramiento educativo, ligada a acreditaciones individuales o grupales, institucionales o de sistema, entre otros aspectos.

Para el sector universitario, sobre todo de la educación pública, la evaluación de la relación educativa tiene sus prolegómenos a mediados de los `80 en América Latina, siendo testigo las Universidades del origen de sistemas de evaluación nacionales bajo distintas modalidades en relación a proyectos, programas, grado, postgrado, instituciones, docentes, investigadores, etc. (Rueda, 2004).

De igual manera, la educación obligatoria y post obligatoria es objeto de la evaluación educativa en América Latina, en ella se constituye como un criterio consolidado (IIP/UNESCO, 2001) para la medición de la calidad de la enseñanza. Surge, se expande, se ensayan metodologías y se ponen en juego concepciones acerca de para qué y por qué evaluar. En importancia creciente se organizan espacios institucionales de análisis y estudio, tales como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-OREALC/UNESCO, 1994) y el Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares en América Latina y el Caribe (GTEE/PREAL, 1998), quienes se constituyen al presente como referentes de consultas nacionales e internacionales en la temática.

Es importante destacar la existencia de numerosos trabajos aislados en torno a la temática de la evaluación. Un esfuerzo por reunir los mismos lo constituyen los Resúmenes Especializados sobre Evaluación Educativa que presentara el Centro REDUC de la Universidad Católica de Córdoba en septiembre de 2000. Dicha publicación (REDUC-UCC, 2000) reúne 68 resúmenes analíticos

correspondientes a difusiones entre las cuales se encuentran: mimeos, conferencias públicas, artículos publicados en revistas especializadas, capítulos de libros y libros aparecidos entre 1995 y el año 2000. Las temáticas centrales que se trabajan son: enfoques teóricos y tendencias en el ámbito de la evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes/ evaluación del alumno, evaluación de la enseñanza /evaluación del docente, evaluación del centro escolar, evaluación de programas educativos, evaluación de instituciones universitarias y de educación superior, evaluación e investigación educativa, técnicas de evaluación, procesamiento de los datos y material de autoaprendizaje en el ámbito de la evaluación. El material recolectado pertenece a autores de Argentina: La Pampa, San Luis, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, San Juan, Mendoza y Jujuy; Bogotá-Colombia, Asunción del Paraguay, México y La Paz – Bolivia. Los resúmenes constituyen un rico material de actualidad de producción temática en un quinquenio en la región.

Finalmente diremos que un antecedente relacionado directamente con nuestro objeto de estudio lo constituye una Micro experiencia de Investigación Educativa titulada “Prácticas evaluativas: un desafío del oficio docente” (Carrizo y Equipo, 2004), llevada adelante por el Equipo de la Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, cuyo tema de trabajo ha sido indagar el impacto que ha tenido la capacitación docente en Evaluación de la Gestión, la Enseñanza y el Aprendizaje, en la cotidianeidad de la realidad del aula.

El estado del conocimiento, aunque provisional, si bien da cuenta de esfuerzos que se realizan en el campo educativo, no registra ningún antecedente específico de investigaciones educativas provenientes del campo de la evaluación que relacionen la evaluación con la práctica docente en el marco de la indagación sobre las culturas evaluativas. Este se constituye al presente como un desafío a sostener por parte de quienes forman el equipo de trabajo.

## 5. Propósitos de la investigación

- Comprender las concepciones de evaluación que subyacen a las prácticas docentes.
- Configurar las culturas evaluativas actuales que permiten interpretar las prácticas en contextos socio- histórico determinados.
- Favorecer la reflexión en torno a la evaluación educativa, como eje estratégico para enfrentar los nuevos desafíos que se le imponen al ejercicio de la profesión docente.
- Promover prácticas evaluativas orientadas a reconceptualizar el proceso, desde supuestos democráticos.

## 6. Aspectos metodológicos: diseño de la investigación

### *Abordaje metodológico*

En esta investigación se trabajará con un abordaje cualitativo basado en elementos etnográficos y del paradigma interpretativo, sin despreciar los aportes cuantitativos, cuando contribuyan a potenciar la búsqueda.

Las fuentes de indagación atenderán fundamentalmente a los procesos de subjetivación y la producción del discurso. Para el relevamiento de datos en el primer caso, se utilizarán técnicas de intercomunicación (cuestionarios escritos, entrevistas, biografías escolares, etc.) y en el segundo caso se trabajará con análisis de fuentes relevadas. La observación será la técnica complementaria básica que acompañará la concreción de este trabajo.

Se realizará una cuidadosa selección bibliográfica y documental y la consecuente elaboración del “Estado del Arte” sobre el tema, asimismo a la selección seguirá la sistematización y análisis de los documentos. La lectura y análisis de los textos se realizará complementariamente desde los niveles intra – extra e inter discursivo.

Se trabajará en el relevamiento de las teorías alternativas para precisar aspectos relativos al impacto de la teoría epistemológica de la subjetividad y de la complejidad y su articulación con los procesos evaluativos.

## *Etapas de la investigación*

### **Año 1** (Mayo 2005 –Abril 2006)

- Definición de las preguntas básicas orientadoras de la investigación.
- Delimitación del objeto de estudio.
- Definición de la población objeto de la investigación
- Relevamiento de la política educativa provincial respecto a la evaluación educativa.
- Revisión bibliográfica para la elaboración del marco teórico.
- Indagación sobre investigaciones existentes vinculada a la temática en estudio.
- Elaboración del plan de investigación.
- Negociación con el Gobierno Provincial para desarrollar espacios de capacitación docente sobre evaluación educacional en la ciudad capital, dirigidos a maestros, profesores y directivos.
- Diseño y ejecución de un programa de capacitación específico, con acciones diferenciadas por destinatario.
- Relevamiento de datos (desarrollo de cuestionarios, entrevistas, vivencias) a maestros, profesores y directivos.
- Relevamiento de datos (cuestionarios, entrevistas, espacios de reflexión) a alumnos del Profesorado de Ciencias de la Educación y de la Licenciatura de Educación Inicial (quienes ya son profesores).
- Selección de materias del Profesorado de Ciencias de la Educación
- Análisis documental de los programas curriculares de las materias elegidas.
- Reajuste del plan de investigación.
- Elaboración de un primer informe.

### **Año 2** (Mayo 2006 –Abril 2007)

- Ampliación de la población destinataria, incluyendo docentes del sistema educativo provincial que se desempeñen en escuelas del interior de la Provincia.
- Ejecución de instancias de capacitación en evaluación, que se asumen como espacios favorecedores de procesos de reflexión.
- Ampliación de la muestra de alumnos universitarios indagados.
- Análisis documental de todas las materias del profesorado.
- Análisis documental de programas curriculares de otros profesorados
- Entrevistas con profesores universitarios que conducen materias del profesorado.
- Entrevista con profesores de Institutos de Formación Docente de la Provincia.
- Elaboración de informes
- Publicación.

### **Año 3** (Mayo 2007–Diciembre 2007)

- Intercambio con otras jurisdicciones.
- Entrevistas con directivos de diversos niveles del sistema educativo provincial.
- Acompañamiento ante las necesidades detectadas.
- Organización de Seminarios o Jornadas de difusión.
- Elaboración de informes.
- Publicación

### *Población objeto de la investigación*

Esta indagación incluirá aportes provenientes de distintos colectivos:

- Profesores de nivel inicial
- Maestros (EGB1 y EGB2)
- Profesores de EGB3 y Polimodal
- Directivos de escuelas

- Alumnos de los últimos años de la Licenciatura de Cs. de la Educación
- Alumnos del último año de la Lic. de Educación Inicial.
- Profesores de Institutos de Formación Docente
- Profesores universitarios

## **7. Bibliografía consultada**

- BENNETT, N. y col. (1992): *Managing Change in Education*. Londres. The Open University Press.
- CARRIZO Y OTROS (2004) *Micro experiencia de Investigación Educativa "Prácticas evaluativas: un desafío del oficio docente"*, II parte, capítulo 5.2. Seminario Nacional de Tierra del Fuego "La investigación educativa: desafíos y perspectivas futuras" Ministerio de Educación y Cultura. Libro en soporte CD, Tierra del Fuego, Argentina.
- COFFMAN, W.E. (1971) *Essay examinations*. En R.L.Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*. Washington DC, American Council on Education.
- DEZIN N. K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill Book Company. Nueva York.
- DOMINGUEZ FERNANDEZ, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Fundec. Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos. Buenos Aires.
- DUBOIS, P.H. (1970): *A History of Psychological Testing*. Boston. Allyn Bacon.
- ETKIN, JORGE (2000): *Política, Gobierno y Gerencia de las Organizaciones*. Pearson Education S.A. Buenos Aires. Argentina.
- GIL E. (1992) *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum"* Madrid. UPCO
- GIORDANO Y OTROS (1991) *Enseñar y aprender ciencias naturales, Reflexión y práctica en la escuela media*. Troquel educación. Buenos Aires.

- GTEE/PREAL (1998) Grupo de trabajo sobre evaluación y estándares en América Latina. PREAL, Santiago de Chile. En <http://www.preal.org/GTEE> consultado el 02-10-2005
- GUBA, G.E.y LINCOLN, Y. S. (1989) Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- GUYOT, V (2005). Proyecto de Investigación Consolidado SECyT – UNSL 419301, código 22/H516 “Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”. Presentación 2005/2007. Universidad Nacional de San Luis.
- GUYOT, V comp. (2004) Educación, cultura y subjetividad. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año IX, Nº 35/36. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis. 246pp.
- GUYOT, V (1999) La enseñanza de las ciencias. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 4, Nº 17. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- GUYOT, V (1998). Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica. Revista Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas. Año 1, Nº 1. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- GUYOT, V; FIEZZI, N; VITARELLI, M (1995): La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico. En Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 3, Nº 2. CAFAM, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- HOUSE, E. H. (2000) Evaluación, ética y poder. Tercera edición. Madrid. Morata.
- IPE-Buenos Aires (2001). La evaluación educativa. Informes Periodísticos para su publicación – Nº 6. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Buenos Aires. 13pp.
- LLECE (1994) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. OREALC/UNESCO, Santiago. En <http://llece.unesco.cl/index.act> consultado el 02-10-2005
- MCREYNOLD, P. (1975) Advances in Psychological Assessment, Vol. III San Francisco. Jossey-Bass.

- MOLINA FIDEL Y YURI FIDEL (2000): Reforma Educativa, Cultura y Política. El proyecto “inacabado” de la modernidad. FLACSO. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.
- OEI. (1996) Evaluación de la Calidad de la Educación. Monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación. N° 10 Madrid. 270pp
- PERASSI, Z.(2005): Transformación educativa .... ¿llega a las escuelas? En Revista “Rompan Filas”. Escuela. Familia. Sociedad. Año 14 N° 74. D.F. México.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata. Madrid.
- PEREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPEREZ F., PERALTA M.D., MUNICIO FERNÁNDEZ P (2000): Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Narcea. Madrid.
- REDUC (2000) Resúmenes especializados Evaluación Educativa. Centro Reduc UCC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Católica de Córdoba. 70pp.
- RUEDA, M (2004) La evaluación de la relación educativa en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2), consultada 01/10/2005 en:  
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- SANTOS MIGUEL ANGEL (1993): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares. Akal. Madrid.
- SENGE, PETER M.(1990) : La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Granica / Vergara, Buenos Aires.
- WEBER, MAX (1923) Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica. México. 1964.

### **8. Dificultades planteadas en el proceso de investigación:**

La presente investigación se ha iniciado recientemente, motivo por el cual aún no hemos relevado las principales dificultades del proceso que se encuentra en marcha.

## **9. Vinculación con la temática de formación docente:**

Entendemos a la evaluación educativa como una de las problemáticas nodales que atraviesan la formación docente y que se hace necesario develar en su verdadera naturaleza y complejidad. De hecho nuestro trabajo de investigación se efectúa con diferentes colectivos (grupos de trabajo) todos ellos en relación directa con la formación docente: Tanto el ámbito de las prácticas de la formación docente desde la educación superior como la formación docente continua que implica un campo de operaciones propias del ejercicio de la vida cotidiana del aula, evidencian la pertenencia al universo de la formación y la pedagogía.

De modo tal que reconocemos a la evaluación educativa y la indagación de las culturas evaluativas como un tema que se inscribe en la agenda pedagógica de discusiones y producciones en torno a la formación docente.

## **10. Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones**

Nuestra hipótesis principal de trabajo remite ineludiblemente a la vinculación entre el objeto de investigación y la toma de decisiones. Pensar e indagar las culturas evaluativas en torno a la formación docente, creemos, nos conducirá a propiciar vías de acción de prospectiva educativa que tendrán lugar en marcos de acciones institucionales, gubernamentales e investigativos, todos ellos implicados en diferentes registros de participación en la toma de decisiones. El proceso de investigación nos guiará en el camino a elucidar formas convenientes al fin requerido.



*C. Monet “ Parc Monceau”, París.*

**Capítulo 15**  
**EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE**  
**FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS**  
**DE ENSEÑANZA COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Autoras:

*Carmen Margarita Barale, María A. Aiello, Zulma Escudero*

Descriptorios o palabras claves:

Investigación evaluativa. Formación Docente. Prácticas de la enseñanza.

Descripción:

El presente trabajo trata de una investigación destinada a evaluar una experiencia de formación docente relacionada a las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Se considero que, la misma debía incluir como punto clave repensar la relación entre teoría y práctica y que, a la vez esta instancia podría ser un medio para evaluar los procesos de apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. El encuadre teórico que sustenta este trabajo recibe los aportes del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión. Se utilizaron criterios tanto evaluar el proceso como el resultado de la producción final de los alumnos.

Metodología: La información destinada a evaluar la experiencia fue recogida a través de: a) diálogos con los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia y b) las producciones de los alumnos, tanto en su instancia de ejecución como en su producto final.

Resumen: A partir de la Reforma del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Infantil, se sometió a debate la necesidad de introducir una nueva visión en la formación de profesionales destinados al campo de la infancia. Se consideró que la misma debía incluir como un punto clave repensar la relación entre teoría y práctica y que a la vez esta instancia podría ser un medio eficaz para evaluar los procesos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos en estrecha relación con las problemáticas que la realidad va planteando en el camino de formación de todo docente.

Para poder instrumentar el cambio propuesto se tomó conciencia que los formadores debíamos estar necesariamente vinculados a un proyecto común, que obligatoriamente nos llevara a un trabajo compartido y cooperativo, rompiendo las barreras de compartimentos entre las asignaturas. Este espacio, se denominó PIP (Proyecto de inserción en la práctica), constituye una

instancia que recorre todo el Plan de Estudio, enfatizando el abordaje de problemáticas socio-educativas operando sobre la realidad a través de diferentes modalidades y alternativas.

Desde este espacio curricular compartido se trabaja con los alumnos en el análisis, la interpretación y la comprensión de las prácticas de enseñanza como objeto de estudio.

Por lo tanto el propósito del presente trabajo es generar conocimientos que permitan valorar la implementación de esta propuesta de formación, tanto en su proceso como en su resultado seleccionando para ello criterios tales como: capacidad para poner en juego procesos reflexivos, acercamiento de los alumnos a Instituciones de Nivel Inicial y a la comprensión de la compleja problemática de la práctica docente, grado de apropiación de los conocimientos, integración de las diferentes asignaturas del cuatrimestre, articulación entre teoría y práctica.

## **EL INFORME DE INVESTIGACIÓN:**

### **1. Objetivo del estudio**

El objetivo de este trabajo es evaluar la implementación de una propuesta de formación, llevada a cabo con estudiante de segundo año del profesorado en Educación Inicial; tanto en el proceso de realización como en sus resultados.

### **2. La experiencia realizada**

#### **2.1 Contextualización**

A partir de la reforma del Plan de estudios del Profesorado de Nivel Inicial, se sometió a debate la necesidad de introducir una nueva visión en la formación de profesionales destinados al campo de la infancia. Se consideró que la misma debía incluir como un punto clave repensar la relación entre teoría y práctica y que a la vez esta instancia podría ser un medio eficaz para evaluar los procesos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos en estrecha relación con las problemáticas que la realidad va planteando en el camino de formación de todo docente.

Para poder instrumentar el cambio propuesto se tomó conciencia de que los formadores debían estar necesariamente vinculados a un proyecto común, que condujera a un trabajo compartido y cooperativo, rompiendo las barreras de compartimientos entre las asignaturas.

Este espacio se denominó PIP (Proyecto de inserción en la práctica), constituye una instancia que recorre todo el Plan de Estudios, buscando el abordaje de problemáticas socio- educativas, operando sobre la realidad a través de diferentes modalidades y alternativas.

Implica entonces, acompañar y conducir interdisciplinariamente un proceso de indagación y análisis de problemas concretos tratando de desentrañar las condiciones e interrelaciones que subyacen en los mismos, en una relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, buscando la comprensión profunda de los hechos y eventos objeto de estudio.

Se trata entonces de estructurar el PIP a través de actividades que puedan articular coherentemente la teoría con la reflexión y la acción, integrando las visiones de los marcos teóricos que explicitan las disciplinas que comparten un mismo año académico. Para este cometido se trabaja en torno a ejes estructurantes que permitan una puesta en común de los aspectos más relevantes de los conocimientos que se aportan desde cada una de ellas.

En esta oportunidad el PIP que se analiza en el presente trabajo aborda como tema de estudio, "Docente Conocimiento e Institución". En reuniones semanales mantenidas por los equipos de las asignaturas que comparten el cuatrimestre (Investigación de la práctica docente, Filosofía, Psicología Educativa y Didáctica) se conformó el plan de acción y se decidió que el eje estructurante estaría centrado en la asignatura "Investigación de la Práctica Docente"; dado que el núcleo organizativo de la misma se centra en la observación de clases en diferentes establecimientos educativos del medio. Estableciéndose como objetivo el análisis de las prácticas de la enseñanza focalizando la atención en los procesos constructivos de las mismas, a fin de obtener un panorama de los logros y dificultades con la intención de explicar y comprender profundamente el quehacer pedagógico.

Desde este espacio curricular compartido se propuso en esta oportunidad el ejercicio de realizar con los alumnos el análisis, la interpretación y la comprensión de las prácticas docentes, consideradas como una actividad

intencional, atravesadas por una multiplicidad de condicionantes que devienen de lo político, lo económico, lo social y lo cultural, caracterizadas por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que solamente cobran sentido en función del contexto en el que se desarrollan.

A partir de esta caracterización, quedó claro que se estaba frente a una práctica humana y social que compromete moralmente a quien la realiza y que más allá de las intenciones y decisiones personales que adopte el docente se torna necesario entender a las estructuras sociales y su funcionamiento para comprender su sentido total. Se consideró que el dispositivo analizador seleccionado operaría a modo de soporte en la tarea de adquirir herramientas para comprender la acción docente, no solamente desde sus configuraciones observables, sino también desde aspectos que en muchas ocasiones permanecen ocultos.

## **2.2 Perspectivas aportadas por las disciplinas que compartieron el cuatrimestre.**

La dinámica de trabajo desde la perspectiva interdisciplinaria adoptada y los debates sostenidos fueron cruciales para los equipos docentes, en lo que respecta a clarificación e inclusión de las conceptualizaciones que cada una debía aportar para apoyar la comprensión del objeto de estudio.

Se coincidió que la observación juega un papel preponderante para interpretar y comprender la realidad y resulta una actividad considerada de gran valor en la formación de los futuros docentes. En el trabajo con los alumnos se puso especial énfasis sobre la importancia de la observación de la situación didáctica no como una descripción de acciones descontextualizadas sino como un proceso complejo, único e irrepetible que se fundamenta en su interpretación teórica.

Desde esta perspectiva, se hizo necesario ahondar en la naturaleza del conocimiento didáctico para entenderla como acción dialéctica entre teoría y práctica y poder “mirar” la acción docente desde sus propios procesos constructivos tomando en consideración las situaciones contextuales en las que las mismas se inscriben. En tal sentido la didáctica tiene que desarrollar una función reflexiva profunda, tiene que mirarse a sí misma como parte del

fenómeno que estudia, dado que forma parte de lo intrincado de la enseñanza y no es una configuración externa a la misma que propone prácticas para atender a resultados previstos.

Desde esta perspectiva se torna ineludible el análisis de las relaciones que se establecen entre el binomio enseñanza – aprendizaje, considerándolos como constructos que guardan entre sí una relación ontológica y no meramente causal.

La unidad de análisis de observación: La clase, se recupera como espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza, para entenderla como el lugar en que se producen relaciones de comunicación, de poder, de orden y desorden, de consenso y conflicto. En este sentido se parte de la idea de una relación que se particulariza entre docente, y alumno mediados por el conocimiento, y atravesados por múltiples condicionamientos.

La introducción de un "*Modelo Complejo*" - aporte brindado desde el Proyecto de Investigación N° 4-1-9301\* - para el análisis de las prácticas docentes permite una comprensión global e integradora de la misma, y forma parte del núcleo central de la organización de los contenidos trabajados desde la Didáctica.

Por otra parte se tomó postura frente al aprendizaje, entendiendo que el mismo se refiere a un proceso constructivo personal, único, en la que las aportaciones de los alumnos son decisivas, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; dado que el aprendizaje se desarrolla siempre en un marco de relaciones interpersonales, que incluyen pensar siempre: en dónde, quién, con quién, para quién, para qué, adquiriendo un sentido relacional, vincular y contextualizado. Dicho con otras palabras, marco socio – histórico, sujeto, vínculo, comunicación y aprendizaje son procesos interdependientes que se inscriben en la dinámica cultural.

Por lo anterior, queda claro, que el aprendizaje no es un proceso que conduce a la acumulación de conocimientos, sino a la integración, modificación, coordinación y relación entre esquemas de conocimientos que ya

---

\* Proyecto de Investigación N° 4-1-9301 "Teorías Epistemológicas y Teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas. Línea B "Teorías y prácticas pedagógicas" Dirigido por Violeta Guyot.

se poseían, dotados de una cierta organización que es la que varía con cada nuevo aprendizaje que se realiza.

Coincidimos con Coll César, (1991), cuando afirma que el aprendizaje y la enseñanza escolar desde una postura constructivista, se refiere al proceso de construcción de significados y atribución de sentidos en torno a saberes, cuya responsabilidad corresponde al alumno y que nadie puede sustituirlo en dicha empresa, por otra parte, caracteriza a la influencia educativa que se ejerce desde la enseñanza como “ simplemente una ayuda” pero sin cuyo concurso difícilmente llegara a producirse una “aproximación entre los significados que construyen los alumnos y los significados que representan y vehiculizan los contenidos escolares.” Esta ayuda también se construye e implica un proceso que se realiza conjuntamente con los alumnos.

Agrega que no existe una metodología didáctica constructivista, sino “una estrategia general que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso.”<sup>1</sup>

La posición constructivista del aprendizaje y de la enseñanza no prescribe formas predeterminadas de enseñar, pero provee elementos para el análisis y reflexión sobre la práctica docente, de modo de facilitar una mayor comprensión de los procesos que intervienen en la misma y una valoración reflexiva sobre las estrategias que se ponen en juego en la aventura de enseñar y aprender.

Por otra parte, la Filosofía permitió ahondar las opciones filosóficas (ontológicas, epistemológicas, éticas, antropológicas etc) que fundamentan la producción de los denominados "teóricos de la reconstrucción" y que inciden en las prácticas docentes. Desde esta asignatura se trabaja para el logro de una comprensión más acabada, un análisis histórico de las teorías y prácticas en el ámbito de la Educación Inicial dando cuenta de los complejos desafíos que en la actualidad se presentan en este campo, con especial referencia a la constitución de subjetividades.

### **2.3 Enfoques para el análisis de las prácticas de la enseñanza**

---

<sup>1</sup> Coll, César. 1991 “Constructivismo e intervención educativa: ¿ Cómo enseñar lo que se ha de construir?” Congreso internacional de Psicología y educación. “Intervención Educativa”, Madrid. España.

Constituir las prácticas de enseñanza en objeto de estudio, supone asumir una postura desde la cual sea posible su caracterización para lograr una comprensión más profunda de los diferentes modos con que el docente lleva a cabo su intervención en situaciones áulicas. Supone, asimismo la adopción de una dirección para el análisis e investigación que permita su abordaje en toda su magnitud.

Al respecto existen dos enfoques que provienen de diferentes paradigmas de investigación: a) el de categorías prefijadas y b) el de categorías emergentes; que es el que se elige para este caso, dado que se confiere prioridad al carácter ideográfico, irreplicable y creador de las prácticas docentes.

En esta instancia se hace necesario explicitar teóricamente las diferencias existentes entre los mismos: con respecto al primer enfoque se parte del supuesto que todo lo que sucede en el aula es previsible porque en toda clase se pueden encontrar ciertas regularidades. De este modo es posible elaborar con anticipación, una guía que contenga un conjunto de categorías o conductas a observar en cualquier contexto, esta guía funciona como una especie de corsé a la cual debe ajustarse el observador poniéndolo en situación de ignorar aquellas conductas que no fueron previamente establecidas. Desde esta perspectiva todo lo que es imprevisto, lo singular, lo específico de una clase- y que es intrínseco a la tarea de enseñar- queda totalmente desvalorizado.

En cuanto al segundo enfoque, al que adherimos, recibe los aportes de la perspectiva teórica-metodológica de la etnografía que se inscribe en el paradigma cualitativo, también denominado interpretativo, fenomenológico o naturalista.

Este segundo enfoque se aproxima al análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza desde otros supuestos epistemológicos, que dan prioridad al carácter ideográfico, irreplicable de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, de la observación que se obtiene irán emergiendo categorías que diferirán de una clase a otra, ya que cada propuesta de enseñanza tendrá una configuración diferente como

expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que de alguna manera, la condicionan.

Desde esta perspectiva, entendemos que es necesario estructurar dentro de los procesos de formación situaciones de observación en las que puedan “mirarse” la articulación de acciones que se ponen en juego en la organización de la actividad conjunta, docente - niño - conocimiento, para entender la dinámica del proceso de construcción que realizan ambos tomando en consideración los contenidos que se están abordando y el momento en que se producen.

#### **2.4 Narrativa de la experiencia**

A partir de la caracterización anterior, los alumnos, divididos en pequeños grupos asistieron a diferentes instituciones educativas con el objetivo de observar una situación áulica.

Se comenzó consignando algunos datos formales tales como: nombre del establecimiento escolar, sección, duración de la clase, cantidad de alumnos presentes, materiales didácticos utilizados, contenidos a desarrollar, situación didáctica a observar, etc. También se incluyeron algunos aspectos acerca del contexto institucional y social. Se recabó información sobre el docente (experiencia, antigüedad, etc.); se incluyó en el análisis del espacio como escenario donde operan los actores y se ubicaron los observadores, etc.

El punto de partida fue la observación de la clase que será analizada, reconociendo la importancia que tiene esta herramienta en la investigación de las prácticas de la enseñanza.

La clase fue registrada densamente dando por resultado un texto que constituyó la base epistemológica del análisis. Si bien se realizaron registros individuales se conformó grupalmente una instancia colectiva a fin de enriquecer e incorporar todos los aspectos que fueron apareciendo como resultado de las diferentes observaciones. Los alumnos tuvieron presente que un buen registro se caracteriza por su riqueza informativa, es decir, la cantidad de datos que ofrece; el carácter descriptivo de los hechos y su textualidad, constituyéndose en la base para realizar un buen análisis.

El registro constituyó "el texto", su lectura y relectura permitió iniciar el trabajo de análisis y comprensión de la clase que se caracterizó por los siguientes aspectos:

- En una primera instancia se identificaron los indicios, las señales a partir de las cuales fue posible la elaboración de conjeturas acerca de la intencionalidad del docente al implementar su propuesta de enseñanza. Se comenzó de este modo con un trabajo de desciframiento o deconstrucción de la clase observada.
- Las conjeturas constituyeron un conocimiento provisional que fue necesario validar a través del diálogo y la confrontación con el docente, garantizando en alguna medida, el ajuste del conocimiento obtenido a la realidad de la clase.
- La confrontación con el docente constituyó una importante estrategia de triangulación que sirvió para validar el conocimiento obtenido.
- De este modo se fue construyendo en un movimiento espiralado entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo, un proceso inductivo, que en su devenir fue ganando en profundidad a medida que aumentaba la comprensión de la clase.
- Transitando por ese camino espiralado, fue posible construir categorías, -estrechamente vinculadas a los marcos teóricos de las asignaturas que compartieron el cuatrimestre-, cuyo entramado constituyó el conocimiento obtenido en relación a la clase observada.
- La teoría generada a partir del trabajo con los indicios tiene carácter ideográfico, ya que se basa en situaciones concretas de clase en virtud de que cada propuesta de enseñanza es diferente.

Teniendo en cuenta las categorías encontradas, que constituyeron los conceptos para leer la clase, y trabajando grupalmente se conformó un segundo texto llamado de reconstrucción crítica.

Si bien la evaluación de la experiencia contempló el seguimiento del proceso vivenciado por los alumnos, se estructuró además, a efectos de intercambiar ideas, una instancia de defensa oral de las producciones de los estudiantes.

### 3. Marco teórico.

Este marco referencial, de continencia constructivista, tiene como núcleo el enfoque del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.

Antes de hacer referencia a cómo se enseña para la comprensión es necesario caracterizar la enseñanza como una actividad intencional, que no necesariamente deviene en aprendizaje o comprensión por parte del alumno.

“Para una buena enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que podamos hacernos nuevas y buenas preguntas. Redescubrir la relación dinámica entre la palabra, puesta en términos de pregunta, la acción y la reflexión, tal vez ayude a superar la brecha entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica docente” (Pogré, 2001, pág.4)<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva, una de las propuestas del marco de trabajo de la enseñanza para la comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas:

- ¿Qué quiero que mis alumnos comprendan?
- ¿Cómo sé que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Estimular la comprensión es una de las metas que anhela todo docente, pero quizás la más difícil de lograr. Pero ¿qué es la comprensión? Para ello es necesario diferenciar entre saber y comprender. “Cuando un alumno sabe algo, puede decirlo o manifestarlo toda vez que se le pide que lo haga; vale decir, comunicarnos ese conocimiento y demostrarnos esa habilidad”. (Blythe T. y colaboradores, 1999, pág.38)<sup>3</sup>. La comprensión trasciende el mero saber. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

---

<sup>2</sup> Pogré P (2001). Material del Seminario “Hacia una cultura de la comprensión: generar y sostener el cambio en individuos, grupos, organizaciones y sistemas. Cap. V. Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En prensa en Ed. Troquel.

<sup>3</sup> Blythe y colaboradores (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Argentina. Paidós.

Blythe y Perkins (1999, pág.40)<sup>4</sup>, expresan que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora”. Tales desempeños se denominan “**desempeños de comprensión**”. El desempeño de comprensión se refiere a las situaciones en las que el alumno usa lo que sabe en forma creativa. Los desempeños de comprensión son actividades que requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones.

El término “desempeño” no hace referencia a una situación final, sino a las actividades de aprendizaje que brindan la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del proceso. Cuando las actividades propuestas implican tareas intelectualmente estimulantes como explicar, generalizar, etc. y son realizadas de modo reflexivo y con realimentación adecuada, permite a los estudiantes progresar y superarse constituyendo un verdadero aprendizaje para la comprensión.

El concepto de desempeño de comprensión, se une al de tópico generativo, metas de comprensión y evaluación diagnóstica continua para constituir las ideas centrales del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.

Los **tópicos generativos** serían aquellos conceptos, temas, etc. que resultan atractivos para el estudiante brindándole la oportunidad de establecer múltiples conexiones.

Las **metas de comprensión** hacen referencia a aquellos conceptos, procesos y habilidades que el docente desea que sus alumnos desarrollen. Cuando estas metas especifican lo que se desea obtener a lo largo de un semestre o durante todo el año, se las denomina metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores.

La **evaluación diagnóstica continua** es el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos, información sobre lo que se está realizando,

---

<sup>4</sup> Blythe T. y Perkins D. en Blythe y colaboradores (1999). La enseñanza para la comprensión. México. Paidós.

contribuyendo así a mejorar sus desempeños de comprensión. Para que el alumno comprenda necesita de criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, es decir, requiere de una evaluación diagnóstica continua.

Dentro de este encuadre conceptual es importante destacar también el valor de la cooperación en el aprendizaje. En este sentido, C. Coll (1990, pág. 17)<sup>5</sup>, señala *"la importancia de las interacciones entre iguales para la generación de conflictos socio-cognitivos, definidos como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se producen en el transcurso de la interacción social"*

#### **4. Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación que se seleccionaron, -teniendo en cuenta tanto el proceso de la experiencia como sus resultados- fueron: la capacidad para poner en juego procesos reflexivos, la inserción de los alumnos a Instituciones de Nivel Inicial y a la compleja problemática de la práctica docente, el grado de apropiación de los conocimientos, la integración de las diferentes asignaturas del cuatrimestre, y la articulación entre teoría y práctica.

#### **5. Recolección de la información**

6. La información destinada a evaluar la experiencia fue recogida a través de: a) diálogos con los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia y b) las producciones de los alumnos, tanto en su instancia de ejecución como en su producto final.

#### **7. Dificultades planteadas en el proceso de investigación**

Uno de los problemas planteados en el proceso de investigación, fue nuestro alto grado de implicación, lo cual podía llegar a teñir de subjetividad nuestras interpretaciones. Es importante reflexionar sobre los efectos de nuestra participación, sólo así es posible utilizar distintos tipos de estrategias tendientes a controlar los posibles sesgos que pueden producirse.

---

<sup>5</sup> Coll, C. 1990. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Bs. As. Paidós.

## **Conclusiones.**

### **Algunas reflexiones finales sobre la experiencia realizada**

Como conclusión global y como valoración de la experiencia en la formación docente, se señala que permitió:

- ✓ Relacionar la teoría y la práctica.
- ✓ Utilizar los aportes de las distintas perspectivas de investigación para el análisis de las prácticas de la enseñanza.
- ✓ Posibilitar acercamiento de los alumnos a la situación áulica en la que se desempeñará como futuro profesional.
- ✓ Comprender que la práctica es compleja, y que se inscribe en escenarios particulares por lo que debe ser contextualizada.
- ✓ Poner en juego procesos reflexivos, volver a pensar sobre la propuesta del docente y ponerse en el lugar del mismo, para pensarse como tal.
- ✓ Comprender las fortalezas y debilidades de la propuesta del docente a fin de proyectar una nueva intervención, y en consecuencia mejorar la enseñanza.
- ✓ Considerar que la observación trabajada desde el enfoque de las categorías emergentes permite analizar las prácticas en forma global, no aislando variables, sino como un todo integrado y contextualizado.
- ✓ La colaboración entre pares posibilitada a través del trabajo grupal entre los alumnos, lo que constituyó una estrategia potente y enriquecedora para la realización del trabajo solicitado.

Para finalizar cabe mencionar que la estructuración de un espacio curricular compartido constituye un desafío y permite pensar otras formas de focalizar la enseñanza a través del compromiso conjunto de docentes y alumnos.

## **Algunas valoraciones de la experiencia desde el decir de los alumnos.**

A modo de ejemplo se explicitan las expresiones de los alumnos al evaluar la experiencia:

*..." la verdad es que logré la articulación de todas las materias de este cuatrimestre, ya que se complementaron correctamente y fue factible por consiguiente su integración...*

*... cabe señalar que he comprendido ampliamente los contenidos, reconociendo que no me fue fácil hacerlo, sino que me costaron bastante, quiero decir que para entenderlos hice grandes esfuerzos para poder alcanzar los objetivos planteados por cada disciplina..."*

*... es importante destacar que todas estas materias han introducido conceptos significativos para mi práctica docente, ya sea para investigar, analizar mi propio trabajo y realizar conscientemente las diferentes tareas que conforman la acción docente... esto me propiciara en un futuro ser un docente mejor preparado y calificado para desempeñar mi puesto como la persona que enseña para propiciar estrategias que conduzcan al aprendizaje de los niños..."*

*Mirta.*

*..." Me fue posible integrar los contenidos conceptuales de las asignaturas cursadas en este cuatrimestre. Quizás se deba a que los conceptos fundamentales eran retomados en cada asignatura...*

*... este trayecto me aportó elementos significativos, me ayudó a ver la práctica en cada detalle e imaginarme en esa situación, es decir pensar que hubiese hecho yo como docente en esa clase...*

*...realizar las observaciones que fueron el eje para este trayecto se nos complicó un poco pero al momento de hacerla fue grato y nos aportó mucho..."*

*Mercedes.*

*..."personalmente me fue posible integrar los contenidos de las asignaturas del cuatrimestre..."*

*...me resultó muy importante y he podido comprender la especificidad de la práctica docente como una práctica socialmente contextualizada como así también la interacción entre alumno, docente y conocimiento...*

*...creo que este trayecto aportó muchos elementos significativos para mi futura práctica profesional, porque me ha llevado a replantearme como docente, con todo lo que ello implica situándome en la sociedad en la que vivo con todo lo que significa ejercer una práctica educativa que más allá de sus particularidades está sumergida y condicionada dentro de una institución que intenta responder a las demandas sociales..."*

*Silvia.*

### **Bibliografía**

- BALLEÑILLA, F. (1999). Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?. Sevilla. España. Diada Editora.
- EDELSTEIN, G. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia. Bs. As. Kapelusz.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. España. Siglo XXI.
- GIBAJA R.: (1987). La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional., En "La investigación en educación. Discusiones y alternativas". Bs As. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona. Paidós. Ibérica S. A.
- MARDONES, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. España. Editorial Antrophos.
- SANJURJO L. y RODRIGUEZ Xulio (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.



*C. Monet. Water Lilies, 1903*

## **Capítulo 16**

# **PRACTICAS DE EVALUACIÓN EN DIDÁCTICA E INNOVACIONES EMERGENTES: un debate pendiente para los Formadores de Formadores<sup>6</sup>**

### Autores

Saada, Bentolila, Beatriz Pedranzani y Mónica Clavijo

---

<sup>6</sup> Este trabajo constituye una versión ampliada y modificada de otro presentado al Congreso Internacional de Formación Docente. Evaluación y nuevas Prácticas en el Debate - Universidad Nacional del Litoral - Santa Fe - 20,21 y 22 de oct/2004

## RESUMEN

El presente trabajo surge en el marco de un Proyecto de Investigación<sup>7</sup> denominado "*Innovaciones en el curriculum de formación universitario: sujetos, discursos y prácticas de enseñanza - aprendizaje en la UNSL*" y cuyo objeto de estudio son "...las innovaciones que se producen en el currículum de formación universitario de diferentes carreras de la UNSL, vistas éstas desde los sujetos involucrados, los discursos circulantes y las prácticas de enseñanza - aprendizaje que se concretan". El interés por esta temática tiene dos vertientes: por un lado, lo innovador está asociado a la producción de nuevas estrategias o formas de resolución de problemas, lo que permitiría ver la dimensión más creativa de la práctica docente, entre otras cosas. Y por otro lado, porque en estos tiempos de crisis, a los que la universidad no ha podido escapar, la innovación se presenta como la posibilidad de apertura de nuevos caminos que ayuden a su superación. En esta oportunidad se presentan los resultados de una aproximación realizada en torno a las prácticas de evaluación en asignaturas de profesorado vinculadas a la Enseñanza de la Didáctica y los cambios e innovaciones que en ellas pueden describir los profesores responsables de las mismas. El recorte realizado tuvo el interés de profundizar en algunos nudos problemáticos que se han podido observar aparecen en la enseñanza de estas asignaturas, en las cuales la evaluación no sólo es contenido de enseñanza, sino que constituye una práctica ineludible en este mismo proceso. Ello implica un doble nudo, en el sentido de que se enseña un conocimiento del cual el propio docente es referente directo para sus alumnos (explícito e implícito) desde las prácticas de evaluación que debe realizar respecto de los aprendizajes logrados por los alumnos en la asignatura objeto de enseñanza; prácticas que muchas veces no guardan coherencia con los marcos teóricos enseñados.

En lo metodológico, se trabajó desde un enfoque cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de la información, entrevistas en profundidad en

---

<sup>7</sup> Proyecto de Investigación 4-1-8703: "Innovaciones en el curriculum de formación universitario: sujetos, discursos y prácticas de enseñanza - aprendizaje en la UNSL" aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, y por el Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Directora: Saada Bentolila Colaboradores: Cometa, Ana Lía; Clavijo, Mónica; Pedranzani, Beatriz; Domeniconi, Ramona; López, Zulma

vista de recuperar la perspectiva del docente desde su discurso. La muestra se conformó con la totalidad de los docentes responsables (13), de la enseñanza de asignaturas vinculadas a la Didáctica en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. El marco teórico se fundamenta en la articulación de las tradiciones provenientes de los aportes de la psicología, la pedagogía y la sociología orientados a la comprensión crítica de las prácticas y sus posibilidades de transformación.

### INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un Proyecto de Investigación mayor<sup>8</sup> cuyo objeto de estudio son "*...las innovaciones que se producen en el Currículum de formación universitario de diferentes carreras de la UNSL, vistas éstas desde los sujetos involucrados, los discursos circulantes y las prácticas de enseñanza - aprendizaje que se concretan*"

El recorte está realizado en torno a las **prácticas innovadoras de evaluación en asignaturas de profesorados vinculadas a la Enseñanza de la Didáctica**, y su interés está marcado por la necesidad y el reclamo de profundizar en algunos núcleos problemáticos observados en la enseñanza de estas asignaturas, en las cuales la evaluación no solo es -al igual que en cualquier otra asignatura- una práctica ineludible en el desarrollo del proceso de enseñanza, sino que también constituye un contenido a transmitir. Ello implica un doble nudo, en el sentido de que se enseña un conocimiento del cual el propio docente es referente directo para sus alumnos (explícito e implícito) desde las prácticas de evaluación que debe realizar respecto del proceso de aprendizaje desarrollado, prácticas que muchas veces no guardan coherencia con los marcos teóricos enseñados.

## **II- MARCO TEORICO**

Desde lo Teórico, la presente indagación se apoyó en una concepción de **Práctica Docente**, de **Innovación** de **Formación** y de **Evaluación** categorías éstas cuyas delimitaciones pretenden tener un alcance que permita

---

<sup>8</sup> Proyecto de Investigación 4-1-8703: Ob. Cit.

la comprensión de la interrelación profunda que los une, y la pertinencia en relación a la Didáctica y al Proyecto de Investigación al cual aportan.

### **Práctica y Práctica Docente**

Se parte del concepto de **Práctica** con el objeto de intentar comprender las características que configuran la **Práctica Docente** a la que se definirá según Achilli(1986) como una práctica social *“que se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee tanto una significación personal y social”*. Trabajo que según la misma autora, si bien está delimitado por la práctica pedagógica (la que se realiza en el aula frente a alumnos) *...“va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente”*. Transpolando esta misma idea a la enseñanza en la Universidad, (Bentolila y colab, 2005) se podría afirmar que, en el caso del docente universitario, esta compleja red involucra actividades especificadas en el propio estatuto universitario, que incluye además de la docencia dos funciones más, claramente definidas, como son la investigación y la extensión. Y una cuarta que los afecta ocasionalmente como es la de participar en las actividades de gestión.

Para comprender la **estructura de las prácticas** se parte de la sociología crítica, retomando los aportes de Pierre Bourdieu quien propone dos conceptos centrales como principios de estructuración de las mismas: **campo y habitus** (Bourdieu y Wacquant, 1995) Un *campo* consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas en los sujetos sociales. Importan aquí la posición que ocupa el sujeto en el sistema de relaciones que configura el campo (y la trayectoria de dicha posición), así como los esquemas de percepción, de evaluación y de acción que los sujetos han ido incorporando históricamente (*habitus*). Según Bourdieu, cualquier análisis de las prácticas sociales solo es posible si se realiza en términos relacionales. De allí que afirma que un campo no es una estructura muerta, sino más bien un *espacio de juego* que existe en cuanto tal, en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugar el juego, que creen en

las inversiones y recompensas, que están dotados de un conjunto de disposiciones (*habitus*) que implican a la vez la propensión y la capacidad de entrar en el juego y de luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan.

En este sentido, una hipótesis de punto de partida ha sido la convicción de que la docencia universitaria, configura quizás, dentro de lo que es el *campo* de la docencia en general, la posición de mayor prestigio y reconocimiento social. Pero a su vez, dentro del propio campo de la docencia universitaria, al menos en las universidades argentinas del Estado, ser docente de una disciplina del área de las Ciencias Sociales y Humanas, configura representaciones y valoraciones diferenciales respecto de serlo en carreras científico tecnológicas. Este análisis permite también pensar que en el propio campo de las ciencias sociales, sería posible encontrar relaciones y *habitus* incorporados que marquen diferencias de las posiciones en que se ubican quienes enseñan Didáctica respecto de quienes enseñan otras disciplinas. *Hábitus* y *posiciones* que en definitiva configuran también a los sujetos de la formación de manera particular al ser atravesados por el conocimiento específico de ese campo, que es la Didáctica.

Interesa también señalar que según el citado autor "*el trabajo pedagógico, tiende a reproducir las condiciones sociales de producción (...) por mediación del habitus, como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas*" (Bourdieu y Passeron, 1977) afirmación ésta que constituye una invitación a interrogarse acerca de cómo es posible que surja la innovación si la tendencia predominante es a la repetición y a la continuidad más que a la ruptura. Y es que también cabe reconocer que estas determinaciones si bien son estructurales, en tanto que dejan una huella, se constituyen en una especie de "*matriz de aprendizaje*" (Quiroga, 1987) para sucesivos comportamientos, los que a su vez, son el producto de la capacidad creadora de los sujetos. Por eso Bourdieu (1991) también se refiere al *habitus*, como una "estructura-estructurante", es decir como lo social incorporado en el cuerpo, de manera duradera, como una segunda naturaleza, como esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás sujetos.

A su vez la práctica, tiene una lógica particular, fuertemente determinada por lo situacional, ligada a sus reglas de juego y al tiempo en el que emerge, con sus urgencias, su ritmo propio, caracterizada por la inmediatez y la irreversibilidad. De allí que cuando hablamos de **práctica docente** nos resulte importante reconocer dos dimensiones: una que se concreta en el pensar la acción, esto es todo lo que tiene que ver con las planificaciones y los proyectos respecto de la clase y otra que se efectiviza en la puesta en práctica del acto de enseñar. La primera es quizás el quehacer más racional que lleva a cabo el docente, aunque en ella intervienen tanto aspectos concientes como inconscientes. La segunda en cambio, está influida por todos los condicionantes contextuales descriptos. Esta segunda dimensión es la que le permite al sujeto resolver lo que hay que hacer en una situación determinada. Allí también interviene el *habitus*, de quien Bourdieu.,(1995) también dice que *“es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada.”*

### **Innovación**

Siguiendo esta línea conceptual, entendemos las **Innovaciones** como un tipo particular de práctica, al interior de la Práctica Docente (Achilli,1986): Desde esta perspectiva, la práctica –y para este proyecto de investigación, la práctica innovadora- no es una mera actividad, un mero hacer, o una cuestión instrumental, sino que es algo construido por sujetos concretos, que emerge desde sus múltiples determinaciones, objetivas y subjetivas. Pero que no son azarosas, o casuales sino que se enmarcan en una tradición, una historia y una ideología que es preciso recuperar para la comprensión de las mismas.

Nuestro interés por las prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria tiene su origen en dos vertientes (Bentolila y colab, 2004) Por un lado, lo innovador está asociado a la producción de nuevas estrategias o formas de resolución de problemas, lo que nos permitiría ver la dimensión más creativa de la práctica docente, entre otras cosas. Y por otro lado, porque la innovación se presenta generalmente como la posibilidad de apertura de nuevos caminos que ayuden a la superación de situaciones de crisis, parálisis, etc.

La idea de innovación en educación aparece vinculada a una amplia gama de significaciones que ponen de relieve diferentes aspectos. Por ejemplo, para

Angulo Rasco y Blanco (1994) el concepto de innovación *“supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada”*, al mismo tiempo que considera que *“los trabajos de innovación no entran a discutir la estructura del objeto innovado, sino el proceso por el que ese objeto, sea el que fuere, afecta efectivamente a quien lo adopta”*.

Para otros autores que, como Ana María Braga (1997), recuperan la perspectiva crítica, toda práctica innovadora guarda en sí misma un germen de ruptura. Pero ¿cómo debe entenderse esta ruptura? De hecho implica un cambio que no es espontáneo, sino que remite a la idea de tiempo, porque si bien irrumpe en determinadas circunstancias como algo diferente a lo dado, en realidad esas circunstancias constituyen el punto de llegada de un proceso, en donde la innovación emerge de manera inevitable, porque todo lleva a cambiar. Resulta así que las prácticas irruptoras, configuran un campo que se legitima en el tiempo, por lo tanto la innovación no es sólo un elemento que afecta el aquí y el ahora, sino que se va construyendo históricamente, lo que implica también reconocer la multi-dimensionalidad de contextos y tiempos que la determinan. Por ello, aunque lo nuevo irrumpe, sin embargo es posible reconocer sus raíces históricas y su génesis en lo viejo. En este sentido consideramos que también puede ser una innovación recuperar viejas prácticas, entendiendo que también allí puede estar la búsqueda de un cambio en la medida en que ese retornar implica una resignificación de lo viejo y no un volver a lo mismo.

Bourdieu (1991) a su vez nos permite relacionar la categoría *“innovación”* con la de *“práctica”*, a través del concepto de *habitus*, ya definido anteriormente y sobre el que agrega la idea de que constituye un *“sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos...”* Vemos entonces que la posibilidad de innovación estaría delimitada por los *“habitus”* del sujeto, los que, en definitiva, hacen posible la invención, sólo que inscripta dentro de límites inherentes a las condiciones particulares (histórica y

socialmente situadas) de su producción. De este modo, el habitus sería entonces: *posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación* (Gutierrez, 1995) En el caso de las innovaciones en **evaluación**, importa ver cómo el nuevo elemento que se introduce como una nueva forma de entender dicha evaluación, surge al interior de prácticas ya instituidas, en sus fundamentos conceptuales y/o en la formas de ver y pensar esa práctica de enseñanza de la disciplina (en este caso la Didáctica), así como también en la manera en que se concreta.

Puntualizamos aquí dos aspectos: \*uno temporal que tiene que ver con la posibilidad de visualización del cambio en el tiempo y \*otro dinámico, que tiene que ver esencialmente con el movimiento o impacto que ella produce. \*Respecto del primero, es importante comprender cómo es que se produce el cambio y cómo la innovación se articula con prácticas anteriores. Si bien la práctica innovadora modifica el modo habitual de hacer las cosas, sin embargo según nuestro planteo teórico su dimensión de cambio es posible visualizarla sólo desde una línea de continuidad temporal situada en un contexto histórico e institucional en el cual la estemos analizando. Resulta así posible que un cambio no pueda visualizarse como tal, respecto de las prácticas anteriores inmediatas, (el cambio no se percibe necesariamente de un día para otro) pero sí representen una innovación respecto de prácticas anteriores mediatas... o sea más lejanas en el tiempo. \*Con respecto al segundo, se hace referencia al movimiento y/o impacto que este cambio produce en el contexto del cual emerge la práctica de innovación. Aunque la innovación afecte sólo algunos de los componentes de la situación de enseñanza, sin lugar a dudas afecta también las relaciones de la situación en su conjunto. Es decir, que la innovación siempre genera un movimiento hacia otros espacios, pero lo importante es ver dónde está ese movimiento y cómo el mismo puede empezar a contagiarse y poner las cosas en cuestión. Al mismo tiempo en toda innovación es posible identificar dos ámbitos: uno, **subjetivo**, o marcos de significados desde donde los sujetos de la práctica interpretan las innovaciones y otro **objetivo**, puesto que las prácticas innovadoras se implantan en culturas educativas concretas (Hargreaves, 1992) y vinculado al reconocimiento social respecto de la innovación. Resulta entonces que una práctica puede ser innovadora en el sentido de ser

absolutamente creativa y nueva tanto desde lo objetivo como desde lo subjetivo, puede ser solo innovadora para el sujeto pero no necesariamente constituir algo nuevo para la sociedad, o puede suceder que ni el mismo sujeto perciba la innovación como tal. Esto acontece así porque en la práctica se ponen en juego muchos elementos inconcientes, dado que la práctica docente necesita en la cotidianeidad ser percibida con continuidad, puede suceder entonces que el cambio no sea percibido como tal por los sujetos y solo sea posible visualizarlo si se hace un análisis histórico retrospectivo de la misma. De nuestra propias investigaciones (Bentolila, y colab.:1998a; Bentolila, Rinaldi, 1998b; Bentolila, Cometta,Clavijo,Domeniconi,Lopez, 2003), proponemos la categoría de **"innovaciones emergentes"** surgida como conceptualización para profundizar el estudio de las prácticas de enseñanza. y aplicada ahora a la de evaluación en la enseñanza de la Didáctica. Se buscó con esta categoría captar la dimensión de cambio y/o creatividad que pudieran aparecer en las prácticas cotidianas, experiencia ésta que coexiste como parte de la cotidianeidad en las instituciones pero que se naturaliza de modo tal, que no se las considera

## **Formación**

Abordamos aquí el concepto de formación y de formación profesional acordando con Bourdieu (1983) que el espacio universitario, como lugar donde se produce la ciencia, es un campo social como cualquier otro, y como tal se producen en él enfrentamientos de intereses y luchas entre los distintos grupos que los representan. *"lo que está en juego en esta lucha es el monopolio de la autoridad científica, definida de manera inseparable, como capacidad técnica, y poder social, y si quisiéramos, el monopolio por la competencia científica, entendida como capacidad de hablar y actuar legítimamente - de manera organizada y con autoridad, que es socialmente otorgada a un agente determinado"*. Por todo ello, el tipo de trabajo que cada profesión concreta va a ser determinante de una cierta valoración social en función del capital que ponga en juego (Bourdieu, 1975), (Tenti y otros,1992) En este sentido Da Cunha (1996) siguiendo a Enguita habla de tres grupos de cursos universitarios: profesiones liberales, profesiones y semiprofesiones. En el primer grupo ubica los que no están en el aparato público o privado para su

ejercicio, los llamados liberales (el caso de la medicina, odontología y el derecho). En el segundo grupo están las profesiones que son asalariadas, pero que detentan un conocimiento epistemológico fuerte, considerado sagrado para la mayoría de los sujetos (matemática, física, química). Y finalmente, en el tercer grupo estarían las profesiones que son asalariadas, pero que detentan un conocimiento epistemológico débil, ligado a las ciencias humanas y al trabajo femenino, tales como la pedagogía, el servicio social, la enfermería, etc.

Un planteo desde esta mirada, permite vislumbrar ciertos aspectos que atraviesan la problemática de la evaluación en Didáctica. Se trataría entonces de reconocer que la práctica docente pertenece al tercer grupo denominado semiprofesiones. Desde este lugar consideramos que dichas prácticas de evaluación y las innovaciones que respecto de ellas se concreten tendrán el sesgo de pertenencia a ese campo social. Ubicados entonces desde la perspectiva del campo social de la formación docente, es probable que respecto de ella, desde todos los campos se reconozca que la evaluación tiene pertinencia específica con la enseñanza y con la didáctica. Sin embargo la pregunta es si la Didáctica desde su campo de conocimiento disciplinar es la que tiene las mejores respuestas a la evaluación o estas respuestas provienen de otros campos disciplinares.

## **Evaluación**

La Didáctica como disciplina relativa a la enseñanza, incluye en un lugar de central importancia a la evaluación. Hoy muchos autores reconocen que los modos en que se evalúa, son casi determinante de la enseñanza, aduciendo que finalmente se enseña para la evaluación. ,

Después de un largo recorrido en los debates sobre el tema retomamos para este trabajo las dos posturas que sobre la evaluación, alternativamente predominan, según las concepciones asumidas, y/o también según el contexto de demanda: una es la evaluación entendida como control, fundamentalmente para la acreditación y otra la evaluación de tipo formativa. Tradicionalmente la regulación de los errores, a partir de la evaluación, se ha considerado como una tarea exclusivamente del docente. Es él quien ha sido el responsable de identificarlos, analizarlos y valorarlos, proponiendo (en ocasiones)

actividades para superarlos. Las corrientes más actuales de la Didáctica han entendido que esta visión de la evaluación, no sólo es reduccionista sino que no permite desarrollar la autonomía de los alumnos ya que, para regular sus dificultades, dependen siempre del docente. Por tanto posicionarse desde una concepción de evaluación que ponga el acento en su función formativa ha representado, para esta disciplina, una alternativa diferente en la medida en que se ha buscado lograr una mayor autonomía del estudiante en relación con la regulación de su propio proceso de aprender desarrollando un modelo personal de acción. En este sentido docentes y alumnos se proponen como partes activas de dicho proceso

1. *Los profesores detectando las dificultades del alumnado* (dónde están los obstáculos con los que se encuentran) y facilitando el conocimiento de estrategias y recursos para que reconozcan dichas dificultades y sepan cómo superarlas. De esta manera el problema central de la enseñanza es brindar la ayuda justa basada en las necesidades del que aprende.

2. *El alumnado detectando sus errores* y las causas de éstos, así como buscando aplicar estrategias adecuadas para corregirlos.

Para que un profesor pueda lograr esto se plantea la necesidad de generar nuevas formas organizativas del trabajo en el aula, que impliquen gestionar el grupo (áulico e institucional si se pudiera) buscando favorecer los diferentes tipos de interacción, lo cual exige planificar, negociar y pactar con todos los miembros del grupo las formas organizativas más idóneas.

Este modelo se asienta en una concepción de evaluación como regulación, para lo cual se haría imprescindible reconocer, verbalizar y explicitar los propios puntos de vista, de contrastarlos y someterlos a la crítica de los demás, con la finalidad de llegar a acuerdos o diferentes formas de concertación. Es de destacar que una concepción de evaluación de esta naturaleza es multirreferencial a diferencia de la concepción de la evaluación como examen o como control, siempre y necesariamente, monorreferencial, Lo cual marca una diferencia crucial con relación al modelo de evaluación entendida como sinónimo de rendimientos o de productos de aprendizaje, destacando otra perspectiva que pone énfasis por parte del alumno, en la toma de conciencia de sus posibilidades y dificultades, y en el trabajo del profesor, para ayudarle a regular, este conocimiento.

### **III - RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN -**

En lo **metodológico**, se trabajó desde un enfoque cualitativo, utilizando como **instrumentos** de recolección de la información, entrevistas<sup>9</sup> en profundidad en vista de recuperar la perspectiva del docente desde su discurso. La **muestra** se conformó con la totalidad de los docentes responsables (trece), de la enseñanza de asignaturas vinculadas a la Didáctica en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Se consideraron las asignaturas vinculadas a la Didáctica General y a las Didácticas Especiales, para todas las carreras de Profesorados que pertenecen a la Facultad de Ciencias Humanas. (Prof. de Ciencias de la Educación, de Psicología, de Educación Especial y de Nivel Inicial).

### **IV - ANÁLISIS DE LA INFORMACION -**

El análisis de la información recogida ha permitido delimitar algunas características que aparecen en las prácticas de evaluación de los profesores de Didáctica y que hablan de los cambios que han ido concretando en sus maneras de evaluar. Se considera que estos cambios que surgen fuera de los mandatos institucionales, constituyen verdaderas "**innovaciones emergentes**" de las prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria. Éstas existen en las instituciones conviviendo cotidianamente con prácticas tradicionales, pero casi siempre, sin un registro formal de las mismas. Constituyen *prácticas pedagógicas*, que los docentes concretan en la cotidianeidad áulica, y su característica es la búsqueda de respuestas alternativas a problemas de la práctica y a los intereses y necesidades, según sean significados por el docente. Se trata de cambios que, si bien es posible rastrear sus raíces en la trayectoria de prácticas evaluativas que cada profesor ha ido concretando a lo largo del tiempo, su aparición tiene que ver con que "emergen" en un punto, en que todo hace que sea necesario cambiar. Esta situación percibida así por el sujeto configura el factor motivacional que moviliza hacia el cambio y que

---

<sup>9</sup> La misma giró alrededor de las siguientes preguntas: 1- ¿Cuántos años hace que dicta esta materia? 2- ¿Cómo ha ido evaluando en diferentes momentos del dictado de esta materia? 3. ¿Ha realizado en los últimos años alguna innovación en sus prácticas evaluativas? 4. ¿Cuál ha sido la o las razones que lo motivaron a ello? 5. ¿Cree que la evaluación en una disciplina como la Didáctica, amerita o implica alguna especificidad respecto a la evaluación en otras disciplinas de la carrera? ¿Cuál sería? 6. Qué espera Ud. que los alumnos logren en su materia

subyace a toda innovación. Las concepciones y enfoques que sustentan las innovaciones, así como los significados e interpretaciones que subyacen a ellas, constituirían según Angulo Rasco y Blanco (1994) el *entramado simbólico* de toda innovación. “*En ellas es posible visualizar características como la creatividad, la imaginación, la flexibilidad y/o la reflexión, simultánea o alternadamente*”.

### **1-Algunas notas que caracterizan las innovaciones emergentes de las prácticas evaluativas en Didáctica en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL)**

- ***El grado de experiencia y/o experticia de los docentes de Didáctica, parece tener influencia relevante en la concreción de innovaciones en las prácticas evaluativas***

En general, el grupo de profesores entrevistados ha llevado a cabo su trayectoria como docente universitario en el ámbito de la Didáctica, por lo que en su mayoría superan los diez años de ejercicio profesional. Todos ellos reconocen la fuerte incidencia que tiene la experticia, en su capacidad para profundizar en la comprensión de las propias prácticas y en el carácter autónomo de sus decisiones para evaluar e innovar. Coincidiendo con Bourdieu (1999, 76) se podría afirmar que el tema de la experticia, tiene que ver con las posiciones adquiridas en el campo científico a partir de ser reconocido desde un lugar de saber, lo que da poder y autoridad. Esto es: el reconocimiento de la autoridad científica, otorga capacidad para hablar y actuar legítimamente (de manera autorizada) en materia de ciencia.

- ***Las innovaciones en las prácticas evaluativas han atravesado al menos tres momentos claramente diferenciables en los últimos años***

Los docentes afirman que en sus prácticas ha operado un proceso de cambio importante en relación a la modalidad de la evaluación que han ido adoptando a lo largo del tiempo. En un primer momento los docentes respondían preponderantemente a los parámetros tradicionales de cualquier evaluación universitaria (fundamentalmente parciales y examen final oral). La mayoría de los profesores terminan reconociendo que con esas prácticas evaluativas estaban siendo incoherentes entre lo que enseñaban de evaluación y la forma en que ellos mismos evaluaban, y algunos agregan que todo eso les

planteaba una gran contradicción ya que la Didáctica es una disciplina que en esencia busca intervenir en la práctica, (lo que no significa negar la dimensión conceptual y reflexiva crítica que la misma posee) y debe por tanto como lo expresa una profesora, *"buscar que los alumnos se vayan con herramientas para dar clase"*...¿Cómo podía evaluarse eso con parciales?. Evidentemente, predominaba la función de control de la evaluación y el mismo estaba puesto esencialmente en el contenido conceptual (teóricos o de fundamentos), caracterizado por una fuerte orientación socio crítica y constructivista.

En un segundo momento, la actitud predominante en casi todos, es la renuncia a la evaluación tradicional (de tipo parcial y final y centrada en el control) para pasar a un tipo de evaluación en proceso, buscando recuperar el trabajo en torno a la relación teoría-práctica, desde un vínculo más personalizado con el alumno. El dispositivo didáctico se orienta hacia el diseño de nuevos modos de interacción adecuados para permitir el acceso al saber didáctico a partir de la búsqueda de interrelaciones profundas y elaboraciones productivas de parte de los alumnos, tarea que exige procesos de pensamiento que no pueden resolverse con la mera reproducción, memoria o copia. Aparecen innovaciones en las modalidades de evaluación como son: el parcial domiciliario, el parcial grupal, el examen grupal, el uso de herramientas de apoyo (redes mapas, gráficos, cuadros, por ejemplo), para promover la integración conceptual, la consulta orientativa (individual o grupal), entre otras. Los profesores entrevistados argumentan, que las nuevas prácticas evaluativas se justifican en orden a que es sólo en el vínculo con el alumno, donde es posible reconocer el grado de apropiación logrado por éste, respecto del saber didáctico. En el caso de las consultas orientativas, ellos señalan que cuando los alumnos van a consulta, es cuando en general ya han trabajado los materiales bibliográficos y se generan entonces condiciones para el intercambio y la pregunta, que son superadoras de lo que sucede en clase. Se infiere entonces que la situación de consulta, que enfrenta al docente con unos pocos alumnos, instaura condiciones que favorecen la emergencia de otros procesos, centrados esencialmente en el diálogo y la facilitación de la comunicación. Este segundo momento resulta así caracterizado por la búsqueda de un espacio de interrelación subjetiva entre docente y alumno, o alumnos entre sí, que es sentido y configurado como un proceso más

personal y humano, que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión.

Este conocimiento específico de la didáctica requiere ser aprehendido en su dimensión de especialización, complejidad y arte,

En un tercer momento que haría referencia a lo que acontece en la actualidad, se puede observar que hay como una vuelta a la anterior concepción de la valuación como "control" del conocimiento y a la utilización del parcial como herramienta (quizás con otras formas). La mayoría de los docentes justifican este retorno apoyándose en los siguientes argumentos: 1-) El problema del **acceso masivo a las aulas**, que ha afectado en los últimos tiempos a las universidades en general y a las carreras de profesorado en particular<sup>9</sup>, ha dificultado la tarea de seguimiento con las características que hasta el momento tenía. Se reconoce que el problema de la masividad ha ido obligando a plantear la realización de trabajos grupales con su consecuente dificultad para evaluarlos (leerlos con detenimiento). Si bien se rescata la potencialidad del grupo para el aprendizaje, sin embargo se señala con preocupación la imposibilidad de identificar la participación y producción real de cada sujeto. 2-) El problema del **empobrecimiento conceptual que se advierte en los alumnos**, que genera la importancia y urgencia de afianzar los conceptos centrales de la disciplina así como la necesidad de recuperar la rigurosidad teórica que es sentida como una pérdida que se agudiza en los últimos tiempos. Los docentes denuncian como una de las posibles causas, la falta de estudio y/o lectura de los alumnos, intentando recuperar el parcial como una *necesidad de "ponerlos a estudiar"*.

- ***La direccionalidad y sentido de los cambios en las maneras de evaluar expresan la incidencia de diversas preocupaciones subyacentes.***

Los docentes atribuyen las modificaciones a cambios en las propias concepciones<sup>10</sup> en la forma de entender el aprendizaje y/o la disciplina que

---

<sup>9</sup> Aunque la masividad es un fenómeno en aumento en casi todas las carreras, en el caso de los profesorado en la UNSL ha tenido fuerte incidencia el cierre de la totalidad de los Institutos de Formación Docente que existían en la provincia

<sup>10</sup> Ese cambio se ha ido gestando como consecuencia de todo ese proceso de reconceptualización de la Didáctica. Esto implicó una redefinición de los grandes temas de la Didáctica.

enseñan, y al mayor dominio del conocimiento disciplinar. Estas consideraciones permiten ver cuatro tipos de movimientos:

*1-Ser coherente con las propias convicciones y con la teoría que enseñan.* Hay una fuerte presencia de la subjetividad desde la necesidad de sentirse bien con lo que lo se está haciendo, ser coherente con uno mismo.

*2- Adecuarse al contenido disciplinar y a los nuevos desarrollos teóricos y su enseñanza.* El movimiento aquí proviene desde el contenido y la necesidad de afianzarlo, así como de incorporar los cambios que impliquen su actualización. Predomina la idea de que hay que entrenar a los alumnos en el dominio del contenido a enseñar más que en los procesos de enseñanza.

*3- Brindar oportunidades de Prácticas de entrenamiento en la enseñanza.* Se pone el acento en el "saber hacer " del alumno, y en las posibilidades de análisis sobre ese hacer.

*4- Conmover las concepciones de los alumnos, respecto del contenido que enseñan.* Se busca poner el acento en la toma de conciencia de los alumnos en relación a los vínculos que han ido conformando con el saber que deben transmitir.

En cada uno de estos movimientos hay una fuerte incidencia de las características de los campos disciplinares de los cuales provienen los profesores. Se ha constatado una mayor presencia de los enfoques socio críticos, en los profesores cuya formación proviene de la psicología o la pedagogía, aun cuando están como responsables de alguna didáctica especial. En cambio en los profesores con formación disciplinar específica (matemática, lengua, etc.) aparece más fuertemente el acento en el contenido y/o en las prácticas de enseñanza.

## **2- Las innovaciones emergentes y las particularidades del conocimiento didáctico**

Los desarrollos de la Didáctica desde sus vertientes tecnicistas, hasta los más críticos muestran hoy un campo de conocimientos acerca de la enseñanza fuertemente atravesado por cuestiones que ponen en tensión la relación teoría/práctica. Dicha relación parece constituir el punto nodal en la construcción del conocimiento didáctico, por cuanto se trata de una disciplina que debe necesariamente devenir en una práctica, aunque al mismo tiempo requiere de una fundamentación teórica que dé cuenta de las mismas. La evaluación como

parte constitutiva de la Didáctica también está atravesada por esta problemática. En este sentido es posible identificar algunas innovaciones emergentes en las prácticas de evaluación:

**-La producción entendida como un proceso que se mejora a través de sucesivas correcciones.** En general las innovaciones refieren a un cambio de concepción que prioriza el proceso de seguimiento por sobre el de control. Se produce una ruptura con prácticas que buscaban la comprobación del conocimiento para incorporar otras más orientadas a la comprensión de lo que se aprende. La evaluación ya no se traducen directamente en una calificación (aprobado- desaprobado) sino que insta un proceso de seguimiento que busca el desarrollo de las mejores producciones de los alumnos. El error en general, da lugar a sucesivas correcciones con la guía del profesor; de los términos *desaprobado, reprobado*, se pasa a otros tales como *revisar, mejorar, reformular, reajustar*. Podríamos afirmar que se ha vuelto más estrecha la relación Enseñanza – Evaluación- Aprendizaje, en la medida en que las evaluaciones son utilizadas también para promover o mejorar los aprendizajes y realizar ajustes en la enseñanza. Las evaluaciones son analizadas conjuntamente con los alumnos tanto para alcanzar la comprensión y los obstáculos que presentan los ítems, como para analizar las respuestas dadas. Se busca también involucrar a los alumnos en la definición de los criterios para la evaluación.

**-La búsqueda de una mayor individualización de la evaluación frente a la masificación del alumnado.** Si bien se mantiene la revalorización del trabajo grupal (considerado como más productivo), cada vez más se pautan las consignas de trabajo y se restringe el número de integrantes de modo tal de individualizar a los alumnos para poder seguir su proceso de aprendizaje.

**-La situación de examen resignificada más desde el aprendizaje que desde el control y/o verificación de conocimientos.** Varios profesores coincidieron en describir la situación de examen (parcial o final) como un espacio de intercambio y aprendizaje, en el que se busca un diálogo que permita penetrar en los modos de comprensión del alumno, en un intento de poder seguir el hilo conductor de su pensamiento y aprendizaje.

**-La generación de espacios y experiencias individualizadas que promuevan procesos auto reflexivos sobre su propia persona como**

**sujetos de aprendizaje proyectados a la profesión de enseñantes.** Este volver sobre sí mismo los involucra como persona, y lo que se busca es el compromiso personal con la tarea de enseñar y su propio aprendizaje, intentando construir espacios y experiencias más significativas para enseñar el oficio.

### **3- La especificidad de la Evaluación en Didáctica**

Si se parte de entender que enseñanza y evaluación se implican mutuamente, se está reconociendo que cuando se enseña Didáctica, también se incluye la enseñanza de la evaluación. En este sentido Litwin (1996) sostiene que **el problema de enseñar Didáctica es que hay que transformar la enseñanza y por lo tanto la evaluación en un ejemplo práctico de las propias concepciones teóricas.** Esto es poder transparentar las concepciones a partir de las prácticas. Se reconoce que el tener que enseñar la evaluación como tema, compromete al docente de Didáctica de otra forma, porque él mismo opera como modelo desde la evaluación que realiza, poniendo en evidencia la coherencia entre el decir y el hacer, y el grado de relación íntima entre teoría y práctica. Pero en general el mayor problema parece plantearse en que apropiarse de los saberes prácticos que la Didáctica pretende enseñar requiere de tiempos mayores que el del dictado de la materia ya que aprender a enseñar implica competencias de orden práctico pero también cambio de actitudes. Por ello resulta que las evaluaciones como las que se concretan, por ejemplo en un examen final, o en parciales, (requisitos de la mayoría de las asignaturas de las carreras universitarias), y que son finalmente de tipo conceptual, resultan insuficientes para que los alumnos se vayan con herramientas para dar clases, lo cual requiere un cambio de actitudes y competencias. Cabe aclarar que en las carreras de profesorado, las asignaturas vinculadas a la enseñanza de la Didáctica ocupan un espacio definido, diferente del de la residencia, donde

### **V- CONCLUSIONES -**

Es posible reconocer una variedad interesante de innovaciones emergentes de las prácticas de evaluación de los profesores de Didáctica. En todas ellas, los factores constantes son: 1- La necesidad de interacción y

acompañamiento permanente 2- Las oportunidades frecuentes para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de aprendizaje. 3- La negociación de criterios compartidos.-

Atribuir autonomía a los estudiantes de profesorado para autorregular sus estrategias de aprendizajes, adaptando no solo la enseñanza sino también la evaluación, a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso permitiendo por ejemplo el mejoramiento de sus producciones hasta lograr el parámetro exigido por el profesor, en lugar de reprobarlos, coloca a los alumnos en una posición diferente, no acorde con las normas implícitas en muchas otras asignaturas de las carreras de profesorado, y en muchas más de las carreras científico - tecnológicas que se dictan en la UNSL. Esto da cuenta de la presencia predominante de una concepción de evaluación, que pone en cuestión el paradigma que sacraliza el conocimiento como algo de lo que es dueño el profesor al inicio, que los estudiantes adquieren durante el curso, y que luego deben demostrar que poseen a través de un examen. Otro punto en común es el concebir la evaluación, integrada de manera natural en el proceso didáctico de enseñanza, lo cual implica una mirada holística del sujeto en situación, lo que incluye no solo el interés por los alumnos y su aprendizaje como proceso y no sólo como resultado, sino también la propia persona del docente, ya que asumen como una necesidad personal la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer. Aparece con esto implícito la noción de que la evaluación se constituye entonces en un proceso de indagación y profundización constante de los profesores construida en el vínculo particular con los alumnos, lo que realimenta la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza sino que es un componente esencial que guía el proceso de aprendizaje.

Todo esto constituye para los profesores, tensiones que la Didáctica como disciplina aun no parece estar en condiciones de responder acabadamente, al menos para la enseñanza de su propio saber: Y en esto se incluye: -la problemática de la masificación de la Enseñanza o de cómo enseñar a enseñar a muchos, -la problemática de la relación entre la función de control que exigen las instituciones y la función formativa que parece ser aquella con la que más se identifican y valorizan los profesores, y -la problemática de la coherencia entre lo que enseñan de evaluación y lo que ponen en práctica para

evaluar a sus alumnos. Se observa respecto de todas éstas, importantes esfuerzos por dar respuestas desde las prácticas individuales de los profesores, pero no existe aun un debate teórico importante que convoque a expertos y prácticos, ordene la discusión y oriente futuras investigaciones y prácticas innovadoras en el campo.

## **VI- BIBLIOGRAFIA**

1. Achilli, E. (1986): "La práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro" Ponencia presentada al II Congreso argentino de antropología social. Bs. As
2. Angulo Rasco y Nieves Blanco (1994): "Teoría y Desarrollo del curriculum" Edit Alfaguara – España
3. Bentolila, y colab.: (1998a) "Práctica docente en clases de historia en la escuela media. La cotidianeidad áulica captada desde la investigación" trabajo presentado al II Congreso de actualización educativa - San Rafael – Mendoza
4. Bentolila, S. y Rinaldi, M. (1998b): "Epistemología y didáctica. Reflexiones en torno a algunos obstáculos en la enseñanza de las ciencias sociales para maestros" en Revista "Alternativas" N° 11 Año III Publicación del Laboratorio de alternativas Educativas de la UNSL- Título del número: "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Concepciones y prácticas" Compiladora: Saada Bentolila
5. Bentolila, Granata, Pedranzani, Clavijo (2001): "La evaluación en asignaturas vinculadas con la enseñanza de la didáctica. Obstáculos y facilitadores" Trabajo inédito
6. Bentolila, S. (2003): "Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción" En Bentolila, Cometta (Comp.) (2003) "Educación y Enseñanza: Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente". Revista Alternativas - serie : espacio pedagógico Año VII - N 29 - Pag. 10 San Luis – Argentina
7. Bentolila, S. Cometa, A. Clavijo, M. Domeniconi, R. Lopez, Z. (2003): "Las innovaciones como prácticas emergentes en el proceso de enseñar. Aproximaciones a su estudio en carreras de formación docente de la UNSL" Trabajo presentado al "Congreso Latinoamericano de Educación

- Superior en el Siglo XXI", Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, 20 de setiembre de 2003
8. Bentolilla y Colab. (2004): (Cometta, Clavijo, Pedranzani, Domeniconi, Lopez) Diseño del Proyecto de Investigación 4-1-8703 "*Innovaciones en el curriculum de formación universitario: sujetos, discursos y prácticas de enseñanza - aprendizaje en la UNSL*"
  9. Bentolilla y colab. (2005): (Bentolilla, Pedranzani, Clavijo) "El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural" Trabajo presentado 1er Congreso nacional de estudios comparados en educación: "*Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada*" 19 y 20 de noviembre de 2005 - Buenos Aires – Argentina
  10. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. ( 1977): "La Reproducción" Laia - Barcelona - España (citado por Gutierrez 1995, 65, el resaltado es nuestro
  11. Bourdieu, P. (1983) : "O Campo científico" en Ortiz, R. "Sociología" Atica San Paulo. Citado por da Cunha en "La profesión y su incidencia en el curriculum universitario" compilado de Elisa Lucarelli (1996) "La didáctica de nivel superior" cuadernillo editado por la Facultad de filosofía y Letras de la UBA
  12. Bourdieu, P. (1991): "El sentido práctico" Edit. Taurus – Madrid, España
  13. Bourdieu, P. y Wacquant, L (1995): "Respuestas, por una antropología reflexiva" Grijalbo, Mexico
  14. Bourdieu, P. (1997): "Razones prácticas, sobre la teoría de la acción", Edit Anagrama - Barcelona, España
  15. Bourdieu, P. (1999) "Intelectuales, política y poder" Edit Eudeba
  16. Braga, Ana María (1997): "Universidad futurante: entre las certezas del pasado y las incertezas del futuro" en Leite y Morosini "Universidad Futurante " Campinas Papyrus – Brasil
  17. Da Cunha (1996): "La profesión y su incidencia en el curriculum universitario" compilado de Elisa Lucarelli "La didáctica de nivel superior" cuadernillo editado por la Facultad de filosofía y Letras de la UBA
  18. Davini, Cristina: "Conflictos en la evolución de la Didáctica" en "Corrientes Didácticas Contemporáneas" de Camillioni y otros - Edit. Paidós - pag 68
  19. Feldman, D.(1999): "Ayudar a Aprender". Edit. Aique - Argentina

20. Gutierrez, Alicia (1997): "Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales". Dirección Gral. de Publicaciones, U.N.C. Ed. Universitaria. U.N.M. Argentina
21. Hargreaves, Andy (1992): "Profesorado cultura y postmodernidad" Edit. Morata - Madrid, España
22. Jaume, J. y Sanmarti, N. (1997) "La evaluación como instrumento de evaluación para mejorar el proceso de aprendizaje de la ciencia", en Del Carmen, L. "La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales en la educación secundaria". Ed. Horsori. España.
23. Morán Oviedo, P.: (1986) "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza - aprendizaje desde una perspectiva grupal" Revista Perfiles educativos Nro 27 y 28 UNAM – México
24. Quiroga, Ana (1987): "Enfoques y perspectivas en Psicología Social" Edit. Cinco - Bs. As. , Argentina 2da. Edic
25. Tenti, E. Gomez, Campo, E. (1992): "Universidad y profesiones" Edit. Miño y Dávila - Bs. As. - 1992