

## **Parte I:**

### **“El complejo caso de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas construidas”.**

Celman Susana  
Galarraga Gloria  
Gerard Agustina  
Grinóvero Nora  
Martínez Marta  
Olmedo Virginia  
Rafaghelli Milagros

#### **I- Escenarios, instituciones, sujetos. El sentido de esta narrativa**

Este libro recopila y presenta una trayectoria construida a partir de iniciativas y decisiones de docentes de las cátedras de “Evaluación” y “Psicología Educativa y del Aprendizaje”, pertenecientes al 3º y 2º año del ciclo común de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

La cátedra de “Evaluación” se constituyó en el primer escenario que reunió al equipo, que hasta hoy coordina este espacio curricular en la Facultad, y fue construyendo experiencias evaluativas que incluyeron no solo a los estudiantes de esta carrera sino también a sujetos de otras instituciones educativas de la zona. Cabe aclarar que la incorporación de la cátedra “Psicología Educativa y del Aprendizaje” se produce cuando una de las integrantes del equipo de Evaluación, asume la coordinación de dicha asignatura como Profesora Adjunta por concurso.

Nos parece interesante detenernos un momento para mencionar hitos de esta trayectoria histórica a fin de permitirle al lector comprender cómo y por qué fue posible elaborar la propuesta de los últimos años, sintetizada en los dos Proyectos de Extensión Universitaria que constituyen el referente empírico del contenido de esta publicación.

A mediados de 1980, período de recuperación de la vida democrática institucional en la universidad pública argentina, se lleva a cabo el primer concurso en esta asignatura, accediendo a la titularidad su actual docente. Los contenidos de la materia en esos años presentaba como eje central las problemáticas en torno a la “Evaluación de los Aprendizajes” con una fuerte impronta en la construcción de las denominadas Pruebas Objetivas, propia del desarrollo del campo disciplinar y sus enfoques epistemológicos predominantes en esa época. Luego, con el transcurso de los años, comienza a conformarse el equipo de cátedra cuya continuidad hasta hoy es un factor posibilitador de la propuesta didáctica construida.

El programa de la asignatura “Evaluación” tiene, como particularidad, una estructura “modular” cuyas unidades didácticas organizadas en torno a ejes problemáticos se constituyen en nudos claves para la enseñanza y el aprendizaje. La modularidad radica en que estas unidades presentan una sistematicidad y articulación aunque no guarden una secuenciación lineal en su desarrollo. El único módulo fijo es aquel con el cual se inicia el cursado, dado que se ponen en tensión y análisis reflexivo las problemáticas centrales del campo de la “Evaluación Educativa” contextualizadas, sus enfoques teóricos y metodológicos, categorías y conceptos con los cuales se trabajarán los módulos restantes.

A partir de allí, el orden en el estudio de cada uno de ellos tiene que ver con los proyectos de extensión, los acontecimientos educativos de actualidad, las preocupaciones docentes, los intereses de los estudiantes y cuestiones relacionadas con las políticas educativas que acontecen. Por este motivo, los módulos se estructuran en torno a diferentes “objetos”: Evaluación de los Aprendizajes, Evaluación de Proyectos y Programas, de Instituciones con especial referencia a la Evaluación de la Universidad y Evaluación del docente.

Algunos criterios organizativos de la propuesta didáctica tienen que ver con *la praxis*, como forma de diseñar el trabajo con los contenidos; *lo grupal* como forma de construcción del conocimiento; *lo situado*, como estrategia de comprensión de lo conceptual y lo metodológico; *la construcción artesanal*, como metáfora del abordaje de cada objeto y *el registro* como herramienta para la meta evaluación.

Otro eje estructurante es *aprender Evaluación Educativa desde las prácticas didácticas*, por entender que la Evaluación se inscribe en el campo de las prácticas, en este caso, educativas y adopta especificidades en función de las situaciones socio-históricas y los ámbitos disciplinares. Asimismo, el énfasis en *lo grupal* se manifiesta al interior del equipo de cátedra y en la propuesta de aprendizaje. El carácter *situado* de esta propuesta reside en la recurrencia a trabajar con *casos y problemas* donde lo

complejo se juega tanto en su comprensión dentro de un contexto social amplio como en sus singularidades.

De esta manera, el abordaje metodológico de cada caso o problema intenta dar cuenta de lo particular situado y resitúa a los sujetos (estudiantes y docentes) en su *construcción artesanal* que propicia el diseño de propuestas evaluativas sensibles a las particularidades de los objetos. El oficio de evaluar y la creatividad se juegan en situación. Como último eje, se reconoce *el registro para la meta evaluación* como instrumento que permite volver sobre las prácticas y devolver en una mirada objetivada marcas, huellas y rastros de las experiencias educativas. El registro como reconstrucción interpretativa es generador de nuevas interpretaciones y construcciones, como así también herramienta de evaluación del proceso. La meta lectura de los registros en construcción y recuperados, permite pensar la situacionalidad de las prácticas educativas.

Entendemos que estos rasgos, propios de la propuesta didáctica de la asignatura “Evaluación”, obraron como matriz para la gestación de los proyectos de Extensión en tanto es allí donde podemos encontrar las huellas de un modo de pensar las prácticas educativas en la Universidad y fuera de ella, en diálogo con otros actores e instituciones.

## **II- “Evaluación” desde una opción “Educativa”**

Al decir *Evaluación Educativa*, hacemos referencia a evaluaciones que generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan informaciones que estén al servicio de los protagonistas, se incluyan en los itinerarios curriculares, sean compatibles con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y permitan la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia.

Cabe advertir que no se expondrá aquí una definición formalmente acabada de Evaluación, por dos razones. Por un lado, porque al enunciarla de ese modo, se corre el riesgo de cristalizar algo que constitutivamente creemos dinámico y relacional y, por otro, porque concebimos al campo semántico de la evaluación atravesado por conflictos y polémicas en interjuego permanente. Esto no implica que eludamos la responsabilidad de aportar a dicho campo, como veremos a continuación, con una aproximación conceptual. La intención es mostrar el entramado de la construcción teórica y metodológica, producto de las trayectorias recorridas por la cátedra que

generaron, permitieron y sostuvieron los aportes de una *matriz evaluativa* que aquí presentamos. La matriz evaluativa se teje a partir de tres puntos de referencia: *complejidad situacional, intersubjetividad y concepciones respecto al conocimiento*. En los tres, la nota en común es que no son cualquier situación compleja, ni sujetos ni conocimientos sino aquellos en los cuales la educación imprime un sentido a las evaluaciones de cada objeto. Por eso, en la cátedra solemos afirmar: *Evaluar es un verbo transitivo...*

En todos los casos hay algo que se evalúa. Si bien el proceso evaluativo se desata a partir de identificar algo que merece o requiere ser evaluado, es en el proceso mismo de la evaluación que *ese algo* se constituye en *objeto*. Entendemos que esta construcción es *intersubjetiva*, apunta a *conocer* algo que nos implica con el otro y los otros como sujetos del campo de la educación en una situación que se reconoce compleja. Esto nos lleva a pensar que sería prudente hablar de “evaluaciones” en plural para marcar la particularidad de las relaciones entre los sujetos, los objetos y sus contextos.

Asimismo, nuestras prácticas se sostienen desde un *enfoque cualitativo* que implica la intencionalidad de conocer y comprender críticamente los objetos en los procesos evaluativos, entendiendo que son los sujetos quienes los construyen y reconstruyen en interacción significados e intencionalidades en situación. Por ello, *lo artesanal* de dichas prácticas refiere a una actitud sistemática y permanente en la cual cada objeto y proceso evaluativo se construyen ad-hoc, lo cual implica que los instrumentos de evaluación se seleccionan o crean según su pertinencia y sensibilidad para posibilitar una mayor comprensión crítica y la elaboración del juicio evaluativo particular.

En este proceso singular se reconocen los rasgos de la matriz evaluativa con la que se trabaja, en tanto marco de referencia de los sujetos responsables de la evaluación. Pensamos que el trabajo evaluativo se despliega no sólo a partir de formular preguntas sobre el *qué* (objeto), *cómo* (instrumentos metodológicos) y “para qué evaluar” (el sentido de utilidad práctica) sino poniendo en juego, también, aquellas que intentan problematizar acerca del *por qué* de esa evaluación (opción inherente al campo pedagógico).

Las preguntas evaluativas de esta matriz están insertas en un espacio y tiempo particular. Ello nos obliga a preguntarnos *dónde* y *cuándo* se realizan. La espacialidad remite al campo de las prácticas y la temporalidad a momentos institucionales y subjetivos de quienes las construyen. Pararse desde aquí, significa desnaturalizar las prácticas evaluativas y remite a poder argumentar acerca de los sentidos de las mismas, posicionándose en el campo de la evaluación educativa.

*Argumentación, participación, subjetivación, comprensión crítica, conocimiento* son algunas notas que dan cuerpo a la noción de evaluación y posibilitan a quienes se apropian de ellas, construir artesanalmente las herramientas que les permitan dar forma a las intenciones educativas compartidas. Ingresamos así en la dimensión ético-política de la evaluación.

Partiendo de esta perspectiva de Evaluación Educativa, el proyecto de la cátedra se fue construyendo, enmarcado en algunos principios teóricos e ideológicos propios de este enfoque: *cooperación, transparencia<sup>1</sup>, reflexión crítica<sup>2</sup> sobre las prácticas y los abordajes teóricos, autoevaluación como ejercicio de ciudadanía<sup>3</sup> y heteroevaluación como experiencia social compartida<sup>4</sup>*. Creemos que estas categorías dan cuenta de los acuerdos construidos al interior del equipo y podrán visualizarse en el relato de las experiencias que conforman esta obra.

### **III- Itinerarios entre cátedras universitarias y la extensión.**

El relato implica siempre volver a cargar de sentidos acciones y procesos ocurridos en otros tiempos. En este caso, esta reconstrucción adopta para su comunicación, la estructura de “momentos narrativos” que se conforman en torno a notas que desde hoy, parecen marcar continuidades y emergencias.

Pero, antes de comenzar, juzgamos importante poner en común nuestra postura sobre la *Extensión Universitaria*, entendida como espacio asumido por las instituciones del nivel superior tiene que ver con crear prácticas de diálogo y producción conjunta. En este caso, dichas prácticas convergen sobre el tema de la Evaluación de los Aprendizajes dentro del campo de la Formación Docente.

Uno de los sentidos fundantes de los proyectos que aquí presentamos, se relaciona con la intención de pensar también las acciones de Extensión al interior del Currículum, es decir, concebirlas como posibilitadoras de aprendizajes significativos para los estudiantes, a fin de transitar otros modos y senderos en la formación universitaria. Creemos que esta opción permitiría encuadrarla dentro de la perspectiva de algunos procesos innovadores que se presentan como una invitación a cambiar

---

<sup>1</sup> Esta categoría en el discurso evaluativo, designa diversos actos de comunicación de intencionalidades, opciones teóricas, referentes y criterios que sostienen dichos procesos.

<sup>2</sup> Con esta expresión aludimos a una actitud y un modo de trabajar con el pensamiento que posibilita revisar una y otra vez los discursos y las prácticas en su situacionalidad, con la finalidad de transformarlos.

<sup>3</sup> Autoevaluación refiere al propio sujeto como objeto de la evaluación ejerciendo, en estas acciones sus derechos a analizar sus prácticas y valorarlas.

<sup>4</sup> La evaluación de un sujeto o institución está a cargo de otros, con quienes se comparte la construcción de un espacio común donde discutir y acordar referentes y criterios.

concepciones, supuestos, ideas implícitas sobre los modos de relación entre la educación, la cultura y la sociedad, así como también pensar cómo lo social y lo cultural afectan los procesos de formación.

Narrar estos procesos de trabajo en el espacio de la Extensión Universitaria es una tarea difícil por las características que, en los diferentes momentos, fueron adoptando nuestras propias concepciones, enfoques y propuestas. Asimismo con las diversas relaciones que se fueron tejiendo con las instituciones con quienes nos vinculamos, demandando a los docentes y al equipo coordinador, de otros tiempos y esfuerzos para su concreción.

En un intento de síntesis, podríamos ubicar un primer momento, que denominaremos *“desde y para la cátedra”*, en el que se gestaron actividades de extensión en las cuales predominaron las intenciones de realizar experiencias destinadas prioritariamente a la construcción de aprendizajes significativos de nuestros estudiantes. En un segundo momento, la relación más intensa fue *“entre la cátedra y la investigación”*, indagando sobre las políticas educativas de la Reforma de los '90 y, en ellas, nos centramos en los dispositivos evaluativos como construcciones de dichas políticas. En una tercera instancia, se pueden identificar como rasgos fuertes, un aumento significativo en las demandas *“desde las escuelas hacia la cátedra”* que se concretaron en espacios de formación e intervención con otros docentes. El cuarto y último momento, núcleo principal del contenido de este libro, mantiene continuidad con los anteriores y profundiza el rasgo colaborativo. Aquí se trabaja *“desde la cátedra en proyectos de extensión con Institutos de Formación Docente<sup>5</sup>”*.

Las experiencias vividas en esos espacios permitieron centrarnos en la construcción de saberes socialmente significativos identificando la necesidad de situar los procesos de formación, de pensamiento, de conocimiento y de aprendizaje en contextos socio-culturales reales y singulares.

El propósito de las dos experiencias que aquí analizaremos, fue diseñar prácticas alternativas, compartidas y colaborativas en las instituciones educativas resguardando la pertinencia a los diferentes campos disciplinares y la coherencia con los marcos referenciales de los sujetos docentes implicados en la acción.

Los proyectos se orientaron a integrar, en los IFD, la problemática evaluativa en las propuestas didácticas de las cátedras involucradas, así como también su difusión en las propias instituciones y la promoción de procesos de escritura como modalidad de pensamiento en la formación de subjetividades docentes.

---

<sup>5</sup> En adelante IFD.

## **Encuentro con la cátedra de “Psicología Educativa y del Aprendizaje” y la conformación definitiva del equipo actual**

La docente a cargo de la cátedra de “Psicología Educativa y del Aprendizaje” – que integra también el equipo de “Evaluación”- propone incorporar dicha asignatura a los nuevos proyectos de extensión, pensados como un espacio que posibilite la construcción de vínculos pedagógicos comunes y que involucre a los estudiantes de ambas asignaturas en un proyecto curricular compartido. Esto se concreta cuando desde fines del 2004, instancia en la cual comenzaba a diseñarse el proyecto *“Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior”*.

Además, es interesante señalar que otra docente de “Evaluación” trabaja también en la asignatura “Sociología de la Educación” aportando los saberes y categorías de este campo disciplinar. Finalmente, caben mencionarse como miembros plenos del grupo coordinador dos profesoras con trayectoria como docentes en los IFD, una compañera que vehiculiza las relaciones con el sindicato AGMER y los institutos participantes, y una becaria que colabora en las diferentes instancias de realización de los proyectos.

Así, el grupo conformado desde estas experiencias y disciplinas, asume rasgos particulares porque sus miembros poseen un largo trayecto formativo común en el campo de la “Evaluación Educativa” logrado a lo largo de más de quince años y, además, aportan al trabajo las miradas enriquecedoras desde otros campos.

## **IV- Se hace camino al andar... el encuentro de la universidad y el gremio docente**

En este trabajo sostenido de extensión desde la universidad pública queremos subrayar el compromiso de un actor colectivo, el sindicato docente, AGMER, entidad base de CTERA. Queremos mencionar lo relevante que ha sido para este grupo de coordinación universitaria pensar, junto con el gremio, la formación docente desde la producción y reflexión colectiva.

Esto tiene que ver la concepción de la *Extensión* que compartimos, al conformarse en espacio de diálogo y producción conjunta con actores del campo educativo o de otros campos sociales. Nos diferenciamos así de otras corrientes en las cuales la extensión es concebida, primordialmente, como un conjunto de acciones que tienen por finalidad ofrecer, brindar o proveer a quien no lo posee, un conocimiento elaborado en la academia. Tampoco creemos que consista, fundamentalmente, en un servicio que se ofrece, se contrata y se cobra con el objetivo muy difundido en estos

años, de mitigar con ello la insuficiencia del presupuesto universitario que le corresponde a la Universidad como institución incluida en y parte de las políticas públicas de este país.

Conocíamos que tanto la CTERA como AGMER entienden que de su tarea consiste no solo en reivindicaciones sindicales como trabajadores, sino también propiciar el análisis crítico de la labor docente. Por ese motivo, desde la Universidad asumimos la importancia de pensar y llevar a cabo un trabajo conjunto que nos permita transitar desde lo pedagógico y lo político en coincidencia con los lineamientos sindicales, este intento de desentrañar la cotidianeidad de las prácticas y la revisión de sus supuestos subyacentes.

Esta actividad no tiene sólo un carácter didáctico sino también involucra, desde estos acuerdos, el análisis que permita a los profesores una toma de postura que implica particulares modos de concebir la acción docente en el campo de lo político-educativo. Se trata de una práctica social donde se intenta construir alternativas comprometidas y posibles con las instituciones de nuestro medio.

Preguntarnos sobre las razones que sostienen esta decisión de trabajo conjunto que implica que el sindicato participe en proyectos de esta naturaleza, nos permitió conocer algunas de las aristas que definen su accionar gremial. Desde la constitución de la CTERA, se optó por articular desde el eje de lo político, las líneas y los espacios en los cuales se desarrollarían sus actividades: el campo de lo educativo, tomando al docente como su actor protagonista principal.

No se agota para esta institución, trabajar por reivindicaciones sociales y salariales. Su interés por una formación docente diferente, que contribuya a la educación ciudadana en una democracia participativa, fue el lugar de encuentro con nuestras propias intencionalidades y constituyó un núcleo fuerte en el momento de diseñar los acuerdos que posibilitaron estos proyectos.

## **V- Participación de los Estudiantes**

La definición acerca de la participación de estudiantes de los institutos de formación y de las cátedras de la universidad en el espacio de la Extensión universitaria, constituyó un punto fundamental de nuestro trabajo. Esto nos permitió problematizarnos acerca de los procesos de formación de los futuros docentes en diferentes ámbitos institucionales, interrogamos acerca del sentido pedagógico de estas experiencias y, a la vez, que generasen intercambios reflexivos y críticos entre estudiantes con itinerarios diferentes de formación.

Lo que hemos visualizado es que los estudiantes de los Institutos no cuentan en los currículos de sus carreras de grado con asignaturas referidas expresamente a la evaluación, cuestión que dificulta abordar esta problemática en profundidad, en especial en la articulación con la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, en cambio, participan de esta asignatura por ser parte de las materias obligatorias de la carrera.

A pesar de estas diferencias curriculares o quizá justamente por ellas, en los encuentros realizados en las diferentes sedes de los IFD entre ambos grupos de estudiantes, el intercambio de experiencias fue mutuamente enriquecedor porque se pusieron en común las concepciones y prácticas evaluativas más recurrentes de las cuales fueron objeto en sus trayectos formativos y en sus respectivas instituciones de nivel superior. La fragmentación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación y la construcción de la acreditación emergieron como cuestiones de gran relieve en torno de las cuales se citaron ejemplos y se pusieron de manifiesto observaciones reflexivas que daban idea de la importancia que se les atribuían y los sentimientos que desataban.

En la universidad, apostar a actividades de extensión desde dos cátedras, de segundo y tercer año de la formación de grado, barre con el prejuicio de creer que los estudiantes no están preparados para iniciarse en prácticas reales, bajo el supuesto que previamente se necesitan más años de formación antes de involucrarse en instancias de extensión, como así también, se aparta de una consideración de práctica como aplicación de conocimientos previamente adquiridos

Es así que el intercambio de experiencias de problemáticas situadas, a la vez que complejas, en las cuales la formación y la práctica se tensan considerablemente en el campo de análisis, asume un lugar de singular relevancia en nuestra concepción educativa. Estas experiencias fueron pensadas para que los estudiantes y docentes tengan prácticas de ejercicio de la palabra en la construcción de estas narrativas y el diálogo con otros, como herramientas idóneas para poner en común los procesos de apropiación de conocimientos y subjetivación, transformándose también en una buena experiencia de educación ciudadana.

Creíamos que los intercambios entre los estudiantes universitarios de las dos cátedras permitirían recuperar la historicidad de las experiencias innovadoras que en cada IFD se estaban construyendo, alentar preguntas relacionadas con los propósitos del proyecto de extensión y comprender en situación la complejidad que implica elaborar propuestas institucionales innovadoras en el campo de la evaluación educativa, y en el encuentro de ésta con la multiplicidad disciplinar que abarca el proyecto.

Respecto a los estudiantes de los institutos terciarios, sus trayectos de formación eran diferentes, en tanto pertenecían a diversas carreras y estaban en distintos años de la formación. Pensamos que esta diversidad y heterogeneidad de pertenencias enriquecería la mirada de todos los participantes, facilitando acercarnos a conocer y comprender la complejidad del campo pedagógico en general y del de la evaluación educativa en particular.

Involucrarse, asimismo, permite a los estudiantes *mirarse ellos mismos*, reflexionar sobre sus propios prejuicios, saberes, dudas, inquietudes y generar nuevas búsquedas. Los procesos intersubjetivos no sólo permiten el encuentro con otros, con quienes intercambiar con sus propias palabras, sino que se encuentran también con “el otro de sí mismos”. Este “mirar-se”, “ver-se” en el otro, es lo que permite constituir la práctica en “experiencia de sí” en el sentido de “...acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica.”<sup>6</sup>

## **VI- Los propósitos y las metodologías de evaluación en los proyectos de extensión.**

La necesidad de trabajar la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación docente, surgió del análisis de nuestros Proyectos de Extensión anteriores que nos acercaron al estudio de prácticas pedagógicas conformadas históricamente en los espacios de formación docente, prácticas instituidas a lo largo del tiempo, referenciadas en culturas institucionales e imaginarios sociales naturalizadas y sin haberlas sometido, probablemente, a indagaciones sobre su sentido educativo y político.

Un supuesto fuerte de estos proyectos fue que la forma de evaluación a la que son expuestos los estudiantes, docentes en formación, en el transcurso del cursado, impactará en las prácticas evaluativas que diseñen como profesores en el futuro. Esto es más probable aún, si consideramos que en los planes de estudios de las carreras de los IFD no existen materias dedicadas específicamente a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución, nivel del sistema educativo y campo profesional.

El segundo supuesto es que las innovaciones y los cambios requieren, para su diseño y sostenimiento, de acciones críticas que sometan a análisis sistemáticos las prácticas cotidianas situadas. Suponemos, en último término, que si se resignifican y

---

<sup>6</sup> Diker, 2004: p. 10.

recrean los sentidos y las prácticas evaluativas de los profesores y se incluye, en estos procesos críticos, a los estudiantes de sus cursos, éstos podrían apropiarse de las campos semánticos y las herramientas que habiliten otros modos de pensar y hacer.

De esta manera, entendemos que la construcción de las propuestas evaluativas forma parte del enfoque didáctico de una cátedra o grupo de cátedras y está penetrada, también, por la cultura institucional, incorporando los sentidos que sus docentes le otorgan a los procesos de enseñar y aprender. Sin embargo, observamos una particular complejidad a la hora de articular las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las de evaluación, y construir abordajes evaluativos coherentes.

Desde la intencionalidad, desde el deseo, muchos docentes piensan en una evaluación permanente, continua, formativa y de proceso. Pero al momento de diseñar situaciones de evaluación éstas se reducen, muchas veces, a los instrumentos tradicionales aplicados rutinariamente o con intenciones de verificación y control.

Nuestra perspectiva tiene que ver con construir evaluaciones integradas a la propuesta didáctica, que indaguen sobre aprendizajes complejos y que favorezcan la comprensión. Esto exige reconocer los procesos intersubjetivos que se ponen en juego al enseñar y aprender.

Es por ello que, una de las intencionalidades de este segundo proyecto fue reconocer de qué manera, desde las prácticas actuales, los IFD favorecen, en el marco de las propuestas de enseñanza de sus docentes, la formación de los futuros profesores para pensar con autonomía en una evaluación que les permita identificar y comprender la diversidad de procesos cognitivos, así como también, los procesos ético-políticos que se involucran en las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y la heterogeneidad de los diversos campos disciplinares.

Apostamos, entonces, a que esta formación posibilite realizar opciones pedagógicas y didácticas coherentes con los criterios y referentes que ellos construyan.

## **VII- Una historia, dos proyectos...**

Esta publicación se refiere específicamente a dos proyectos que fueron impulsados desde las cátedras universitarias antes mencionadas. El primero, *“Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior”* (Presentado en 2005 e iniciado en 2006-2007) y, el segundo, *“Acompañamiento y evaluación de experiencias innovadoras en la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente”* (2007-2009).

Los mismos se enmarcan dentro de un sistema de convocatorias anuales para el Área de Extensión de nuestra universidad y se gestaron a raíz de un acuerdo con el Sindicato provincial de docentes AGMER (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos), institución base de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina).

Esta opción fue acordada entre los integrantes del equipo desde una definida intencionalidad política, entendida en estos casos como posibilitadora del encuentro con otros sujetos sociales para tejer, con ellos, redes de formación democráticas.

En el primer proyecto, se incorporaron 20 Institutos de Formación Docente con la inclusión de aproximadamente 100 profesores; estos Institutos estuvieron distribuidos en diferentes departamentos del territorio provincial. En el segundo, fue pensado como continuidad del anterior seleccionándose cinco de ellos para realizar una experiencia en profundidad.

Confluyen en este período, tres finalidades articuladas entre sí: *desde las cátedras*, reconocer y trabajar a partir de proyectos de extensión que incluyen el reconocimiento de nuevas y diferentes situaciones en las que los procesos evaluativos forman parte de la formación docente a partir del encuentro con profesores y estudiantes de distintas áreas disciplinares, pertenecientes a diferentes instituciones; *desde los institutos*, interesa la formación de los profesores y estudiantes en temáticas evaluativas que en general, no han estado presente en su formación de grado; y *desde el sindicato docente* de la provincia, que apoya económicamente e institucionalmente el proyecto, la preocupación de la formación docente como parte de su programa de capacitación, creando un ámbito para el estudio y el debate de las políticas educativas públicas.

La construcción intersubjetiva y cada vez más democrática entre diferentes instituciones educativas (universidad-sindicato), modalidades de formación docente (universitario-terciario), IFD con distintas terminalidades (institutos-institutos), grupos de docentes (cátedras de la facultad-espacios curriculares de los profesorados) y estudiantes (facultad-terciarios), desató una multiplicidad de vínculos que trascendieron los objetivos inicialmente planteados.

Interrogarnos acerca de por qué vale la pena llevar adelante programas de Extensión de esta naturaleza desde las cátedras universitarias, habida cuenta del tiempo, el esfuerzo y los obstáculos que cotidianamente dificultan estos emprendimientos es clave. Al interior de nuestro equipo, hemos elaborado varias razones entre las que destacamos una por su importancia pedagógica: creemos que es valioso diseñar proyectos que permitan a los estudiantes vivir desde adentro

experiencias generadoras de múltiples aprendizajes que exceden lo curricular, pero se relacionan con él.

Estamos convencidas que estas experiencias pone a los estudiantes –futuros docentes- en contacto con realidades educativas propias de sus futuros ámbitos de trabajo, creando así un espacio que alienta la elaboración crítica de su propia reflexión y dispone a quienes participan a confrontarla con otros, lo cual conlleva la posibilidad de acercarse a la complejidad de los casos a través de una mirada circular y colectiva.

**Primer proyecto: “Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior”**

La apertura de este primer proyecto en 2006, convocó la inscripción de más de 100 docentes y 22 institutos. El alto número de interesados demandó un análisis exhaustivo por parte del equipo coordinador y miembros del sindicato, determinando algunos criterios para acotar en una primera instancia a fin de hacer viable su concreción.

El trabajo comenzó con la inclusión de 83 docentes y 20 Institutos que, al cabo de los dos años que abarcó esta primera experiencia, se redujeron a 64 docentes y 15 Institutos. Cabe consignar como dato significativo que las áreas disciplinares a las que pertenecen estos profesores forman parte de las carreras de Formación Docente en: Historia, Lengua, Literatura, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Ciencias Naturales, Psicología, Arte, Tecnología, Geografía, Francés, Inglés y Pedagogía.

La nómina de los IFD es la siguiente y su distribución en el territorio provincial se muestra en el mapa incluido más abajo:

**Departamento Colón**

- ⇒ Escuela Normal Superior “República Oriental del Uruguay”. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Inglés. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Pedagogía
- ⇒ Villa Elisa. Escuela Normal Superior Villa Elisa. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Biología.

**Departamento Concordia**

- ⇒ Profesorado Superior en Ciencias Sociales. Títulos: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Ciencias Políticas. Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Historia.
- ⇒ Profesorado de Artes Plásticas “Cesáreo B. de Quirós”. Títulos: Prof. de Artes en Artes Visuales. Prof. de Artes en Música.

- ⇒ Instituto Superior del Profesorado en Educación Tecnológica. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Educación Tecnológica.
- ⇒ Escuela Normal Superior “Domingo Faustino Sarmiento”. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua.

#### Departamento Diamante

- ⇒ Ramírez: Instituto Superior de Formación Docente. Títulos: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Biología. Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Psicología.

#### Departamento Gualeguay

- ⇒ Escuela Provincial de Nivel Medio y Superior N° 12 “Roberto Sciutto”. Título: Prof. de Artes en Artes Visuales.
- ⇒ Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Ernesto A. Bavio”. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Inglés.

#### Departamento La Paz

- ⇒ Instituto Superior de Formación Docente. Títulos: Prof. de 3º ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática. Prof. de 3º ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia.

#### Departamento Nogoyá

- ⇒ Escuela de Educación Tecnológica de Nivel Medio y Superior N° 1. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Educación Tecnológica. Extensión áulica en la ciudad de Viale.
- ⇒ Escuela Normal Superior “Dr. Antonio Sagarna”. Título: Prof. De 3º ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal de Pedagogía

#### Departamento Paraná

- ⇒ Viale: Escuela Normal Superior. Título: Prof. de 3º ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Matemática.

#### Departamento Rosario Del Tala

- ⇒ Escuela de Artes Visuales “Cesáreo B. de Quirós”. Títulos: Prof. de Artes en Música. Prof. de Artes en Artes Visuales

#### Departamento Victoria

- ⇒ Escuela de Nivel Medio y Superior “Dr. Raúl Trucco”. Título: Prof. de Artes en Artes Visuales.



La metodología de trabajo incluyó: seminarios y talleres realizados en Paraná con una periodicidad mensual o bimensual; la lectura y análisis de crítico de material bibliográfico; la discusión grupal de situaciones y problemas; la elaboración de trabajos escritos de distinta naturaleza; la devolución de esas producciones con aportes del equipo coordinador vía correo electrónico; la redacción de informes parciales; la construcción de instancias de evaluación de proceso; la participación de los estudiantes de las cátedras universitarias en el registro de los encuentros; en entrevistas a los participantes y coordinadores; los informes; y la realización de talleres entre estudiantes de los IFD y de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Como trabajo de síntesis final, cada grupo de los Institutos participantes elaboró un trabajo integrador en el que fundamentó una propuesta innovadora de evaluación en su ámbito de trabajo, incluyendo como aspecto central las problemáticas de la evaluación educativa pensada como espacios que promuevan el aprendizaje de sus estudiantes.

***Segundo Proyecto: “Acompañamiento y evaluación de experiencias innovadoras en la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente”***

Este proyecto se concretó durante los años 2007 y 2009. A los fines de poder realizar un trabajo conjunto de mayor profundidad en la gestación y concreción de propuestas innovadoras situadas de evaluación, decidimos, desde el equipo coordinador, invitar a continuar en esta segunda etapa solo a seis (6) IFD con los docentes que habían participado en el trabajo anterior. Los criterios fueron: compromiso con el proyecto, trabajo en equipos sostenidos desde la institución, y producciones coherentes y articuladas entre las distintas cátedras.

Una vez definido el grupo con el que se trabajaría, se gestionaron y realizaron encuentros con las instituciones para dar a conocer detalles de la propuesta y acordar el trabajo conjunto. Cabe destacar que, luego de transcurridos unos meses, uno de

ellos comunicó su imposibilidad de continuar por razones de traslado y modificación en las dedicaciones docentes de algunos de sus integrantes. Por este motivo, el número de IFD que efectivamente participaron del segundo proyecto, se redujo a cinco.

La nómina de instituciones geográficamente distribuidas y cátedras involucradas, se expresa en el siguiente mapa:

- ⇒ Colón: Escuela Normal Superior “República Oriental del Uruguay”: “Seminario de Investigación Educativa”, “Didáctica II” y “Mediación Pedagógica” en los Profesorados de: Inglés y Pedagogía.
- ⇒ Concordia: Profesorado Superior en Ciencias Sociales: “Residencia”, “Didáctica de la Historia” y “Epistemología de las Ciencias Sociales y la Historia” en Profesorado de Historia.
- ⇒ Gualeguay: Escuela Provincial de Nivel Medio y Superior: “Taller de Fundamentos y Producciones Visuales -Pintura II y III- Cerámica II-”y “Currículum”, en Profesorado en Artes Visuales.
- ⇒ La Paz: Instituto Superior de Formación Docente: “Didáctica de las Ciencias Sociales” y docentes de las Áreas de Lengua y Ciencias Sociales, del Profesorado de Historia.
- ⇒ Victoria: Escuela de Nivel Medio y Superior: “Taller de Producciones Visuales”, “Taller de Metodología e Investigación para personas con capacidades especiales”, “Didáctica de las Artes Visuales” y “Producción Artística Interlenguajes-Diseño Digital” en Profesorado en Artes con Orientación en Artes Visuales.



A propósito del vocablo acompañamiento en la denominación del proyecto. No querríamos avanzar en el trabajo sin hacer mención a la significación que fue tomando la palabra acompañar y el sentido de la misma en los integrantes desde los distintos lugares.

Si bien el término remite a estar en compañía de otro, de alguien que permite y se permite estar junto a otro, a esa compañía la acordamos, la negociamos. En el

proyecto percibimos que era permitida, que pudimos construir colectivamente la confianza para producir lazos de trabajo. Lazos entre los institutos formadores, el gremio docente y la universidad que fomentaron, no sin debates ni polémicas, modos particulares de trabajo en donde el denominador común, creemos, estuvo orientado a recobrar, retribuir y reparar las múltiples y productivas experiencias de los sujetos en las instituciones de la formación docente.

La atribución entonces del significado fue tomando aristas que se definían hacia nuevos sentidos. Cobraron relación con reconocer que acompañarnos hace posible que nos emancipemos al aprender de otros vínculos, de otros proyectos, de otros horizontes.

### **VIII- La construcción metodológica de los proyectos a partir de fuentes y tipos de información e instrumentos**

En los protocolos presentados ante la universidad, el equipo coordinador enunció, a grandes rasgos, *el enfoque metodológico* por el que optaba y formuló líneas de acción que involucraban posibles instrumentos cualitativos para captar y sistematizar la información. Habida cuenta que nos propusimos trabajar con un diseño flexible y emergente, lo metodológico se construyó a la vera del itinerario de los proyectos. Por razones de espacio, en este libro, se seleccionaron algunas de estas prácticas que podría transparentar lo complejo y amplio del recorrido efectuado por el segundo y último proyecto de extensión, que se abocó a la evaluación en casos.

Las *fuentes de información* previstas en el diseño de ambos proyectos fueron, en primer lugar, las proporcionadas por los propios docentes participantes: los relatos de experiencias, las situaciones problemáticas, las propuestas de evaluación educativa personales y grupales, los conflictos. Otras, surgen de proyectos anteriores del propio equipo de Evaluación Educativa y los llevados a cabo por otros grupos de profesionales e instituciones. Asimismo, caben mencionarse las documentales como una tercera fuente de información, entre las cuales incluimos las resoluciones ministeriales, los cuerpos legales, y las que provienen de la bibliografía reconocida en el campo de la evaluación educativa.

A continuación se muestran algunas de las principales herramientas metodológicas que se pusieron en juego:

- *Taller* con docentes para la revisión reflexiva de los diseños evaluativos presentados por cada IFD como producto del primer proyecto a los fines de su contextualización.
- *Implementación de las propuestas de evaluación* surgidas de los diseños (comunicación, construcción de consensos conceptuales, metodológicos, criterios, etc.) entre docentes y estudiantes involucrados en las cinco experiencias seleccionadas para el segundo proyecto.
- *Reuniones de trabajo* en grupos por campos disciplinares o problemáticas evaluativas afines a fin de facilitar el análisis reflexivo y crítico sobre cada caso objeto de evaluación a partir de las especificidades disciplinares y de formación.
- *Talleres* evaluativos simultáneos para analizar los relatos de las experiencias innovadoras con los docentes y alumnos participantes de distintos IFD reunidos por cercanías geográficas.
- *Taller de intercambio horizontal* para la puesta en común de los *procesos de sistematización* de las experiencias desarrolladas e iniciación de procesos de escritura de cada caso.
- Reuniones de trabajo sobre el *proceso de escritura* de las experiencias realizadas en pequeños grupos.
- Encuentros de *comunicación* de las experiencias innovadoras destinados a la comunidad educativa de los IFD.

## **IX- El libro como experiencia de escritura colectiva y vehículo de comunicación**

Al transitar el Segundo Proyecto fue tomando forma la idea de escribir esta experiencia compartida entre la universidad pública y los IFD. Esto significó un nuevo desafío y, a la vez, un compromiso grupal. Cada uno de los equipos que integraron este proyecto desde los distintos institutos y nosotras como coordinadoras fuimos preparándonos para esta tarea, aunque la escritura haya sido desde hace mucho tiempo, para el equipo coordinador, una herramienta e insumo de trabajo reflexivo y metacognitivo. Por ello, se optó por trabajar con narrativas que permitieran instalar nuevas miradas y lecturas evaluativas.

La intención era favorecer, con ellas y en ellas, la producción y resignificación de procesos de subjetivación individuales y grupales. Además, en el devenir de los proyectos desarrollados se fue poniendo el acento en la escritura como forma epistémica y comunicativa, fruto del trabajo participativo y colaborativo.

En tal sentido, acordamos que la práctica de la escritura es una praxis comunicativa e inherentemente educativa y constituye, también, un campo cuyas dificultades en términos de tiempos, estilos, formatos, sentidos y significaciones, se hacen evidentes cuando, como en este caso, se intenta reunir las en la concreción de un único texto.

La naturaleza colaborativa del proceso de escritura se transparenta en el documento final, que da cuenta de una construcción conjunta con sentido de totalidad.

Este modo de producción implicó generar condiciones materiales y simbólicas para su concreción.

Desde estas condiciones, la propuesta que convenimos consistió en que quienes coordinamos el proyecto escribiríamos el capítulo inicial, a modo de *introducción* y el *final* como una síntesis reflexiva de *algunas conclusiones* que nos permitan seguir pensando e interrogarnos. Entre ambos, se incluirían en forma sucesivas los relatos de las experiencias evaluativas, construidas en cada uno de los IFD.

En *el segundo capítulo*, denominado “*Hacia una evaluación alternativa*”, sus autoras del IFD de Colón, se proponen registrar, mostrar, compartir y plasmar en un texto las innovaciones “guardadas en las aulas”. Enmarcan su trabajo en un enfoque de evaluación comprensiva que significa, para ellas, volver la mirada sobre sus prácticas de evaluación desde significados e intereses propios. El foco de interés apunta a “indagar y analizar por medio de diferentes materiales e instrumentos cómo los estudiantes se apropian de los nuevos saberes, recuperando y resignificando los anteriores, cómo entienden la evaluación, cuál es su mirada, cuáles son las prácticas evaluativas que consideran innovadoras y qué posibilidades se les abren en ellas”. Recuperan en el texto las voces y discursos de propios estudiantes.

El *tercer capítulo*, “*Pretender innovar en una institución que se presume innovadora*” del IFD de Concordia, intenta comunicar la incorporación articulada de esta experiencia de evaluación educativa, en una historia institucional que venía construyéndose desde tiempo atrás. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) fue elaborado en torno a una concepción “liberadora de la educación”, en la cual esta experiencia se sostiene. Mostrar la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas a partir de una revisión y reflexión sobre los supuestos teóricos-ideológicos ha constituido una apuesta fuerte en este caso. Sus páginas contienen las argumentaciones de los marcos teóricos referenciales que este grupo de docentes analiza y reconstruye críticamente.

Gualeguay, tiene una doble particularidad al construir la experiencia en el campo del arte y la formación docente, y de narrarla a través de un lenguaje

metafórico. *“Cálidos y fríos”* es el nombre que signa este *cuarto capítulo*, en el que sus docentes plantean su adhesión a una propuesta de evaluación emancipadora y participativa, reflexiva y metacognitiva. Su propuesta innovadora se centra en la enseñanza de un mural y en el portafolio como instrumento evaluativo, no como meras técnicas sino como procesos reflexivos. Las imágenes que acompañan la escritura del texto expresan y registran momentos en la construcción del mural como objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, tejiéndose con las voces de los estudiantes, futuros docentes.

*“La enseñanza entre el cerco del sentido común y la episteme”* el título del *quinto capítulo* presentado por los profesores del IFD de La Paz. Su intención es elaborar una nueva mirada que permita “saltar los cercos” de los sentidos instituidos en torno al enseñar, aprender y evaluar en la formación docente. Esta mirada inaugural reside en la problemática de la evaluación de los alumnos, futuros docentes. El núcleo de este proyecto consiste en recuperar la narrativa como herramienta privilegiada de reflexión y comunicación de las construcciones subjetivas y subjetivadas de los aprendizajes situados. Este relato muestra, además, la “multiplicidad de sujetos” y sus interacciones en el espacio ampliado de lo institucional, en cuyo piso se transita la formación docente.

En el *sexto y último caso*, los docentes de Victoria comparten con nosotros el capítulo *“IFD Victoria”* en el cual narran cómo la idea de pensar en una nueva propuesta de evaluación, fue el vehículo que posibilitó el encuentro de diferentes cátedras. La búsqueda se orientó hacia procesos de aprendizaje que anudaran al artista y al docente en la etapa de formación. El sentido de evaluar y de enseñar a evaluar fue un reto pedagógico en este campo disciplinar. Se interrogaron, entonces, sobre el por qué de evaluar en arte, si el arte se evalúa y cómo las TICs contribuyen en la formación de un sujeto artista desde su docencia. El blog, como espacio didáctico creado a instancias de los estudiantes, condensó las interacciones pedagógicas y desató problematizaciones evaluativas de los participantes de esta experiencia. Una de las facetas de esta innovación radica, entonces, en la incorporación de tecnologías de información y comunicación propias de la cultura actual, como recursos didácticos, específicamente evaluativos.