



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Las estrategias de evaluación de los profesores de residencia.

Vol 1.

Autor:

Silberberg, Gloria S.

Tutor:

Ilion, Carina Gabriela

2008

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

846.957	MESA
24 SEP 2008	
Agr.	ENTRADAS

Tesis: "Las estrategias de evaluación de los profesores de residencia" DE 2008

MAESTRIA EN DIDACTICA

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**MAESTRANDA: GLORIA S. SILBERBERG
DNI: 12.355.408**

DIRECTORA: Dra. CARINA LION

TESIS

**"LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACION
DE LOS PROFESORES DE RESIDENCIA"**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
 FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
 DIRECTORIO DE BIBLIOTECAS
 2008

ÍNDICE

Abstract	Pág. 2
Problema	3
Propósitos de la Tesis	5
Antecedentes	5
1. Introducción	9
2. Marco Teórico	12
2.1. Sobre el conocimiento de la evaluación y sus supuestos epistemológicos	12
2.2. Una mirada hacia el interior de los Institutos de Formación Docentes	17
2.2.1. Residencia, desarrollo Curricular	17
2.2.2. Programas y o proyectos de Residencia	21
2.3. Formación Inicial y profesional de los profesores Biografías	24
2.4. La perspectiva de la evaluación desde el trabajo de los profesores de residencia. Estrategias de evaluación	29
2.4.1. ¿Qué le ocurre al profesor desde su mirada evaluadora?	31
2.4.2. ¿Cuáles son los supuestos que se ponen en juego?	33
3. Encuadre Metodológico	41
3.1. Aspectos epistemológicos	41
3.2. Decisiones Metodológicas	45
4. La evaluación en la residencia: Itinerarios y entrecruzamientos	49
4.1) Prácticas de evaluación	53
4.1.1) La construcción social de la praxis educativa	53
4.1.2) Análisis de su propia praxis	56
4.1.3) Construcción identitaria	59
4.1.4) Orientaciones para pensar y reformular	61
4.1.5) Dialéctica teoría y empiria sobre evaluación. Experiencia coparticipada.	62
4.2) Proceso de evaluación	70
4.2.1) Los itinerarios de la evaluación en la residencia. Senderos y laberintos	70
4.2.2) Innovación, autonomía y agencia	80
4.2.2.1) Encuentros y desencuentros evaluativos	80
5. Conclusiones	85
6. Bibliografía de consulta	91
6.1. Bibliografía ampliatoria	94

ABSTRACT:

El objetivo de esta tesis es identificar algunas representaciones que los profesores de Residencia tienen acerca de las prácticas evaluativas.

El marco teórico describe aquellos aspectos que inciden en la evaluación y los factores principales que la afectan. Se revisan desde algunos lugares posibles juicios de valor en los enunciados verbales, relatos de historias de vida y desempeños profesionales de los profesores que evalúan la residencia.

Esta investigación se articula alrededor de un eje sustancial que implica una representación puntual: la evaluación vista como el mejoramiento y la potenciación de cambio en el proceso de formación para la enseñanza. Así se intenta interpretar la vida de los profesores mas allá de lo que significa evaluar en residencia.

Si bien la evaluación implica un juicio de valor que provoca efectos en los residentes, la trama evaluadora que se teje entre los profesores y alumnos abre una perspectiva diferente de análisis en la formación de los sujetos de la práctica. Ello pretende despejar la desnaturalización de los juicios de valor en el discurso del profesor y los efectos que provoca su acción en la formación y en la evaluación en el Profesorado Superior No Universitario en dos jurisdicciones, municipal y provincial.

Desde un enfoque cualitativo la Tesis busca reconocer los rituales que se ponen en juego a la hora de revisar estrategia, programaciones y someterlas a consideración de un programa de evaluación de la práctica docente y construir categorías de análisis que puedan nutrir la teoría evaluativa dentro del campo de la didáctica. El enfoque metodológico es el estudio de casos que permite interpretar en profundidad, en forma coherente con una lógica cualitativa cómo son las estrategias de evaluación de los profesores de residencia, sin la intención de generalizar los resultados.

PROBLEMA:

Desde mi biografía como profesora en Institutos de Formación propicio una búsqueda insistente en marcos referenciales teóricos que avalen estrategias de evaluación diversas, sin tensionar ni alejar el factor primordial de la residencia, que es, desde mi punto de vista, la evaluación del conocimiento. Este es un supuesto que de alguna manera ha dado inicio a la tesis y su problemática.

Es mi intención a través de esta tesis despejar los estereotipos que subyacen a las prácticas docentes en residencia. Me refiero particularmente al ámbito de la formación docente, a las rutinas que se crean y recrean en los distintos escenarios de la vida del aula, de la práctica; desde miradas del formador, en relación con un objeto específico que articulan sus prácticas, específicamente en el valor del proceso evaluador de las mismas.

Para ello se plantea abordar diferentes interrogantes contruidos dentro del marco de esta tesis, que permitan vincular a la evaluación en residencia con las prácticas cotidianas de los profesores, tales como:

- 1) ¿Cómo evalúan, los profesores las prácticas de los alumnos en residencia?
- 2) ¿Cuáles son las buenas estrategias según el discurso de los profesores en el campo de las prácticas?
- 3) ¿Cómo incide la biografía personal y profesional de los profesores al evaluar?
- 4) ¿Cuáles son las representaciones que inciden en pensar las buenas prácticas de evaluación?

Todo lo que se referencia anteriormente conlleva a plantear como hipótesis central de esta investigación: ***"Existe un proceso evaluativo en residencia que refleja estrategias distintas que dan cuenta del modo de evaluación del profesor y de su posibilidad de apropiación de nuevas prácticas evaluadoras"***

PROPÓSITOS DE LA TESIS:

La tesis propone abordar las estrategias de evaluación de los profesores de residencia desde un enfoque cualitativo. En este sentido se busca:

1. Observar y registrar experiencias profesionales y de vida que permitan analizar el proceso de evaluación de la residencia.
2. Identificar dichas estrategias de evaluación en las prácticas de los profesores de residencia.
3. Analizar los criterios de evaluación que potencien procesos de cambio en las prácticas docentes.
4. Construir categorías de análisis que den cuenta del entramado entre estrategias de evaluación y prácticas de la enseñanza en el contexto de los Institutos de Formación Docentes y especialmente en el proceso de evaluación de los residentes.

Para el logro de los propósitos expuestos se intentará indagar a través de los discursos a los que se accederá a partir de entrevistas, cómo evalúan los profesores de residencia, y la posible incidencia de su biografía personal en las decisiones que adoptan. Se intentará al mismo tiempo, establecer cuál es el conocimiento que poseen sobre la evaluación y determinar si los profesores diseñan sus prácticas evaluadoras dentro de un programa evaluativo.

ANTECEDENTES:

Estado del Arte:

Las diversas investigaciones que se detallan a continuación son las que más se aproximan al objeto a investigar. Dan cuenta de objetos que refieren a la evaluación en la universidad, o bien al conocimiento y biografías de

profesorado. Se consideran viables como instrumentos de reflexión que acentúan el valor de la evaluación desde diferentes perspectivas, pero no se refieren específicamente al propósito que permita develar el sentido y orientación de esta tesis: las estrategias de evaluación de los profesores de residencia.

- Próximas alternativas de maestros y maestras en el campo neuquino. Reybet, C. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO. Buenos Aires. 2004. Esta tesis trata del estudio de la narrativa de un colectivo docente en Neuquén.
- La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Alliaud, A. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2003. Esta tesis se propuso abordar el pasado escolar de quienes son maestros en el pasado; es una inferencia del propio recorrido de la investigadora.
- Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. La innovación en la evaluación. Lipsman, M. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2002. Esta investigación tuvo por objeto generar dimensiones de análisis que posibiliten comprender e interpretar las nuevas propuestas de evaluación en las prácticas universitarias y así avanzar en la construcción de la Didáctica de Nivel Superior.
- Evaluación de Proyectos Educativos de Investigación. Los procesos cognitivos y el trabajo de los evaluadores. Leones, M. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2001.
- Los criterios para la evaluación en la práctica de los docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestal de la Universidad de la Plata. Giannatasio, S. D. 1999. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1999. Esta tesis refiere a la evolución histórica

de los criterios de evaluación en Oriente y Occidente. Es interesante su abordaje acerca de los criterios de evaluación.

- Evaluación institucional de funciones sustantivas del trabajo académico en Educación Superior. Díaz Castañeda, R. Tesis de Doctorado de Tecnología Educativa. Universidad de Salamanca. 2002.
- Una mirada de las prácticas universitarias desde la evaluación. Palou de Maté, M. del C. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1999. Es un estudio de las prácticas universitarias. En él se plantean las grandes líneas de conceptualización de la evaluación y se intenta dar cuenta diferentes modos que asume la misma en el ámbito de la didáctica.
- Los maestros y su historia. Un estudio socio- histórico sobre los orígenes del magisterio argentino. Alliaud, A. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO. Buenos Aires. 1992. Esta investigación indaga sobre el estudio de la práctica docente, por las raíces históricas, las matrices constitutivas que hacen al origen de la profesión, que resultan muy importantes para comprender sus características actuales.
- Los profesores ante la investigación educativa: entre la utopía y la realidad. Drewes, A.M. UNSAM. (sin dato de año)
- Los sentidos de la evaluación en el Nivel Medio. Herrera, M. F. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (Hemeroteca s/dato de año) Las reflexiones que se presentan son el producto de una investigación de corte interpretativo realizado con docentes de Cipolletti, Río Negro. La inquietud es capturar los sentidos de la evaluación de profesores de Lengua, interpretar sus prácticas evaluativas desde un lugar más próximo a los desempeños reales.

- Formación del Profesor. Socialización del Profesor. Evaluación de la Formación. Conocimiento Profesional de USA. Villacorta y Albert. Tesis de Maestría: Mainstreaming in Spain and the United. Universidad de Murcia.2003.
- El problema de la evaluación en el constructivismo de Nelson Goodman. Arostegui, J. Beca Estímulo. Facultad de Filosofía y Letras UBA. (Hemeroteca s/dato de año). Es una investigación que presenta un informe general que resume resultados teóricos y dos informes parciales que fueron elaborados en el marco de diferentes proyectos de investigaciones que atienden a cuestiones personales relacionados con la beca.

A partir de este listado de producciones, resulta interesante observar enfoques diversos en el abordaje sobre la evaluación. Se constituyen a partir de escenarios educativos. Se refieren no solo a niveles de enseñanza diferentes sino a historias de vida que nutren aportes sus biografías, pero no se rescatan aportes nuevos sobre la evaluación que aborden las estrategias que emplean los profesores de residencia en la Formación Docente. Se señala que las tesis que más se aproximan al objeto de estudio de esta investigación son las de Alliaud y Lipsman.

En este sentido, tales construcciones teóricas me han ayudado a pensar nuevas dimensiones de análisis sobre propuestas de evaluación que pueden vincularse con el objeto de esta tesis inscripto en la residencia. Por ejemplo, los saberes prácticos en el contexto de las tendencias actuales de la Educación Superior no Universitaria.

Resulta de especial interés a revisar las biografías docentes que permitan conocer más la práctica docente que desempeñan, y desde allí diseñar insumos que orienten los procesos de formación profesional sobre evaluación. Tenemos en cuenta que las propuestas de formación ofrecen pocos espacios para el trabajo reflexivo y sistemático de las estrategias de evaluación en residencia.

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas de evaluación así como las representaciones que se ponen en juego en las decisiones que adoptan los profesores en el Nivel Superior no Universitario, constituyen en la actualidad un objeto de indagación de fundamental relevancia. En función de tal relevancia, se intenta analizar los rituales de enseñanza de los profesores y desentrañar los nudos problemáticos que aquejan las aulas del Nivel Superior no Universitario en referencia a las estrategias de evaluación de la residencia y al impacto que puede tener la implementación de las mismas en el proceso de evaluación. La elección de este objeto no es casual, responde a mi propia práctica profesional.

Desde distintos contextos y diversas perspectivas, el profesor se considera cada vez con más fuerza, una figura "clave" en la dinámica de los profesorados actuales. En este sentido el profesor se define en tanto "objeto" de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) y en tanto "sujeto", promotor y animador sociocultural de dichas transformaciones.

En residencia, acontecen diferentes situaciones que reflejan las prácticas evaluadoras. En el transcurso de la práctica áulica se plantean conflictos, que crean tensiones entre los profesores y los residentes. Se intenta descubrir si los profesores revisan sus implementaciones y rever posibles nuevos escenarios de evaluación.

Las realidades que surgen en residencia son complejas simplemente porque los profesores y residentes necesitan entender ese mundo. Los discursos que emplean en sus evaluaciones son interpretados cada vez que los sujetos intervienen y se enfrentan con ellos.

Las nuevas miradas de la evaluación educativa destacan el interés por historizar tanto las prácticas profesionales como el devenir cotidiano de la currícula (Feeney, S. 2007) Por ello, el encuentro de miradas de los sujetos se

intermedia a través de dos factores: el objeto que los reúne, la evaluación, y además la posibilidad de indagar el instrumento de evaluación que emplea el profesor en la reconstrucción y reflexión crítica de sus prácticas.

En el sentido del párrafo anterior, esta tesis, intenta recuperar:

1. Por un lado, la evaluación es un proceso conformado por distintas naturalezas: política, institucional; personal; técnica; psico-social. En residencia se supone que adquiere una relevante revisión y tensión en dicho proceso, la dimensión técnica.
2. Por el otro, la valoración y el modo de evaluar de los profesores. Es probable que el profesor se apoye en propuestas de análisis y reflexión de la práctica a generar controversias en las prácticas de evaluación en residencia, entre otros.

En fin, los comportamientos, visiones y perspectivas de los profesores son fundamentales a la hora de comprender e intentar indagar sobre su evaluación.

Se sostiene que el profesor es un profesional cuya identidad como persona se refleja en el momento de evaluar poniendo de manifiesto, cómo piensa y siente. Esto se representa generalmente a través de su biografía personal, en el sentido de su esencia como persona, por ejemplo, sus modos de comunicar al residente, sus apreciaciones. Y desde su profesión en la construcción del conocimiento evaluador que posee.

Es por ello, que hay que diferenciar dos cuestiones: la posibilidad de analizar, en primera instancia, las distintas aristas del docente como profesional y, en segundo lugar, focalizar la evaluación que hace ese docente en las residencias. Es decir, es importante destacar esa doble posibilidad de análisis: no solo puede evaluárselo a él como profesional (a través de sus prácticas de enseñanza), sino que, además, puede considerarse cómo evalúa él mismo.

En fin, si bien se observa que los objetivos primordiales de la evaluación en residencia son el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio, hay indicios que permiten suponer que existen numerosas "contradicciones" tanto desde el nivel teórico como del práctico, con respecto a las evaluaciones de los profesores, en las aulas de los Profesorados (Gvirtz y Palamideci, 1998)

La mirada en esta Tesis está puesta en la reflexión sobre la formación docente, en vistas a pensar la redefinición del profesor de Residencia con respecto a su estrategia y a sus prácticas de evaluación.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN Y SUS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Tradicionalmente la evaluación ha sido concebida como la medición de resultados, obtención de datos aislados acerca de los desempeños de los alumnos (De Ketele, 1993). Se la ha entendido como una práctica cuantitativa traducida en una nota que marcaba la posibilidad de continuar el tránsito por el sistema educativo. Este enfoque responde a una lógica de comprobación, basada en un modelo experimental, que tiende a considerar la tarea de evaluación como la necesaria para decidir en forma definitiva el mérito o demérito de un logro. Se intentaba privilegiar tanto los objetivos previstos y el diseño analítico como producir verdades sobre los hechos y determinar las mejores adquisiciones.

Esta consideración de la evaluación que se entiende es propia del positivismo, surge como necesidad de asimilar el campo de lo social a las ciencias experimentales y es el sustento teórico de los instrumentos estructurados que permiten un tratamiento cuantitativo. Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados y se expresa a través de números que permiten la comparación. El rendimiento es el único valor de éxito, esta modalidad evaluativa no se pregunta por las causas del fracaso ni se plantea la transformación de los procesos.

Se considera al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, llevado a cabo bajo la orientación del profesor, dicho aprendizaje asumiría significados diferentes en el marco de cada institución con particularidades propias, en un contexto socio-político.

En residencia la evaluación se encuentra dentro del proceso de formación, toma otras características por un lado por ser el momento final de la carrera. Y por el otro porque fundamentalmente se constituye como un elemento

regulador del proceso de aprendizaje y enseñanza dentro de las prácticas evaluadoras de los profesores de residencia.

Por consiguiente la evaluación nunca es del aprendizaje exclusivamente, sino también de la enseñanza y las circunstancias en las que se produce. En la evaluación se tiende a considerar como herramienta de conocimiento, al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se pregunta sobre su sentido, se interroga sobre el proceso. Distingue entre lo previsto y lo realizado tratando de comprender y valorar lo alcanzado. No busca solo comprobar hipótesis previas. Busca comprender, para ello interpreta. Da importancia a lo contextual y lo particular (Camilloni, 1998; Litwin, 1998).

Se infiere del análisis de las concepciones expuestas que la evaluación entonces implicaría describir, analizar, interpretar y explicar juicios de valores por parte del profesor orientados siempre a la acción. En residencia, en todo el proceso evaluador permite además comprender la naturaleza del objeto a evaluar (Palou de Maté, C.1998)

Respecto a lo mencionado en párrafos anteriores, puede señalarse que es importante que el profesor indague sobre a propia elección del conocimiento evaluador. El acto de diseñar entornos escolares se basa a menudo en presuposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas lógicas para el pensamiento y la acción de los profesores. En el acto de conocer, el hombre pone en juego toda su persona y, entonces, aparecen integrados el conocimiento que se alcanza por la vía predominante de la razón, y el que se basa en percepciones, intuiciones, sentimientos e imaginación, aunque pueda ocurrir que predomine uno de ellos.

Esta forma de conocer es original y razón de los múltiples cambios que vive el hombre, en interacción con el mundo y los otros hombres. Es por ello que el conocimiento alcanzado en un momento dado es siempre provisorio.

Aparece una concepción diferente sobre evaluación en residencia, la evaluación como proceso. Se podría afirmar, que evaluar consiste, en principio,

en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes; con cierta intencionalidad en la mirada del profesor. Pero la evaluación no tiene un fin mismo, no se evalúa por evaluar, sino que se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso. (Camilloni 1998)

Puede afirmarse desde esta última concepción sobre evaluación en Residencia, que el conocimiento de las aulas y las prácticas comunes sobre evaluación de los profesores y residentes podrían iluminar también las conexiones existentes entre la vida escolar y las estructuras de la ideología, el poder y los recursos económicos de los que la institución forma parte.

Más allá de los cambios en residencia, y en particular en la formación superior, cada institución adoptaría la regulación de los contenidos a enseñar y por lo tanto a evaluar a través de los Proyectos Curriculares Institucionales. Por eso algunas disciplinas han modificado totalmente sus contenidos y metodología, duración de cursada; otras han sido introducidas, tecnología; mientras que otras están en discusión, por ejemplo, la residencia.

Para evaluar en proceso en residencia, en todos los casos la evaluación sería una instancia previa a la toma de decisiones. Se rescata que se evalúa para enseñar mejor, no se enseña para evaluar, el camino es circular. La evaluación derivará en la acreditación y promoción en los residentes; se revisarán las prácticas evaluadoras y se adecuarán según hayan sido los resultados en los profesores; y en las instituciones los profesores, docentes y residentes harán ajustes en sus proyectos según normativas vigentes en cada jurisdicción, municipal y provincial.

Por lo tanto, cada una de las dimensiones mencionadas requerirá de instrumentos de evaluación diferentes, porque sus propósitos son disímiles, su alcance y su objeto a evaluar; su diseño se constituirá según la formulación epistemológica, ética y política con que se aborde el problema.

Por ende, evaluar supone un clima de trabajo en el que se comparten valores de (auto) superación y mejoramiento constantes en residencia. (Gvritz, 1998).

Sería preciso que las conceptualizaciones del término "evaluación", que ya se presentaron puedan ayudar a construir en el profesor, nuevos modos de trabajo para analizar y examinar con objetividad y compromiso el desempeño de sí mismo en el proceso como evaluador.

La evaluación en la formación pero en particular en la Residencia puede haber producido durante el proceso una importante cantidad de significados compartidos y anticipatorios de esos resultados, evidenciando que la formación de ese residente es una responsabilidad colectiva de los espacios de formación y no sólo del profesor de residencia. Y en esta concepción se cita a Bruner (1997), quien plantea que son los adultos quienes "andamian" a los alumnos. Se destaca la idea de que el andamiaje no es tarea solo del profesor de residencia, sino de todos aquellos que intervienen en la formación de un educador, al proporcionar a sus alumnos mayores sostenes cuanto mayor sea la dificultad, y a la inversa, ya que a través de la evaluación, se podría atender con mejor posibilidades la diversidad.

La complejidad de la evaluación en residencia determinaría, entonces, que el profesor se halle condicionado en primer término por su pensamiento, que no es reflejo de la realidad independiente de él, sino de su construcción a lo largo de su historia, y en segundo término por su propuesta de acción, entendida como intervención evaluadora concreta, que puede ser revalorizadora de nuevos conocimientos sobre evaluación en residencia.

Compartimos con Gvritz y Palamidecci (1989) que una buena evaluación no busca culpabilizar a nadie. La búsqueda de la significatividad social de los sujetos de práctica se orientaría a recuperar la historia que los sujetos que intervienen atesoran como valiosa y representativa de su identidad. Al incorporar los cambios que surgen de las demandas del presente y futuro, se favorecería el desarrollo personal, social y cultural de los profesores en el momento de evaluar.

Entonces una evaluación democrática no se basaría en un juicio único sino que partiría del criterio de que la vida social es conflictiva e interpretable de manera diversa. Si bien el funcionamiento de la escuela se basa en última instancia en el ejercicio de la autoridad de los adultos, esto no significaría que su juicio o su perspectiva niegue, someta, o tutele la opinión o juicio de sus alumnos.

La evaluación supone un delicado equilibrio de los poderes y de los saberes. Esto se refiere en residencia a que se evaluaría desde un posicionamiento integrador de diferentes tipos de contenidos, habilidades y actitudes; de acciones tanto previstas como imprevistas. Por consiguiente, la evaluación en residencia se definiría como un doble proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se justifica porque el conocimiento que se produce nace como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende. Hay muchos actores (profesores, docentes, alumnos residentes) que promueven dicho conocimiento, y se crea la posibilidad de replantear tanto las estrategias de enseñanza, como las de evaluación. En este sentido es una evaluación orientada a una situación de interacción (Palou de Maté, Op cit).

Algunos autores como Fernández, (1992) y Benrstein (1998) afirman que en esta sociedad de continuo cambio, al profesor se lo obligaría a operar sobre constantes innovaciones, a estar al día y adecuar su "saber estar" a situaciones nuevas y a tener conciencia de las interpretaciones de sus evaluaciones, que aceptan o no tácitamente y en consecuencias someterlas a juicios críticos sobre su accionar.

En fin, aparecen nuevos conocimientos en este apartado sobre la evaluación en proceso que determinan la importancia del rol evaluador del profesor de residencia. Pero también destacan la participación de otros profesores en la formación de los sujetos de práctica que apunta a una formación y por ende a una evaluación integral del profesor de residencia.

2. 2. UNA MIRADA HACIA EL INTERIOR DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En las dos jurisdicciones, Provincia de Buenos Aires / Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, los Institutos de Formación Docente se estaría configurando el oficio del profesor evaluador en residencia. Se abordará el análisis teórico a través de dos dimensiones que se traducen en: residencia, desarrollo curricular y programas y o proyectos de residencia.

La selección de dichas dimensiones, se determinan en las políticas de descentralización en la jurisdicción, municipal y provincial. Entre algunas cabe mencionarse la retórica del cambio en relación con la autonomía escolar, el curriculum básico que se localiza en los institutos de formación docente y la capacitación docente. Puede reflejarse también, la construcción de la identidad del profesor de residencia en su ámbito laboral, en particular, la residencia en ambas jurisdicciones.

El curriculum se caracteriza como una selección de contenidos y fines, una organización del conocimiento y destrezas, y una indicación de métodos de cómo desempeñar los contenidos seleccionados. Lundgren (1992) define al conjunto de los principios que forman esta selección, organización y indicación de métodos como código curricular, y le atribuye la función de transformar los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza.

2.2.1. Residencia, desarrollo Curricular

A través de la evaluación en residencia, las dificultades que los distintos actores institucionales fueron destacando en el desarrollo curricular empiezan a tener respuestas consistentes, en tanto forman parte de un trabajo analítico que contempla las distintas dimensiones puestas en juego en el proceso formativo (Alliaud, A. (2007).

Se entiende que actualmente el plan de estudios estaría generando ciertas controversias en los institutos de formación docente. Se abren ciertos interrogantes sobre las implicancias que tiene para la institución los cambios que está atravesando, a saber: cómo se sostienen los conocimientos teóricos y la práctica en el transcurso de toda la cursada y qué respuestas son las más adecuadas para la formación y la implementación del plan de estudios.

En relación con lo anterior, en la transformación del Nivel Superior la reforma organizativa que está teniendo lugar implica la descentralización del mismo pero no el abandono del Estado, sino más bien una completa redefinición de lo que significa estar en el centro del campo social, de cuáles son sus funciones y su poder regulador (Dussel, Tiramonti y Birgin 1998)

Sostenemos que existe por un lado, una propuesta curricular conformada tanto por dimensiones generales y particulares como por aspectos estructurales, formales y procesuales prácticos que interactúan en el devenir del diseño en las instituciones formadoras. Y por el otro una imperiosa necesidad de profundizar en el devenir curricular, cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal, cuya estructura y devenir curricular se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación para los profesores que trabajan con ella (De Alba, 1995)

En ambas jurisdicciones, municipal y provincial, los desarrollos curriculares se relacionan entre sí de diversos modos. Se encuentra que en ambos el currículo de la institución formadora se desprende:

- 1) Responde y representa, a los recursos ideológicos y culturales de la misma. Se basa en la eficacia, en el funcionalismo económico o en las exigencias burocráticas. Señalando la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que la crearon.
- 2) Se establece en un contexto de aprendizaje uniforme y estandarizado. Las demandas creadas por diferentes rasgos de la vida en el aula actual

pueden contrastarse con las demandas académicas que los profesores tradicionalmente han prestado mayor atención (currículum oficial):

- 3) El objeto del Diseño Curricular es considerado como un documento casi sagrado al cual "respetar" o como un tesoro para resguardar o esconder, pero esta actitud desvía y obtura qué se enseña, cómo se enseña y por ende, cómo se evalúa a los residentes.

Con relación al diseño curricular y su formulación, Barco (1998) sostiene:

"un diseño curricular, en su modalidad corriente, supone la estipulación de pasos a seguir para generar un nuevo modelo de plan de estudios o documento curricular, que parte de concepciones complejas e interrelacionadas, referidas a sujetos sociales en su manifestación en un momento socio histórico determinado, consideraciones acerca de los fines y tareas propias de la institución de que se trate, características del campo profesional para el que se esté trabajando, marcos teóricos que sustenten los posicionamientos desde los que se opere, determinaciones acerca de quienes participarán en el mismo, etc."

Respecto de lo anterior, sostenemos la importancia de analizar ambos diseños, municipal y provincial, porque demarcan las concepciones que subyacen entre los diferentes actores y contextos que intervienen en su implementación.

Por un lado, el plan de estudios en la Provincia de Buenos Aires se plasma en la Estructura Curricular del Profesorado por tres años y tres Espacios: Fundamentación Pedagógica; Especialización por Niveles y el de Orientación. Cada uno tiene las cargas horarias anuales correspondientes a organizar e implementar por los Institutos de Formación Docente. Además de las Perspectivas Disciplinarias de cada una se encuentran las que atraviesan todos los Espacios: Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo y Espacio de la Práctica Docente, como eje vertebrador, central de la carrera.

Cabe señalar que la superación de las estructuras curriculares organizadas en asignaturas por la organización de Espacios es un primer paso hacia el tratamiento interdisciplinario de la realidad educativa. Del análisis de la naturaleza disciplinar realizado por Becher (2001), se pueden desprender muchas explicaciones a las resistencias al cambio, incluida la flexibilidad curricular, por parte de los profesores, por el contexto laboral negativo al que se enfrentan los docentes de dicho tramo educacional, lo que reforzaría el tribalismo académico propuesto por el autor.

Becher destaca identidades reconocibles y atributos culturales particulares de las disciplinas, lo que las convierte en tribus académicas, con un fuerte sentido de pertenencia. Estas tribus definen su propia identidad y defienden su territorio intelectual, ejerciendo una fuerza integradora a través de sus elementos netamente culturales: tradiciones, costumbres, prácticas, creencias, principios morales normas de conducta e incluso un lenguaje propio que delimita aún más el sentido de tribalismo académico y cercena la entrada de nuevos integrantes. Parte de la resistencia proveniente de los docentes se justifica desde las concepciones de tribus y territorios tribales de Becher, pero también debe considerarse el interés por lograr una superación participativa y las intenciones de cada uno de los integrantes que se incluyen en la ejecución de un diseño curricular, tales como los estudiantes, el centro de estudiantes, los docentes y las autoridades de la institución en que se aplica el diseño. La lucha interna de estos campos disciplinares es, a nivel universitario, fuerte, ya que los mismos poseen el reconocimiento de la sociedad para generar conocimiento, por lo que se transforma en una intención de obtener hegemonía.¹

Por otra parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se constituye y se implementa desde 2002 un nuevo currículo para la Formación Docente de Nivel Primario y Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Promueve un cambio innovador en la formación docente, no solo desde la organización por cuatrimestres de la cursada de las materias sino también de quienes se hacen cargo del mismo. Este cambio curricular propone como eje de la formación

¹ Jensen, C y Silberberg, G (2004): "Flexibilidad Curricular y Educación Superior en Argentina. Un nuevo paradigma o un nuevo desafío" Trabajo presentado en el Seminario Currículum Universitario a cargo de la Prof. De Alba, Alicia. En el marco de Maestría y Carrera de Especialización en Didáctica (FF y L- UBA).

docente a la práctica y brinda un mayor protagonismo a los alumnos en la construcción del conocimiento.

Esta transformación implicó un cambio metodológico sin el cual ninguna innovación del enfoque sería posible: Metodología y enfoque teórico se constituyeron en dos caras de la misma moneda. Por eso algunas disciplinas han modificado totalmente sus contenidos y metodologías, en especial el Trayecto de la Construcción de la Práctica Docente. Ésta se subdivide en Tramos del primero al sexto, previstos en tres años de grado (varían según el recorrido) que el alumno va cursando según la aprobación y correlatividad de los mismos. Los profesores cuestionan constantemente desde otros tramos de la formación si los cambios significativos realizados en la Formación de Grado promueven el perfil del docente al que se aspiraba antes del cambio del diseño²

Entendemos que en la Educación Superior de hoy, los desarrollos curriculares en particular en residencia, resultaría una oportunidad para que los profesores generen cambios responsables y conscientes sobre la evaluación. Surgen, por tanto, dos interrogantes a partir de lo expuesto hasta ahora:

1) Los profesores emplean aún diferentes formas de evaluación, o lo intentan a partir de un modelo de evaluación racionalista, de control y sanción.

2) Ambos diseños, plantean una oferta cultural reduccionista, selectiva, ahistórica y separada de la cultura del sentido común (enfoque tradicional).

2.2.2. Programas y o Proyectos de Residencia:

En el caso específico de la Educación Superior no Universitaria, la flexibilidad ha dado lugar a, por un lado intentos de reestructuración de las formas

² Silberberg, G y otros (2005): "Un desafío aún no resuelto en el nuevo currículo para la formación docente del GCBA Taller 3 y 4" Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Formador de Docentes Metropolitano, Bs. As.

tradicionales de evaluación en la práctica docente y por el otro, de programas más abiertos y participativos a partir de las diversas reformas educativas.

Sin embargo, en términos generales, muchos son los factores que quitan flexibilidad al sistema, destacándose en su propio seno, y haciendo una mirada desde el sujeto que evalúa. En los intentos de rever las prácticas docentes se observarían variadas dificultades para lograr interdisciplinariedad y resistencias de las tribus académicas para formar un proceso integral de la evaluación en residencia.

De las muchas definiciones sobre la formación flexible, se destaca por su amplitud la de Grant (1997) que sostiene que la formación flexible coloca el aprendizaje del alumno, sus necesidades y preferencias en el centro de los procesos educativos de toma de decisiones y reconoce que el aprendizaje es un proceso permanente y genérico de habilidades que debiera ser un atributo de todos los profesionales.

El lugar de la flexibilidad, en este proceso de cambio es el de establecer nuevas formas de organización y de relación una vez borrados, los límites tradicionales de la sociedad en su conjunto. En el nuevo marco de la flexibilidad, el campo educativo debería generar alternativas educativas que se adecuen a una nueva realidad y que contemplen nuevas modalidades de formación. Es aquí donde el concepto de formación flexible asume protagonismo, ya que implica un redimensionamiento cultural y una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación tradicional, afectando tanto a los sujetos que evalúan, aquellos que enseñan y las instituciones en donde estos procesos suceden (Jensen, C., 2004)

Es menester que el profesor pueda modificar las estructuras de pensamiento y funcionamiento de su entorno profesional para promover en el ejercicio de su rol acciones de evaluación más acordes a las necesidades de sus residentes hacia niveles de acción evaluadores más flexibles.

En cambio el proyecto se lo define como una propuesta de acción de carácter experimental. Se consolidan acciones encuadradas en una meta a alcanzar susceptible de ser modificada. Un proyecto responde o esconde, según los casos, una concepción del hombre y del mundo, está determinado por una propuesta política, en términos de proyección social y en los proyectos educativos, contiene además una concepción de enseñanza y de aprendizaje. (Litwin, 1992)

Se infiere de los proyectos/programas de residencia (Ver anexo) analizados en las entrevistas que:

1. En la elaboración del proyecto/programa de residencia en ambas jurisdicciones participan casi todos los profesores del campo de la práctica.
2. No existe programa de evaluación de residencia anexo, éste sólo se incluye en el proyecto de residencia como ítem del programa
3. Encubre una serie de justificaciones y racionalizaciones entre las que ocupa un lugar central la representación sobre el origen institucional y su proyecto implícito.
4. La evaluación se enuncia en muchos discursos de manera tecnocrática, por ejemplo: porcentajes de asistencia; nota de acreditación; aprobación de carpeta, entre otros.
5. Más allá de los cambios curriculares en los diseños de formación, se observan que los profesores emplearían dentro del proyecto/programa de residencia: reglamento de residencia; grillas para cumplimentar por profesores, docentes y alumnos; en el momento de la observación/ evaluación, antes durante y después de la residencia.

En fin, se puede advertir que el problema central del currículo es el hiato existente entre nuevas ideas y aspiraciones, y las tentativas de los profesores para hacerlas operativas. (Stenhouse, 1987). El nuevo mapa Educativo Superior delimita dos grandes sectores: aquellos que afirman el protagonismo de la evaluación dentro de un programa contextualizado e integral docente basado en conocimientos teóricos y prácticos³ Y otros que solo se conforman aún hoy más en ajustar y agilizar los procesos de evaluación tanto desde los aspectos organizativos como académicos y pedagógicos.

Se considera prioritario analizar la formación de los profesores, de tal manera que se consiga entender no sólo los conocimientos científicos básicos que sostienen sobre evaluación, sino, sobre todo el valor humano del conocimiento para elaborar su identidad profesional.

2. 3. FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIONAL DE LOS PROFESORES. BIOGRAFÍAS.

La práctica docente es tanto social como histórica. Esto implica que tiene un origen y un devenir a través del cual se fue configurando. Por lo tanto el pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy (Alliaud, 1992).

En ese sentido, los conocimientos y categorías previas de las que disponen los profesores, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que se produce su discurso acerca de las prácticas evaluadoras, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos de su formación (Edelstein, 2000).

³ Merieu, P.: 135 , "todo es discutible en el seno de una sociedad que ha de preguntarse qué saberes, qué cultura son necesarios para que cada cual se inscriba en su historia, la entienda y sea en ella un actor"

Es por ello que uno de los principios básicos de la formación docente es desarrollar en el profesor un espíritu de experimentación e investigación para modificar los conocimientos y métodos siempre cambiantes. El profesor como formador de formadores debería partir de la idea de que la formación se construye y no se decide; es decir, que los profesores construyen su propia formación, tanto la inicial como la profesional.

Un profesional es cualquier persona que ha adquirido una formación adecuada para ejercer la profesión y asume el código ético de dicha profesión. Por ello, se ha producido la necesidad cada vez mayor de una formación más completa y actualizada, que le permita abordar (Latorre (1992)

Pero existe una ambigüedad sobre la idea de formación, una confusión entre acciones de formación inicial y la formación propiamente dicha. Sostenemos que la práctica profesional del profesor no se limita al ejercicio estricto de su oficio, sino que incluye el campo institucional de su profesión, con un sistema de normas, su red de relaciones, su cultura específica dentro de la institución superior en la que se trabaja. Y que las adquisiciones técnicas y metodológicas no bastan en el momento de evaluar para conformar un aprendizaje o una formación docente. Es necesario complementarlas con conocimientos teóricos y prácticos acerca de todo el entorno profesional.

Desde un punto de vista pedagógico se abren interesantes perspectivas para la comprensión del aprendizaje orientado a la acción y los procesos de concientización y reflexión que lo acompañan. En realidad la práctica pedagógica es una acción institucionalizada cuya razón de existir es anterior al hecho de que un nuevo profesor entre en ella y actúe de determinada manera. Muchas veces no depende exclusivamente de su formación, sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares.

Pero para conseguir un perfil que pueda asumir las responsabilidades de los cambios actuales de la enseñanza, resultaría necesario pensar en una formación continua, en una doble vertiente: por un lado cómo aprendiz, quién selecciona, elabora y organiza la información que ha de aprender, y por el otro

como enseñante, planifica su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje. (Monereo y otros 1994)

En residencia sería imperioso que el profesor desde la formación inicial y continua,⁴ reflexione en qué medida la posibilidad de ser consciente de su formación personal y profesional, incide o no en el momento de evaluar. "En la práctica profesional cobra fuerza un pasado que difícilmente pueda transformarse si no se inicia un proceso de análisis que permita reconocerlo. De modo que, los modelos internalizados en los profesores aparecerían como recurso constante si no se ponen en cuestión las matrices previas, se trabajan sus huellas, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos" (Edelstein, 1995).

En relación al párrafo anterior el profesor como poseedor del saber al enseñar produciría conocimientos y evaluaría desde un aporte teórico cultural que permitiría profundizar el análisis de las situaciones didácticas en contextos determinados. Posibilitaría así no sólo mayor conocimiento en el momento que enseña sino en el que evalúa.

Enseñar no es una relación interpersonal que implica una selección más o menos rigurosa de contenidos a partir de las diferentes disciplinas científicas, y ordenados atendiendo, a la lógica de cada una de ellas. Enseñar también implica tener en cuenta el sentido común de la enseñanza, "definido como el conocimiento que se adquiere en el proceso de vivir, es esencial para la realización de todo lo que hacemos". Es dar respuestas válidas a las preguntas que le hacen los alumnos al profesor cuando enseña. Y en un modelo de transformación del conocimiento el profesor no busca solamente preguntas sino también respuestas. Su enfoque será más exploratorio y abierto, tenderá a enseñar más desde la incertidumbre que desde las certezas. Al considerar "qué deben saber los docentes y dónde pueden obtener ese

⁴ Edelstein y Coria, (1995) "Comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad."

conocimiento", se plantea que surge la necesidad de analizar el aula para que cobre vigencia; el rol docente, los contenidos a enseñar, las estrategias. Para que vuelva a valorarse frente a la cantidad de estímulos que existen fuera de ella.⁵ (Jackson, op. cit.)

En realidad, la enseñanza en el Nivel Superior se propone brindar conocimientos relevantes de una cultura y la información necesaria para que se logre dar respuestas a las preguntas que se formulan. Pero en general no suele identificar su función con la de educar, sino con la de un experto que conoce a fondo la materia objeto de estudio y que ejerce, por la autoridad que le confiere este hecho, un buen control de la conducta del alumnado en el aula. Se supone que todo ello hace que exista un interés relativo de los profesores por conocer lo que el alumno hace para conseguir dar las respuestas adecuadas.

Entonces, la alternativa para el cambio del conocimiento sobre evaluación "requiere elaborar plataformas de entendimiento mutuo generando formatos de interacción, microcosmos de interacción social que establezcan pautas reguladoras de los intercambios" (Edelstein, op cit). Ni el profesor ni sus alumnos pueden predecir con alguna certeza exactamente lo que va a suceder en el momento de la evaluación.

Desde este punto de vista profesional, lo importante es diferenciar entre quienes consiguen o no éxito en este proceso, ya que la experiencia del profesorado es que los alumnos que no lo consigan durante la residencia, en un tiempo determinado, muy probablemente no lo lograrán nunca. La actuación de algunos profesores consiste en recomendarles que estudien más, pero no en explicarles cómo hacerlo. El interrogante estaría en no considerar al alumno como una caja negra inexplicable, sino intentar elaborar a través de la enseñanza alguna representación de ella.

⁵ Jackson (op.cit.) sostiene que los profesores se apoyan en tres supuestos claves con los que reemplazan lo que otros docentes y el sentido común podrían considerar esencial para enseñar y que se encuentran estos tres inscriptos en un conjunto de reglas de salida. Ellos son: 1) presunción de existencia de un público; 2) presunción de ignorancia; 3) presunción de identidad compartida.

Cuando la asunción de la competencia profesional se ejerce desde el saber, es decir es capaz de justificar y explicar su evaluación el desarrollo profesional implica la interacción dinámica y cambiante entre las diferentes formas de conocer (Atkinson y Claxton ,2002) Esto provocaría como consecuencia la validación por parte de los alumnos de nuevos saberes sobre la evaluación del profesor.

En realidad el profesor no enseña, sólo ayuda a otros a aprender. Y residente y profesor, aprenderían actuando sobre una realidad que juntos confrontan durante la residencia. Es valioso destacar que existen "cuatro estrategias bien definidas para disipar la incertidumbre pedagógica" en relación a lo que se enseña. Una es la de recorrer el salón con la vista en busca de señales que indiquen si los alumnos entienden o no lo que se les está enseñando. Otra es la atmósfera del aula, es advertir el clima de la clase para que los alumnos no tengan temor de admitir su ignorancia y dejar ver al docente y a sus compañeros que no saben o no pueden hacer algo. La tercera consiste en interrogarlos directamente durante la clase y la cuarta en averiguar qué han aprendido los alumnos (Jackson, op. cit.).

Estas estrategias señaladas anteriormente acentúan el valor del conocimiento del profesor sobre la enseñanza. En tal sentido, interesa destacar la posibilidad de aplicación de las mismas, con una actitud de vigilancia epistemológica y ética sobre la evaluación en residencia.

En las últimas décadas el profesor se ha visto tensionado cuando desde ciertos abordajes teórico - metodológicos se pretender cambiar la evaluación en residencia. En esta investigación se intenta develar el conocimiento de su formación hacia un sistema complejo de decisiones para definir y emplear sus modos de actuar como propuesta innovadora. Por ejemplo: poseer imaginación pedagógica para dar a sus alumnos las más variantes y ricas oportunidades de interacción; formación pedagógica para comprender una respuesta y pregunta de los alumnos.

Se pretende así minimizar la necesidad del conocimiento procedente de la investigación, para destacar el conocimiento práctico del profesor (Edelstein, op. cit). Es posible que las intervenciones de la mayoría de los profesores deriven de su naturaleza emocional de un modo deliberado y significativo. A los efectos prácticos, los profesores celebran las historias de sus esfuerzos con cada residente y de lo que han aprendido de ellos⁶ desde ese lugar y no de un discurso académico sostenido en construcciones más conceptuales.

En síntesis, la formación docente es un elemento sustantivo del proceso y el referente contextual, fundamental porque centra su atención en mejorar personal y profesionalmente la evaluación de los profesores. En el próximo apartado se advierte entonces que las transformaciones del trabajo cotidiano en las aulas dependen de profesores con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal, con una determinada concepción de la evaluación, y de que se hayan formado como docentes en un determinado contexto histórico.

2. 4 LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN DESDE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE RESIDENCIA. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

Desde una perspectiva simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que lo rodea.

Si no preguntáramos cuál es el elemento central de la época actual, podríamos decir que es el cambio permanente, o según Guillermo Obiols, "la incertidumbre" que se extiende a la idea de indecisión frente al trabajo y en el oficio de ser docente, al de enseñar y al de evaluar. Tal vez la complejidad de la evaluación es lo que explique que muchas veces el profesor no acuerde con lo que se hace el residente o el docente en el aula, de la adecuación o pertinencia de lo que enseña y por ende evalúa.

⁶ Hargreaves y otros (2001) "Las relaciones de los educadores cultivan con los chicos y las respuestas emocionales que trataban de producir en ellos formaban parte de su concepción de la enseñanza como misión social en un sentido amplio."

En la era de los discos compactos, los ordenadores portátiles, las comunicaciones vía satélites, se parte del supuesto de que la enseñanza y por ende la evaluación permanecería pegada aún a las prácticas tradicionales.

En las entrevistas realizadas a profesores se recuperan historias de vida en las aulas en el Nivel Superior no Universitario ponen de manifiesto los modos de actuar de los docentes. Sus historias abrirían el núcleo de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos sobre evaluación, dando lugar a una visión de formación que recupere su biografía, y también posibilitaría diseñar otras aristas del desempeño, de las actitudes, de las relaciones sociales de los profesores de residencia sobre evaluación.

Se asume en relación con ello que el discurso político educativo también presenta controversias: por un lado se centra en la profesionalización docente apuntando a una pseudo autonomía y por el otro, deriva en fuertes prescripciones sobre la práctica. Es por ello que puede hablarse de cierta paradoja que tiñe el proceso evaluador en residencia y produce controversias en el momento de evaluación del mismo.

¿Por qué hablar de recaudos en relación con estos discursos? Es posible que la pregunta anterior se relacione con que el sentido multiplicador y transformador de las acciones del profesor desarrolle sus acciones evaluadoras, por ejemplo que criterios tomar en cuenta mientras se evalúa, en que momento comunicarlo, dejar por escrito o no su evaluación.

Es entonces el profesor de residencia quien convoca a otros sujetos a construir y legitimar las prácticas evaluadoras. El profesor sería a través de la integración entre el mundo de las teorías y el campo de la práctica, quien daría la posibilidad de articular una visión crítica del contexto con la búsqueda de propuestas superadoras, de la unidad entre el pensamiento y la acción cotidiana con que se manifieste el profesor y sus residentes.

En el trabajo de abordar lo que ocurre en la escena de las prácticas, en muchas oportunidades, el conocimiento sobre evaluación emergería entonces como resultado por un lado, de la caída del paradigma Proceso-Producto y por otro, de los procesos de investigación sobre el pensamiento de los profesores.

En estos tiempos de cambio resulta fundamental que los profesores adquieran una actitud comprometida que favorezca la crítica y la emancipación, debiendo investigar sobre su propia acción pedagógica para poder construir sobre ella un conocimiento evaluador sobre sus propias prácticas.

De todos los aspectos señalados anteriormente, no se trata de reemplazar a los procesos de observación y acompañamiento en residencia, los cuales se centran a menudo en procurar solo la profundización de la propuesta de enseñanza del residente, foco en la cuestión del conocimiento, triangulada en la relación profesor (tutor) practicantes- situación de enseñanza. Entendemos que se establecería una propuesta de trabajo paralelo en la construcción de vínculos entre todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y por ende otro modo de comunicación sería esperable que se trasladara a la evaluación.

Entre estas razones, la construcción sobre evaluación a implementar se encontraría con posibles resistencias en el intento de entender a la evaluación desde otra perspectiva. Pero es posible recuperar las buenas prácticas existentes y reorientar los instrumentos de la evaluación de los profesores de residencia. Pensemos en dos interrogantes:

1. ¿Qué le ocurre al profesor desde su mirada evaluadora?
2. ¿Cuáles son los supuestos evaluativos que se ponen en juego?

2.4.1. ¿Qué le ocurre al profesor desde su mirada evaluadora?

Por la incidencia que tiene en el campo de la práctica la evaluación, es necesario resaltar los supuestos teóricos que se entrecuzan, se encuentran y o se homologan en el proceso evaluador.

Desde el enfoque del posicionamiento del profesor, la evaluación ha encontrado diferentes modos de resolución en la residencia. El profesor se ha enfrentado a situaciones nuevas evaluativas, en dicho contexto se producen condiciones objetivas diferentes a aquellas que constituyen la instancia de formación de los habitus, propios a su desempeño como evaluador. En residencia, al profesor se le presentan instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones e introduce analíticamente la explicitación y cierto control sobre su propia acción evaluadora (Bourdieu, 1999)

En residencia el profesor conoce a cada uno de sus residentes antes de evaluarlos y, en consecuencia, está en condiciones de arbitrar sus criterios en función de las demandas existentes. En estas situaciones el profesor procede deliberadamente, con plena conciencia (Landsheere, 1978). Tanto la idea del conocimiento como el uso del poder en algunos casos, se incorporan a su oficio, y se integran a su actividad evaluadora. (Palou de Maté, op. cit).

Estaríamos sosteniendo que la actitud del profesor frente a la evaluación debería ser abierta y coincidir con su teoría de la enseñanza; el profesor no desarrollaría una intervención caracterizada por su presencia sino que también tendría significatividad la del residente. (Camilloni, 1998) En los procesos de formación, las residencias como procesos formativos plantearon un lugar para su evaluación, en general, asociados a los procesos preactivos, esto es el diseño de las prácticas áulicas. Pero al hacerlo sus implicancias fueron las mismas de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, en estos casos, los alumnos residentes y nunca asociados al lugar profesional de la práctica. (Litwin, 1998)

En fin, las ideas convencionales de qué es evaluar y las decisiones que los profesores emplean en el transcurso de la residencia implican analizar, criticar, juzgar, optar, ... sobre la base de diversos criterios de evaluación que no son ajenos a la cotidianeidad de las prácticas evaluadoras de los profesores. "La opinión mayoritaria es que el funcionamiento de los roles depende de las

características personales de quienes los ocupan" (Feeney, S y otros, 2007. op.cit)

Desarrollar y desplegar una amplia gama de estrategias de evaluación es una práctica habitualmente criticada ya que, según sus detractores, ocupa una porción importante del tiempo asignado al profesor para realizar sus funciones. (Stiggins y Bridgeford, 1985; Broadfoot et al, 1988)⁷

Es por ello que sostenemos que es imperioso revisar la evaluación, "si se parte de entender la innovación como novedad, pero al mismo tiempo como posibilidades de reales transformaciones en las prácticas educativas (Lipsman, M., 1997). Se abren nuevas perspectivas sobre los posicionamientos sobre la evaluación en residencia. Ella cumple diversos propósitos que no pueden ser abarcados adecuadamente por una sola estrategia de evaluación, sino por una amplia gama de estrategias.

Por lo tanto, a continuación se analizan algunas valoraciones y en particular aquellas referidas al proceso formativo de la revisión de los profesores de residencia en relación con sus intervenciones en formas alternativas de evaluación.

2.4.2. ¿Cuáles son los supuestos evaluativos que se ponen en juego?

Cuando se introducen cambios en las propuestas de evaluación es posible que se planteen tensiones y muchas veces controversias. Se conocen hoy diferentes estrategias de evaluación que se presentan como novedosas en residencia. Tal es el caso de la evaluación continua, auto evaluación, los portafolios, entre otros.

Si bien son propuestas concretas de evaluación, se considera necesario revisar los supuestos evaluativos que se ponen en juego, de lo contrario, lo

⁷⁷ Hargreaves, A y otros (1998): Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Ed. Octaedro. Barcelona.

nuevo puede sustituir a lo anterior sin mejorar las prácticas evaluadoras vigentes en residencia. Para ello avalamos que "La evaluación es a la vez el aspecto más vulnerable de los profesores, y por consiguiente necesitado de protección, y la parte más pública y visible del proceso de escolarización" (Hargreaves, 2001)

En el Profesorado la residencia se la define como un espacio que favorece el desempeño personal y profesional de los profesores. Cualquier profesor sabe, por propia experiencia, que la excesiva teoría aburre, la cansa, el ejemplo atrae y el diálogo anima. Por lo tanto, elegir la estrategia evaluadora adecuada implica un camino para realizar cambios.

La Residencia, en definitiva, sería un ámbito organizado que posibilita compartir logros, discutir dificultades, socializar experiencias, articular acciones conjuntas, armar proyectos compartidos. Es un trayecto formativo que permite fortalecer la profesionalidad docente y generar mayor autonomía.

Un aspecto interesante son las situaciones de evaluación propiamente dichas, se consideran que:

- deben ser múltiples
- ricas en su diversidad y complejidad
- deben estimular a los alumnos a proponer alternativas de acción
- efectivas en toma de decisiones que le permitan desenvolverse en contextos de residencia.

Hay controversias constantemente en señalar en los profesores en residencia qué acciones evaluadoras desarrollan para lograr ajustes necesarios que promuevan cambios significativos. Por ello la evaluación implica la puesta en juego de ciertas estrategias en dicho accionar que modifique su implementación.

Es menester definir que se entiende por estrategia. Ahora bien, una estrategia participa de elementos ideológicos, procesuales, contextuales y diferenciales. La estrategia, en tanto instrumento de cambio, es como un holograma en el que están presentes todos los elementos del proceso formativo.

La palabra estrategia tiene su origen *strategós* igual (*general*) significa el arte de dirigir las operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para hacerse con la victoria.

En el plano educativo, de la didáctica e expresaba adecuadamente la idea de planificación o a largo plazo (*estratégica*) y la diferenciaba de otras planificaciones de carácter logístico (*administración educativa*) táctico (*escuela*) y operativo (*profesor- aula*). El principal componente en todas las instancias es la planificación. El concepto de estrategia está relacionado con la persecución de objetivos y programas, de forma consciente o inconsciente, no reductibles a objetivos y programas implícitos en la acción tradicional (Watson, 1990).

En consecuencia, las estrategias docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, el debate o cognición, utilización didáctica del error. Todas ellas pueden ser consideradas como estrategias de enseñanza en cuanto marcan un modo general de plantear la enseñanza y el aprendizaje, y generan prácticas concretas para conseguirlo (Skilbeck, 1980)

La estrategia en el ámbito educativo se la define como la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos. Además la estrategia referida al cambio ha sido definida por diferentes autores.

Entre ellos Huberman (1973) concibe la estrategia desde el punto de vista operativo como "una serie de principios que sirven de base a fases específicas

de acción que deben permitir instalar con carácter duradero una determinada innovación. El autor se refiere a la estrategia como "conjunto de principios" y por lo mismo, de indicadores conceptuales que definen la acción.

En síntesis, la estrategia se entiende como procedimiento adaptativo o conjunto de ellos, por el que organizamos secuenciadamente la acción evaluadora en orden a conseguir las metas previstas. La estrategia es ante todo un procedimiento, y por consiguiente, una actividad socio afectiva por la que relacionamos los medios con los fines.

En el marco de ejemplificar estrategias evaluadoras innovadoras de los profesores, en residencia, la posibilidad de pensar en ellas estaría vinculada en gran parte con los supuestos teóricos sobre evaluación, con la modalidad y condiciones de trabajo, se enuncian a modo de ejemplo cinco estrategias a saber:

1. ¿Cuál es el enfoque inicial que adopta el profesor para la elaboración de su estrategia evaluadora?
2. ¿Qué acciones cambiar y para qué hacerlo? ¿El profesor busca diferentes modalidades de intervención?
3. ¿En qué contexto planifica sus estrategias de evaluación? ¿Contempla en sus prácticas que todos los sujetos sean evaluados en condiciones pedagógicas adecuadas?
4. ¿Cómo diseñar el cambio evaluativo? ¿Se enriquece la experiencia cultural de los sujetos considerando experiencias previas con su intervención?
5. ¿Cómo proceder en la práctica? ¿Fundamenta sus posturas y opiniones en forma reflexiva y coherente en todo el proceso evaluador de la residencia?

Es importante tener en cuenta que las perspectivas y los límites de las innovaciones en la evaluación aparecen como un proceso que evoluciona constantemente. Sostenemos que si están ligadas a la ruptura con lo anterior, se presentan como alternativa o como respuesta novedosa en el contexto de la institución. Y como límites, dicha innovaciones pueden presentar dificultades cuando solo la implementa un docente de la materia (Lipsman, M, 2004)

Indiscutiblemente, el énfasis de asumir las prácticas evaluadoras diferentes implica que se reconozca que el profesor reelabora y construye sus conocimientos sobre evaluación desde otra perspectiva. Por ende esta nueva modalidad de evaluar en residencia presentaría posibles ambigüedades en la acción del profesor en relación a la autoridad y a la centralidad de su función.

En consecuencia, el pensar en nuevos rumbos de estrategias evaluadoras de los profesores depende nuevamente de las posibilidades de no ver en ellos la elección de innovar en el proceso de evaluación en residencia.

Ahora bien se sostiene que el reconocimiento del papel de intervención docente estaría representado dentro de un programa de evaluación integral a crear en residencia. Dicho programa se constituye en todo proceso de obtención de información que permite la formulación de juicios y sirve de fundamento a las decisiones que se toman. Esto implicaría la adopción de una postura crítica, de una posición de valor para el análisis de las ideas de emancipación y de compromiso con la praxis de los profesores.

Se define entonces al programa de evaluación como un conjunto de instrumentos que se refieren a un proceso de enseñanza y de aprendizaje, que es relativo consistente y pertinente, adecuado al contexto normativo institucional y a las restricciones contextuales.

Además presenta diferentes grados de formalización (intenciones, estrategias escritas o no) en términos estructurales y se compone de distintas instancias

que propenden a diferentes momentos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.⁸

Siempre dentro de un programa de evaluación, existen diferentes formas de registros de la información que varían de acuerdo con el estilo de cada institución, docente y grupo de alumnos. Los registros narrativos y las notas de campo son las formas generalizadas entre los profesores para "capturar" situaciones, momentos significativos que luego se analizan, y se toman decisiones. Es así que en residencia existen diferentes modos de registro. "La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación" (Camilloni, op. cit.)

Por lo tanto, el instrumento a utilizar brindaría información respecto de cómo el alumno se manifiesta frente a situaciones sencillas o complejas, incidentales o programadas, se debería evaluar en función de las capacidades que el residente va desarrollando y de la ayuda pedagógica brindada para lograr su progreso.

De este modo, el proceso de indagación y las propuestas didácticas ayudarán al desarrollo de las potencialidades de los alumnos residentes.⁹ Además se registrarían, para su análisis y posterior accionar, hechos significativos para el residente tanto en lo grupal como en lo individual, con o sin intervención intencional del profesor, y que den cuenta de los procesos de aprendizaje de los residentes. El registro debiera nutrirse de una pluralidad de miradas, las que se convierten así en herramientas para el profesor.

Sostenemos que la evaluación consiste en la comunicación constante entre profesor residente. Es por ello que "La tarea educativa exige afán de creación, un constante estímulo humano y la permanente apertura hacia la construcción de realidades personales de todos los que en ella intervienen. Las actitudes

⁸ Silberberg, Gloria (2006): Ponencia II Jornadas Nacionales. Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Universidad Nacional de Córdoba. Mayo 2006. Modalidad Exposición oral. "Hacia el programa de evaluación de los profesores de residencia"

⁹ Silberberg, G. (2006, op.cit)

prejuiciosas de los profesores y alumnos deben ser desterradas..." (Camilloni, 1995)

Por consiguiente la aplicación de un programa de evaluación reúne ciertas características. Entre ellas, se proponen algunas a saber:

- *Integral*, la evaluación debe ser amplia y global, abarcaría los elementos que inciden en la formación que intervienen en ella y pueden ser evaluados en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.
- *Probabilística*, dado el carácter complejo de la evaluación, es imposible la certeza absoluta; por lo tanto se tratará de evitar al máximo el margen de error.
- *Continua*, la evaluación supone un proceso que implica la realización de actividades en el tiempo, con la finalidad de hacer los reajustes durante el desenvolvimiento del programa, de acuerdo con los propósitos previstos.
- *Retro alimentadora*, proporciona elementos de control y autocontrol de procesos y productos sobre la eficacia del programa.
- *Válida y fiable*, los instrumentos a utilizar deben ser viables y fiables para hacer más consistentes los resultados.
- *Funcional*, implica facilidad para aplicar los instrumentos, procesar los resultados recogidos en un tiempo relativamente corto.
- *Objetiva*, supone intentar eliminar todo prejuicio o suposición previa ante el hecho de evaluar.

Las instituciones superiores educativas, si bien no deberían vincularse forzosamente en un proceso de flexibilización de sus prácticas formativas, sí reflexionar sobre sus prácticas a la luz de los principios y fundamentos de una

formación flexible, al ser integrantes de una sociedad en proceso de cambio y atravesada por la flexibilidad, en su más amplio sentido.

Sólo un cambio profundo de la educación superior produce verdaderas transformaciones en los profesores porque apunta a la gestión, a potenciar la función transformadora de la evaluación, orientándola hacia la construcción de sujetos autónomos. Entendemos que es crucial para producir algún cambio en el proceso evaluador tener en cuenta ello porque "Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas" (Hargreaves, 1995)

Por ende, un programa de evaluación supondría configurar en la institución formadora y en residencia:

- Por un lado, un avance en la organización de los instrumentos evaluadores en residencia.
- Por el otro, un plan diferente académico, curricular y práctico.

Es posible que mediante el programa evaluativo se favorezca el mejoramiento de la evaluación en residencia. Sostenemos ello con la idea de implementar en residencia nuevas estrategias evaluadoras que favorezcan cambios organizativos y estructurales en los procesos de evaluación en residencia de los profesores.

3. ENCUADRE METODOLÓGICO

3. 1. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Se ha tomado como objeto de análisis de la tesis a la evaluación en residencia, en tanto entendemos que es un elemento de fusión entre la investigación y la práctica docente para quienes se implican en ella tanto se realice desde un debate profesional como así también desde el análisis sobre las estrategias que se emplean.

Es por ello que consideramos que una investigación que indague representaciones y prácticas en torno a la evaluación es netamente interpretativa. Se trata entonces de analizar a los profesores de residencia en la resignificación de sus estrategias de evaluación; en el sentir, decir y hacer de sus prácticas evaluadoras con los/as residentes. Por esos motivos, la lógica de esta investigación es cualitativa.

Se define a la investigación cualitativa como "un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que son "no cuantitativas" (Kirk y Miller 1986) Se considera la epistemología como "tratado de los métodos del conocimiento científico, en general o de determinada ciencia" (Moliner, 1984). Además existe otra acepción en que se usa normalmente la metodología es equivalente al de técnicas de investigación (Marsal: 977b:287).

Entendemos que según otros autores entre ellos Bourdieu, Chamboredon y Passeron(1976) hay una jerarquía epistemológica de los actos científicos, según la cuál la comprobación de los hechos está subordinada a la construcción de los mismos (nivel metodológico) y ésta a su ruptura o conquista (nivel epistemológico)

No cabe duda de que hay cambios en el modo de evaluar de los profesores a los residentes en los Institutos Superiores de Formación Docente; hay diferentes modos también de orientar los conocimientos a enseñar; pero lo más significativo hoy en día sería señalar a los profesores como sujetos potenciales de cambios constantes en la residencia.

Se sostiene que la formación del residente puede ser una responsabilidad colectiva de todos los espacios de formación y no solo del profesor de residencia. Hay diversos autores, entre ellos Camilloni (1998) Sachs Adams(1970) que sostienen que la evaluación en toda la formación pero en particular en residencia podría reflejar cantidad de significados compartidos y anticipatorios, que permitan así que la medición y la evaluación alcancen una eficacia máxima para facilitar la comprensión de los modos de enseñar de los residentes. De tal manera el profesor integraría sus juicios de valor a su labor de evaluación, a través de un registro de acumulación racional, compartiría así las valoraciones realizadas a los residentes con otros colegas de la institución, por ejemplo asesores.

La pertinencia de la contextualización histórica, como umbral de paso obligado en el tratamiento de lo epistemológico y metodológico, ha sido recomendada también por autores que resaltan los aspectos filosóficos de la investigación social. Los referentes históricos (condicionamientos sociales e intelectuales) y biográficos (los artífices de carne y hueso) sirven para entender algo mejor. Se trata de abordar los aspectos metodológicos epistemológicos. (Valles, 1997).

Denzin y Lincoln (1994:6-11) circunscriben al Siglo XX en cinco fases de la investigación cualitativa dentro de un marco temporal histórico, que operan simultáneamente en el presente:

- Tradicional (1900-1951) caracterizado por el Positivismo. Época del etnógrafo solitario.

- Modernista o edad dorada (1959-1970) Post positivismo. Análisis cualitativo riguroso Glaser & Strauss(1967)
- Géneros desdibujados (1970-1986) Interpretativismo Geertz(1973; 1983)
- Crisis de representación(1986-1990)reflexividad (auto) crítica Clifford(1998)
- Postmoderno (1990) descubrimiento y redescubrimiento de modos de investigar cualitativos.

Es por ello que en la investigación cualitativa la metodología se basa en una integración del diálogo, investigación y análisis en el cual los sujetos y los investigadores serán parte del mismo proceso. En particular el método biográfico indaga sobre la narrativa, biografía del sujeto como método retrospectivo busca material básico para la investigación. Las entrevistas en profundidad como instrumento del método biográfico permiten aclarar más sobre el objeto a investigar.

Por ende, el método como elemento capaz de orientar la formación de los conceptos y de la teoría e influido por ella, no puede encarar por sí mismo toda la tarea práctica de la investigación. Necesita de orientaciones más precisas que faciliten abordar la realidad que estudia en toda su multifacética complejidad. Para ello se vale de instrumentos y técnicas de trabajo que traduzcan al método a un plano más concreto y que tengan la virtud de adaptarse a las particularidades del objeto de estudio (C. Sabino: 1996)

A partir de esta instancia, el investigador trata de fijar su estrategia ante los hechos a estudiar, es decir, formular un modelo operativo que le permita acercarse a su objeto y conocerlo tal cual éste se manifiesta. El carácter del objeto de la investigación y la orientación de esta dirige datos de lo fenoménico a un campo preestablecido. Los objetivos de la investigación se centran en relaciones de carácter descriptivo de los fenómenos identificados en los fines

de la misma y pueden ser examinados a partir de su registro en contextos naturales.

Resulta sumamente interesante pensar el objeto a investigar, la evaluación, como insumo para la nueva intervención del profesor y no como un juicio acabado sobre lo ya conseguido en los Institutos de Formación Docente.

Esto significa que el cambio en la mirada del profesor sería que lejos de rotular al residente y limitar sus posibilidades, le permitiría al profesor seguir aprendiendo a través de las nuevas estrategias que el profesor pueda construir tomando en cuenta lo evaluado.

Entendemos que "Una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cuál el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico- instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos" (Litwin, 1997). En educación investigar las prácticas de la enseñanza implica buscar modelos en la práctica que pueden favorecer una mejor comprensión de la enseñanza.

Afirmamos que la evaluación en la Residencia promueve el tratamiento de la información a través de diferentes instrumentos de construcción del objeto, como la observación, el registro o el relato de lo que acontece durante la práctica nunca son neutros. Constatar esto implica comprender que resulta ilusoria la posibilidad de acceder directamente al objeto que se quiere evaluar. Se sostiene: "sus beneficios son múltiples, porque prometen conducir a una comprensión teórica más profunda de la enseñanza, a una permanente documentación de sus numerosas formas y funciones, y a esclarecedores futuros enfoques de la actividad docente en su conjunto (Shulman, 1989)

Ahora bien es a través de entrevistas a los profesores que se tratará de dilucidar cuál el objeto de evaluación a construir durante la residencia. Y las categorías construidas en esta tesis permitirán enriquecer o validar con los conceptos extraídos de las entrevistas a expertos.

En síntesis Litwin considera que "La enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible. Implica entonces "reconocer concepciones y tratar de reconceptualizarlas teóricamente, para avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero construida en la investigación científica (Litwin, op. cit.)

3. 2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Existe consenso en afirmar que evaluar es un proceso de construcción de significados que permite a los sujetos comprender e interpretar determinadas realidades que se conforman en su objeto. Esto nos llevaría a definir en el momento de evaluar en residencia al menos dos cuestiones: cuáles son los objetos de la evaluación, por una parte, y cuál es el marco de referencia, el parámetro de comparación para la comprensión e interpretación de ese objeto.

Por lo tanto, es necesario a través de esta Tesis indagar si los profesores emplean criterios comunes de evaluación que sean confiables para que los resultados obtenidos sean corroborados por otros instrumentos y así se comuniquen a los residentes en un espacio de reflexión conjunta de la práctica. Será importante, por ejemplo indagar el grado de acierto con que se eligen las estrategias para resolver situaciones en particular de la residencia.

Se decide así que el diseño cualitativo seleccionado es el del estudio de casos, acercándose a un enfoque etnográfico, pues la investigación en educación puede tomar como soporte a la etnografía educativa, ya que esta tiene como objeto aportar valiosos datos descriptivos de los contenidos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Rockwell, 1995) En este caso, se determina la selección de los Institutos de

Formación Docente y de los profesores de residencia a través de entrevistas informales en campo que permiten analizar sus discursos como buenos juicios de valor argumentativos sobre la evaluación.

En fin, entendemos que el análisis de los discursos docentes es el camino adecuado para visualizar ejemplos de ciertos fenómenos caracterizados por su movilidad, espontaneidad, unicidad y originalidad. Estos requieren ser observados en escenarios donde se construye y despliega la interacción de seres humanos porque nunca podrían provocarse intencionalmente sin alterar el sentido de la investigación. La Unidad de Análisis se constituye en la vida escolar y de vida de los profesores, y en directa relación con las estrategias de evaluación que los últimos emplean.

En esta tesis intentamos visualizar como los profesores se involucran en la residencia. Entendemos que la institución formadora es el ámbito social donde interactúan los actores sociales. Su selección se produce con criterios prácticos y teóricos de quien investiga, y además se sostiene que existen posibles cambios que atraviesa la evaluación en los institutos.

Esta constatación permitiría el acceso a Institutos de Formación Docente para entrevistar a profesores de residencia en ámbitos provinciales y municipales. La población determinada corresponde al último año de Formación Docente de Residencia, y entre un vasto número de profesores, se selecciona las buenas prácticas.

Entendemos por "buena práctica docente" aquella que alude a una práctica desarrollada por sujetos, cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos suponen determinados modos de circulación de conocimientos. (Achilli, 2000)

Acerca de la selección se decide analizar los buenos desempeños evaluativos de profesores de práctica según su cargo, antigüedad, formación y

discursos espontáneos que se reflejan al ser entrevistados previamente, a través de contactos a informantes clave en los institutos de formación docente.

Entonces en esta investigación comenzamos con una selección de profesores de residencia. Se reducen a ocho profesores siete son expertos y un novato; con experiencia laboral en residencia en jurisdicción provincial, dos; en municipal, tres; y en ambas jurisdicciones, tres. Los porteros para la selección son elegidos como buenos desempeños en residencia, no sólo por alumnos residentes sino por colegas en ámbitos institucionales de formación docente.

Se han realizado entrevistas a tres expertos en evaluación. Esta selección se define por criterios teóricos que permitirían construir el perfil de profesor evaluador de la población en que se observa el fenómeno a investigar.

Ya elegidos los métodos o estrategias generales que han de servir para ejecutar el trabajo, se hace necesario abordar las formas y procedimientos concretos que permiten recolectar y organizar la información que habrá de proporcionar la realidad, a saber:

Primer procedimiento:

- Tesis que se aproximen y permiten indagar fuentes de estudio sobre el objeto a investigar. Análisis de documentación sobre residencia, diseños curriculares de los institutos, programas de evaluación. Las entrevistas a profesores de residencia de formación docente en diferentes niveles de enseñanza Inicial, Primaria, inglés y Educación Física amplía los conocimientos sobre evaluación que intentamos investigar en esta tesis.
- Las entrevistas a expertos (tres) brindan conocimientos que sirven para apuntalar o modificar los supuestos teóricos. Los mismos han resultado un material a fin de llevar a cabo algunas conclusiones y aportes teóricos.

- El registro de los datos que aportan información empírica que hace u obliga a que se modifiquen o no las decisiones iniciales, han sido notas de campo, registro visual, teniendo en cuenta la gestualidad, la proxemia.
- El tiempo de observación y registro se limita a la entrevista, el horario de la misma ha sido, una frecuencia semanal, los registros de las entrevistas se han tomado sólo los días concertados previamente considerando saturada la muestra luego de aproximadamente dos meses de recogida de datos.

Segundo procedimiento:

El estudio sincrónico está compuesto exclusivamente de crónicas de flujos de experiencias áulicas y de vida. Estas constituyen el material de análisis posterior. La observación ha sido acompañada por notas de campo, entrevistas abiertas y semi dirigidas, registros escritos y grabados.

Finalmente, cuando ya se cuenta con los datos que proporcionaron los objetos en estudio, se abre una nueva fase, caracterizada por su propósito de realizar una nueva elaboración teórica, en función del material disponible. Se vuelve así de la práctica a la teoría, del objeto al sujeto, y se cierra el ciclo del conocimiento provisorio y pasible de reconstrucción. En un proceso inductivo - deductivo, de acuerdo con la línea teórica citada, se determinan las categorías de análisis, se recortan los datos, para luego interpretarlos.

Hemos optado por interpretar los resultados desde un doble sistema de categorías. En un primer momento, hemos realizado una aproximación a las entrevistas, construyendo algunas categorías pegadas a los datos empíricos. Luego, a partir de la relectura de este primer sistema de categorías, una vuelta a la teoría y en algunos casos a la empiria, hemos construido un nuevo sistema de categorías interpretativas, cuyo propósito ha sido el de recrear el entramado de datos y entrecuzarlo con la teoría.

4. LA EVALUACIÓN EN LA RESIDENCIA: ITINERARIOS Y ENTRECruzAMIENTOS

Este capítulo expone fundamentalmente, la interpretación del material empírico recabado en las entrevistas realizadas a profesores y a expertos, a través de dos sistemas de categorización que dan al análisis y presentación de los resultados.

Muchas de las visiones a través del tiempo que caracterizaron las posiciones de los profesores en relación con sus prácticas y a los cambios educativos. Nos centramos en investigar por un lado, si hoy se puede sistematizar a través de las entrevistas a tres expertos, alguna manera de validación de la evaluación del campo de las prácticas desde una visión teórica y de la experticia de los entrevistados. Por el otro, si las entrevistas a los profesores de residencia dan cuenta también de estos aspectos.

Ferry (1997) emplea la noción de objetivarse en un relato que puede ser captado por otros. Esta noción ya fue utilizada por Foucault: "La formación es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos". Es por ello que todo cambio es posible cuando el formador de formadores va más allá, más lejos de lo que construye y relata sobre su accionar como evaluador día a día.

Como se expresa anteriormente, el profesor recuerda su itinerario personal, reflexiona sobre la evaluación, puede situarse social e intelectualmente, analiza en medida su formación ha sido trivial o excepcional para el desempeño de su rol; piensa estrategias al evaluar en residencia. De esta manera la evaluación toma una dimensión cualitativa y multi referencial. Está entendida como un proceso y no como un momento final, porque retroalimenta así su propio recorrido formado y formador. El profesor durante todo el proceso de evaluación formula sus criterios, diseña sus estrategias y aplica posteriormente sus instrumentos. (Santos Guerra, 1998)

Un primer sistema de categorías de esta tesis surge de una cuestión fundamental que entendemos da cuenta de la relación entre dos conceptos relevantes: evaluación y formación. Mi interés inicial giraba en torno de ciertas cuestiones: ¿cómo se formaron los profesores sobre evaluación? ¿La incidencia que tuvo su trayectoria en residencia? ¿El contexto provincial o municipal modificaba su visión evaluadora en residencia? ¿Cómo se reflejaban en su evaluación los cambios en los Currículo?

Luego al conceptualizar el recorrido que me propuse investigar, puntalicé mis inquietudes. En realidad la preocupación de esta tesis se centró en averiguar si los profesores recuperan sus estrategias de evaluación en residencia y relatan aquello que vivieron desde su formación o desde su profesión. Lo interesante aquí es no tanto recuperar el contenido sobre evaluación, aquello que los formó, sino más bien analizar cómo estos profesores dan sentido a su experiencia desde su formación y la emplean desde sus prácticas evaluadoras.

Por eso las entrevistas se diseñan de modo tal que permiten indagar en profundidad los estilos de trabajo de los profesores de residencia. Aparecen en la formulación de las entrevistas un corte claro y preciso sobre la evaluación mediante preguntas tales como: que criterios ponderan; juicios informales que emiten sobre evaluación; instancias y estrategias de evaluación. Y también posibilita abrir varias aristas de análisis: por un lado escenarios de su biografía escolar y acreditación y por el otro, las inquietudes y o dudas que sostienen sobre evaluación.

En este sentido, hemos encontrado fuertemente en las entrevistas que más allá de la experticia que demuestran sus trayectorias personales o profesionales en ambas jurisdicciones, la evaluación tiende a desarrollar y a teñirse en la mayoría de los entrevistados de una lógica de evaluación por comprobación de resultados. Tal tendencia implica concebir la evaluación como una instancia de acreditación.

Por ejemplo, de las entrevistas surge además que el peso de los discursos de los profesores en torno a la evaluación se concentra especialmente en la valorización de la experiencia, puesto de manifiesto en general, en la seguridad en sus relatos al señalar la implementación de su oficio más allá de los cambios de planes curriculares y de acreditar la residencia. De este modo, la experiencia sigue su desarrollo a lo largo de un "continuum" como dice Perrenoud en el proceso evaluador.

A partir de ciertos desarrollos teóricos actuales, la formación docente se define como "el proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/ enseñantes" (Achilli, 2000). Desde esa categorización, la "práctica docente" alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos suponen determinados modos de circulación de conocimientos

También entendemos como finalidad de esta tesis se recuperen las prácticas que se señalan más innovadoras al abordar un nuevo concepto sobre evaluación. Y desde allí vincularlas con las cuestiones que se asocian por un lado, la idea de la evaluación en proceso, que permite crear criterios evaluativos compartidos con los residentes como objetos permanentes de reflexión crítica. Pero por el otro, conflictos con el trabajo de asesores al seleccionar criterios evaluativos desarticulados de la formación del residente. Existen en cierto modo reclamos hacia ellos de parte de los profesores de mayor esfuerzo por integrar el conocimiento como demanda de la residencia. Ello se basa en que la mayoría de los profesores emplearían una comunicación clara con el residente sobre las pautas de trabajo en común.

Las estrategias de evaluación que emplean los docentes requieren un análisis. En los relatos de los profesores aparecen tendencias observables en las prácticas de evaluación respecto de tal cuestión, entre las que se destacan las siguientes:

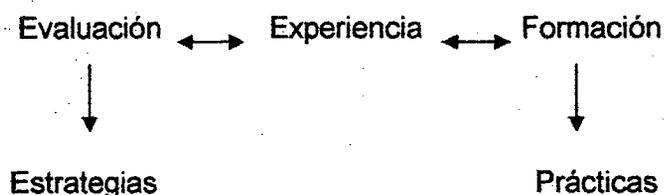
- El diálogo y la escritura como herramientas que promueven la metacognición les provee información permanente. De allí emergen los problemas y/o resoluciones prácticas según las devoluciones que realizan según los contextos.
- Existen estrategias diferentes y bien marcadas en relación al registro de observaciones que emplean los profesores, si es denso, en grillas y / o evaluaciones orales.
- Auto reflexión del profesor y del residente, donde se promueve la evaluación formativa y se socializa el error como un medio plural a múltiples causas. (Astolfi,1997)

Hay ciertos matices que se repiten en el componente altruista de la evaluación, también asociado con el oficio del profesor. Para algunos la formación favorece la evaluación; para otros es el continuo de rituales que no posibilita transformar su práctica.

Nos preguntamos si hay factores por ejemplo el vocabulario del discurso de los profesores que da cuenta sobre sus prácticas evaluadoras. Se deduce de sus discursos que no hay referentes conceptuales fuertes de nuevos conceptos de evaluación; existen estrategias débiles sin articulación con propuestas de evaluación en proceso; y la evaluación se reduce a supuestos valorativos del profesor.

Surge de esta tesis un interrogante: si hay posibilidad de utilizar instrumentos de evaluación alternativos, si las estrategias de evaluación de los profesores de residencia generan nuevos conocimientos sobre evaluación en residencia y pueden plasmar una realidad abierta al dialogo.

Finalmente el siguiente cuadro sintetiza lo señalado en este primer sistema de categorías: evaluación y formación.



Esto nos permite avanzar en un segundo sistema de categorización de la evaluación en residencia, que se desarrolla en:

- a) **Las prácticas de evaluación** centradas en intervenciones a través de tres construcciones según las cuales se deduce una diversidad de intereses personales y profesionales en los profesores de Residencia con respecto a la evaluación.
- b) **El proceso de evaluación**, cuyas realidades emergen a través de las representaciones de los profesores como sujetos evaluadores que construye nuevos conocimientos sobre la evaluación en residencia desde el uso social del término formación. (Beillerot, 1996)

4.1) PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

4.1.1) La construcción social de la praxis evaluativa

Todo análisis de una situación educativa que sólo diera cuenta de sus aspectos "exteriores" correspondería a una visión parcial y empobrecedora de esa praxis. La realidad de la práctica de evaluación requiere una mirada capaz de hallar en lo observado las huellas del pasado, los significados otorgados por los sujetos que evalúan, los profesores de residencia; las continuidades y rupturas, la recuperación de lo cotidiano y de lo local.

Sostenemos que un conocimiento tiene significación social cuando puede mejorar la práctica del profesor y contribuye así al desarrollo personal y

profesional existe la necesidad en esta tesis, de despojar de las prácticas evaluadoras los mitos que subyacen de las relaciones entre los sujetos que intervienen en la residencia. Los profesores y residentes se encuentran separados pero conservan su identidad y se necesitan mutuamente en la instancia de evaluación.

Por lo tanto, dar y tomar la palabra en la evaluación supone que hay sujetos de práctica de ambos lados; propone la adaptabilidad a los cambios que la praxis produce durante el proceso evaluativo y sustenta que los residentes sean dignos autores de sus biografías personales y los constructores de espacios sociales de convivencia junto a sus profesores de residencia.

Las nuevas prácticas y estrategias docentes pueden producir aprendizajes efectivos en evaluación, responden a una teoría de evaluación distinta de las anteriores, a otra teoría y una noción distinta del lugar que la evaluación ocupa en el aula en la que se realizan las prácticas docentes. Esto conforma un reto de su oficio como evaluador y tiene una fuerte incidencia en relación con la biografía del formador. Nos preguntamos entonces, cuáles son las estrategias de evaluación socialmente significativas que los profesores de práctica promueven en su cotidianeidad en su mirada evaluadora.

Se pueden mencionar por ejemplo, las diferentes modalidades de registro escrito y oral entre otros que muestran cómo los profesores, desde su lugar de observadores atienden a lo singular, tratando de interpretar desde la perspectiva de los sujetos involucrados en las acciones y distanciándose de sus propios marcos de interpretación para despojarse del atravesamiento evaluativo. Para lograrlo, Rosana Guber (1991) recomienda mantener la "atención flotante" durante el registro de la observación y/o relato y hacer "categorización diferida" para lograr el distanciamiento necesario para su interpretación.¹⁰ El registro se nutre de una pluralidad de miradas en el proceso de la evaluación de los residentes que lo convierte así en la herramienta principal del profesor.

¹⁰ Guber, Rosana (1991): *El salvaje metropolitano*; Ed. Legasa; Buenos Aires.

Es por ello que existen diferentes formas de registros de la información. Varían de acuerdo al estilo de cada institución y profesor en la evaluación de residentes. Los registros narrativos, las notas de campo son las formas generalizadas entre los profesores para "capturar" situaciones, momentos significativos que luego se analizaran para entonces tomar decisiones.

Entendemos que en residencia los profesores pueden asumir una nueva concepción sobre la evaluación que constituye la praxis evaluativa como un espacio en el cual se conozca y reconozca el relato de quienes conviven en ella; un lugar de configuración social (Elías). Este concepto contempla la diversidad de recorridos y las posiciones de profesores que comparten un mismo grupo social.

De este modo, situar socialmente las trayectorias de los profesores implica de una manera reconstruir los mitos, las historias, los relatos. Y de otra manera brindar información a través de su biografía escolar, así no se estigmatizaría su accionar frente a situaciones sencillas o complejas, incidentales o programadas de la práctica evaluadora.

En consecuencia en residencia se encuadraría un sistema de confianza en una experiencia de construcción social de contar hechos significativos para el profesor, en un plano tanto grupal como individual, con o sin intervención intencional que den cuenta de los procesos de evaluación de los sujetos.

Esto me lleva a pensar que la evaluación puede ser una instancia previa a la toma de decisiones y a la comunicación constante con el residente. Así, nace el proceso evaluativo mediante el cual el profesor constituye ajustes en sus programas evaluativos según la formulación epistemológica, ética y política con que se aborde la multiplicidad de instrumentos enriquecedores del proceso de indagación y de propuestas evaluadoras que atiendan a la heterogeneidad de itinerarios de praxis que desarrollen sus potencialidades como evaluadores.

4.1.2) Análisis de su propia praxis

Dentro del Nivel Superior es, indudablemente, la residencia es el espacio para la innovación, para la creación y para la ruptura paradigmática. Se lo puede caracterizar como un ámbito organizado que posibilita compartir logros, discutir dificultades, socializar experiencias, articular acciones conjuntas, armar proyectos compartidos. Este espacio permitiría de este modo fortalecer la profesionalidad.

Hoy en día la preocupación del profesor de residencia es la de identificar desde la observación la vinculación entre la evaluación y las prácticas en residencia. La práctica docente puede ser una hipótesis reflexiva sobre procedimientos prácticos que conduce a la investigación, análisis y modificación constante de su hacer. En consecuencia la evaluación sería una empresa inacabada, abierta y sujeta a crítica. Implicaría tomar decisiones que deben estar justificadas y orientadas por teorías, creencias, asunciones sobre el conocimiento y el valor de este último.

Esto conlleva en primer término, a la reflexión crítica de evaluar la práctica y al problema que se plantea ulteriormente por las huellas que ellas dejan en la actuación profesional de los residentes, al no resolverlo en esta instancia de las situaciones de evaluación pueden ser múltiples, ricas en su diversidad y complejidad que propongan alternativas de acción y a tomar decisiones en contextos de la vida real.

En segunda instancia es importante detenerse en que las situaciones de evaluación, objeto propio de estudio de la didáctica, requieren el análisis desde diversas dimensiones. Se entrecruzan lo individual e interpersonal, las relaciones vinculares personales y profesionales; y el conocimiento, epistemológico y metodológico de las prácticas evaluadoras.

Contrariamente a la literatura del tema que sostiene que la evaluación es una instancia de aprendizaje para el docente y el alumno, proponemos analizar si habría algún terreno propicio para la producción de cambios significativos en el

acto de evaluar en los entrevistados, de los discursos se deduce que los profesores definen la evaluación como algo dado, construido que ya está instituido por el campo de las prácticas docentes.

Además el proceso evaluativo se produce sin la posibilidad de diversificar estrategias que alberguen la heterogeneidad de respuestas a los residentes que alienten y legitimen itinerarios diferentes de evaluación por parte de los profesores. Es por ello que la estrategia de evaluación se descontextualiza sin marcos referenciales teóricos fuertes.

Sería necesario tomar conciencia y reflexionar sobre la praxis para construir conocimientos válidos que surjan de la deconstrucción y análisis del desempeño propio y de los otros.

Tal necesidad se observa en las siguientes palabras de un docente:

- *"Mira como dificultad veo, hoy una es evaluar, porque yo tengo un problema con la evaluación. O sea a mí me resulta muy difícil esto de adjudicar una nota a un proceso que es complicado y que pone en la silla un montón de ..cosas diferentes."*
- *"Porque no solamente son contenidos sino que también son habilidades el poder desprender de la teoría alguno criterio práctico, también salta mucho todo lo que es la característica alusiva a la persona, sus debilidades en esto, la saturación, la relación con la docente como maneja estas cuestiones en la escuela."*

En esta tesis surgen dos categorías a crear en la evaluación de la práctica:

1. Evaluación telaraña: es aquella que enreda e impide la vinculación con la práctica.
2. Evaluación puente: es aquella que tiende a pensar en las relaciones de conocimiento durante la formación que fortalecen las miradas de los profesores.

En esta investigación se arriba a la siguiente afirmación: el profesor al quedarse paralizado ante la decisión de hablar con respecto a la real acción y formación de la evaluación, no produce informaciones ni telarañas y puentes propiamente dichos.

Entonces es necesario ampliar los usos de la evaluación y en particular estrategias que definan criterios de análisis, a través de la dimensión de lo implícito y de lo explícito verbalizado o escrito abiertamente en sus evaluaciones, si no la práctica del profesor solamente replicará un dispositivo de evaluación instituido ya en la Residencia.

Las reflexiones de uno de los docentes entrevistados dan muestra de ello:

- o *"Es en el espacio de la práctica la evaluación está en el día a día. En residencia comienzo desde el primer día cuando hacemos la evaluación diagnóstica yo les pido que ellas en la primera reunión, hagan una red de los conocimientos que ellas han adquirido en el Profesorado y que les parece que van a necesitar para afrontar la tarea de insertarse en el curso, afianzarlos o que tengan dudas o que estén seguras pero que ellas piensen y consideren que esos conocimientos que ellas adquirieron en otros espacios los van a necesitar para hacer las lecturas en las observaciones ...para desempeñarse.... para hacer sus propuestas."*

Muchos autores, entre ellos Camilloni (1998), Babier(1998), House(1994) consideran a la evaluación como herramienta fundamental para poner en práctica ciertas teorías y reflexionar sobre su efecto en el campo de la acción.

En palabras de un docente:

- o *"Yo es lo que me pregunto en relación a la narrativa es que a veces se mezcla mucho lo vivencial y a veces cuesta despegar de ahí algún tipo de categoría más aséptica."*
- o *"Y sé yo categorías más pedagógicas. Uno a veces queda atrapado en la historia de vida y a veces la reflexión sobre eso queda estanca. O sea lo lindo de la anécdota, el chisme o la cuestión así, y a veces uno, creo que está ese peligro que exista. Que uno tiene que hacer todo un esfuerzo como para decir que bueno además del chisme lo anecdótico bueno que más puedo sacar de acá".*
- o *"Creo que la degeneración de la moda de la narración corre el peligro de decir bueno lo escribí y ya lo escribí. Y el tema no es así, seguir escribiendo, hay que tener cuidado con eso."*

Los discursos de los entrevistados dan cuenta de que hay distintas formas de denominar a lo mismo; se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas; prima un discurso sin referencia a su dimensión ética, se discursa continuamente pero dicha construcción sobre la realidad no es ajena a la configuración ideológica y social de las prácticas.¹¹

Un profesor entrevistado afirma:

- o *"Dejando de lado la parte académica, yo voy a la parte actitudinal, que es tan importante en este momento como lo académico, porque después en el trayecto profesional nos vamos haciendo. No salimos con todas las capacidades desarrolladas del Instituto. El campo profesional se va formando, un compañero te va formando, un trabajo te forma, uno tiene un sello a partir del trabajo, a partir de un lugar donde quedo no es cierto, moldeado como docente."*

Se puede vislumbrar entonces, otra afirmación: existe una fuerte relación entre el programa didáctico y la evaluación del profesor. Ésta se integra a través de criterios evaluativos seleccionados anteriormente y en base a constructos teóricos que no se confrontan con las estrategias evaluadoras empleadas en el momento de evaluar. La diferencia entre experto y novato residiría en la capacidad de interpretación de los modelos adquiridos, no por la pericia.

4.1.3) Construcción identitaria

Indiscutiblemente, el énfasis de asumir las prácticas evaluadoras desde una perspectiva que implique como meta de la formación de un sujeto la conquista de la autonomía conlleva una idea central que se reconozca que el sujeto que reelabora y construye sus conocimientos desde su interioridad se está abriendo a una cultura evaluadora diferente. No puede haber ambigüedades en la acción con respecto a la autoridad del profesor y a la centralidad de la evaluación de los sujetos en formación y en residencia.

¹¹ Martínez Bonafé (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI*, IICE; Universidad de Buenos Aires.

Ahora bien, el profesor del Nivel Superior está envuelto en diversas problemáticas en referencia a cómo evaluar presentes en su cotidianeidad. Se afirmaría el protagonismo del sujeto en residencia con una formación y evaluación contextualizada e integral, promotora de cambios substanciales en la construcción identitaria de su rol. En residencia existe una fuerte tensión que obstaculiza la práctica profesional. Hay una doble construcción identitaria de evaluación, la del profesor y la del residente.

Es probable que los profesores al no reformular sus rituales evaluativos hacen que los residentes queden abandonados a sus propias posibilidades, y se desdibuje la fuente legítima de la autoridad del profesor en la evaluación. Ser una persona que sabe más puede hacer más que sus discípulos.

Esto significa que el profesor puede ejercer una doble enseñanza con el residente tanto en el momento de enseñanza como en el de evaluación. Las prácticas del profesor generan que lo ordinario sea de nuevo extraño, e invitar a leer, a cuestionar, objetar y contradecir sus propias palabras, a volver a pensar desde otro lugar en el significado de la relación pedagógica en el momento de evaluar. Entendemos que crear un espacio diferente de construcción, análisis y conocimiento de los sujetos que actúan en residencia implica no cotejar este trabajo como una situación ideal de la relación profesor – residente, es pensar en una diferente construcción de sus relaciones.

A partir de las formulaciones escritas anteriormente se arriba a otra afirmación: la práctica profesional del profesor no se limita al ejercicio estricto de su oficio, sino que se incluye en el campo institucional de su profesión, con un sistema de normas, su red de relaciones. Se promueve así las adquisiciones técnicas y metodológicas para que su formación se complemente con conocimientos teóricos y prácticos acerca de su campo profesional.

De los discursos de los entrevistados se analiza:

- *"como estrategia trato de utilizar una reconstrucción de las experiencias a partir de determinadas técnicas que utilizo: la narración, utilizó técnicas de reflexión, tratamos de pensar a partir... yo utilizó un análisis sistémico de Foda, y a partir de poder ver cuáles son las fortalezas y las*

debilidades sobre las cuales ellas tienen injerencias o las oportunidades y amenazas sobre las cuales no tienen tanto control y que generalmente las alumnas depositan allí las dificultades. Entonces tratamos de analizar bien la situación y pensar entonces en propuestas superadoras."

- *"En itinerarios didácticos diferentes alternativas diferentes o tratamos de analizar todo el contexto para no ver que la práctica es una situación aislada, sino es un cúmulo de varias cuestiones."*
- *"En general lo que me valgo son de los informes escritos, donde se vea el proceso de la evaluación, es decir los consejos que se le han hecho, las reflexiones conjuntas que se han hecho con los alumnos. Todo queda consignado en actas donde se firman, se firman. Tanto el alumno, para que el alumno vea que no es una cuestión del profesor sino que ha sido consignado."*

Esta perspectiva, representativa de la mayoría de las entrevistas elaboradas, permite arribar a otra afirmación: aparecen algunos profesores que rescatarían el poder de su evaluación, asumiéndose como sujetos de conocimiento, quienes piensan críticamente y comprenden la necesidad individual y colectiva de los futuros docentes, a través de un trayecto de práctica más acorde a la realidad de la docencia de hoy. Esto llevaría a desnaturalizar sus rituales pero entendemos cuan difícil es sostener un equilibrio en el momento de evaluar.

4.1.4) Orientaciones para pensar y reformular

Una vez precisado lo idiosincrásico de la evaluación, se indagará el proceso de evaluación en residencia. Se intentará analizar si se trata de un proceso de evaluación dentro de otro proceso. Se asume que la formación resignifica dicho proceso. Se concibe así la construcción de la evaluación en espejo, espejos espejados.

En esta instancia evaluar implica proporcionar a otros formadores herramientas que les permitan estructurar sus experiencias para ampliar el conocimiento, la comprensión y el sentido de la propia situación de la residencia en el antes, durante y después de la práctica docente. El acto de evaluar implica entonces una mirada espejada de lo que refleja el espejo al emitir juicios valorativos durante la residencia y de lo imprevisible que es para

el profesor verse reflejado en él pero no desde un único mirador sino desde el reflejo del otro sujeto evaluador y en formación.

Es por ello que en residencia, las prácticas de evaluación podrían ser objeto de reflexión en varias dimensiones: sujetos, estrategias, contextos, posiciones, que generen compromisos del evaluador y que no se tiña de ningún prejuicio anticipatorio o posterior de su actuación.

Se afirma en esta investigación que los profesores de residencia que se atreven a cruzar el espejo para que otros se miren en él evalúan según un modelo que repite su propia biografía. Y aquellos que realizan un trabajo crítico sobre la valoración de sí mismos ponderan juicios de valor en función del genuino desempeño del residente. Aparecería aquí un primer indicio de autonomía.

Una consideración especial merece la apuesta a la flexibilización del currículo que se reconoce en otros apartados de esta Tesis. Se basa en la dificultad de la evaluación del desempeño. Requiere un tratamiento variado y cualitativo. Esta flexibilización permite intentar la construcción de otra categoría: "Dialéctica teoría – empiria sobre la evaluación. Experiencia coparticipada" Nos detendremos en ella en el próximo apartado.

4.1.5) Dialéctica teoría y empiria sobre evaluación. Experiencia coparticipada

Sostenemos que en la formación, el profesor es un sujeto cuya historia personal está impregnada de diversos cambios que se producen en su educación. Asiste en su rol de profesor a aulas de instituciones atravesadas por nuevas demandas y necesidades sociales que obligan a un replanteo de su ser docente en función del rol de evaluador como instrumento de comunicación. Los cambios tienden a enfocarlo en la reflexión y en la posible apropiación de conocimientos éticos que se inserten en una cultura evaluadora con demandas diferentes.

Se esbozan a continuación algunos conceptos relacionados con los rasgos que debe asumir la evaluación, que han surgido de la construcción de categorías de esta tesis, a saber:

➤ **Moral**

En sus investigaciones en la universidad, Edith Litwin(1997) ha identificado maneras particulares desplegadas por los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en sus alumnos a las que denominó "configuraciones didácticas". La importancia de la dimensión ética en el desempeño del rol del profesor de residencia surge de la necesidad de formular contenidos éticos que se imbriquen en la formación docente con la práctica evaluadora y que se reflejen en el accionar de los diferentes actores que se involucran en el proceso de evaluación, ya que algunos modelos a seguir por los alumnos no condicen con la observación de la vida moral del aula. Su influencia en el cruce con la enseñanza determina a la evaluación como categoría de análisis didáctico aún no abordada desde una lógica propia.

Jakson y otros (2003) consideran como categoría la moralidad expresiva en el aula, en particular las expresiones faciales de los docentes y los mensajes morales que transmiten. La "moralidad expresiva se reduce a la observación de que los docentes sonríen y fruncen el ceño con suma frecuencia mientras enseñan, y que esto suele interpretarse como una especie de comentario moral sobre la actividad que realizan"

Las ponderaciones posibles de realizar por los profesores son variadas en torno de las prácticas evaluadoras de los residentes: evaluar implica, a la vez, recortar y contextualizar la información que se construye.

➤ **Reflexiva**

Se puede afirmar que el proceso evaluativo es un objeto de estudio tan complejo, cambiante y heterogéneo que se entrecruza en su mirada la reflexión al tratar de comprender la buena enseñanza y la buena evaluación. Centrar la mirada en la enseñanza, atendiendo solo a lo metodológico, como sucedía en su inicio, es limitar el problema y necesariamente conlleva a consideraciones

simplicistas. Pensarla desde una mirada más comprensiva "Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan" (Edelstein, 1996)

Desde esta perspectiva, en síntesis, la flexibilidad es un proceso que se da potenciador de la producción; que la propuesta que se haga para la evaluación puede provocar procesos reflexivos o al revés apostar a procesos reproductivos mecánicos, eso sí.

La propuesta de evaluación, los residentes todavía en algunos casos preguntan cuando tienen que hacer los informes de experiencias extremadamente complejas, ricas, múltiple dimensionales ¿Usted qué me pida que haga? O sea como marcados por la vieja impronta de la evaluación. Es decir uno puede mentar un protocolo de informes entonces por cierto que la evaluación se puede en términos de acreditación convertidos en una instancia que en vez de provocar procesos reflexivos provoque un proceso reproductivo, mecánico, de generar no en función de lo que se supone que el otro espera, o sea donde la reflexión está ausente.

Y otro, uno puede en cambio plantear propuestas evaluativas que el avance están permanentemente colocando en un proceso de reflexividad crítica al sujeto en situación de evaluación. Pero yo no diría nunca que, la reflexividad es estrategia de evaluación. La reflexividad es una posición frente al pensamiento, frente a la producción intelectual. En todo caso sería una condición propiciatoria de la generación de ciertos resultados de evaluación, genuinos, personales, creativos y no reproductivos (Edelstein, entrevista, 2005)

Entonces se infiere de la entrevista a la experta antes citada que la reflexividad no es una estrategia, es un posicionamiento frente al pensamiento a la producción intelectual. En relación con la importancia de las decisiones a

adoptar en la propuesta de evaluación teniendo en cuenta contenidos, sujetos y contextos, parece interesante la inclusión de la estrategia de la reflexión a través de la narrativa. Una buena práctica implica un posicionamiento de respeto mutuo, es clave la dimensión ética.

Al respecto, Gudmundsdottir (1998) señala que los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática ya que se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás.

Por lo tanto, las prácticas de evaluación proponen ser objeto de reflexión, operan desde la autonomía, desde la libertad decisonal que lleva el compromiso evaluador. Las consideraciones de las prácticas validan muchas construcciones escritas en las interpretaciones en otros apartados, demarca la complejidad de analizar las estrategias de evaluación que no se tiñen de subjetividad de los sujetos que evalúan y permiten certificar un título. Se denota un fuerte devenir en las representaciones de los profesores al evaluar, calificar y o certificar.

➤ **Continua**

Una de las actitudes de los maestros, que Jackson(1975) recoge en sus estudios, se refiere a la inmediatez de los acontecimientos en clase. La inmediatez se define por la importancia que los profesores otorgan a las "indicaciones pasajeras" del comportamiento de los alumnos, para valorar su trabajo y definir su propio comportamiento.

En palabras de docentes entrevistados:

- *"Seguro que afecta, siempre como creo que afecta insisto en que tomo momento de las evaluaciones les digo: Ahora no pensamos en la evaluación , y cuando veo que la persona está obsesionada con que si yo lo veo bien la cosa o no, le digo mira ahora no pensamos en la nota eso a mí no me interesa. A mí me interesa que vos entiendas porque si o porque no tal*

propuesta y que puedas hacer otra propuesta y cosas por el estilo. Pero no me interesa que pienses en la nota, la nota es lo último que vamos a pensar".

- *"O pasa el de establecer pasa o no, o aprueba o desaprueba y para mí la mirada de otros profesores porque también me parece una cuestión ética el sincerarse con el alumno. Por que hay una realidad, no todos vienen con el mismo bagaje, también hay una cuestión de personalidad que tiene que ver con el rol para el que se están formando, tiene que conducir grupos y hay problemas personales que no soy yo quién la autoridad para resolverlos. Y además debilidades y falencias que se detectan en realidad no en la residencia, lo ves en el primer trabajo práctico que entregó por ahí, o en alguna intervención que hizo."*

La analogía entre la mirada de los docentes encuestados en este trabajo con los maestros de Jackson quienes declararon que su comportamiento en clase estaba basado en el "impulso", en el sentimiento, y no en la reflexión y el pensamiento permite esbozar algunas reflexiones. La actuación del profesor se entiende como respuesta inmediata, en la que el sentir y el pensar se ven separados.

Pero desde una postura pedagógica la función de la evaluación supone analizar lo que se enseña y se evalúa. La evaluación permite identificar los nudos problemáticos de la enseñanza y del aprendizaje; agudiza la mirada evaluadora recorrida por los profesores por los diferentes campos del conocimiento.

De las entrevistas se detallan algunos conceptos sobre sus prácticas evaluativas:

- *"Y además en muchos casos se pierde de vista el rol. Lo evaluó en calidad de alumno y no de practicante cuando la formación no perder de vista que rol va a desempeñar, que función va a desempeñar. Sobre en este contexto provincial no te cuento."*
- *"Hay bueno, una de las cosas que más me interesa y a las personas que trabajan conmigo también digamos es, esta dificultad que tenemos para poder digamos transmitir, no, no es esa palabra, para poder contribuir con que la otra persona incrementara una flexibilidad en su visión de las problemáticas."*
- *"Es decir el trabajo con respecto a miradas superficiales de la realidad y o a miradas deterministas, ser biologicistas, o no importa la orientación, pero digamos la lucha contra esa presión del sistema que está publicada pero yo no voy andar discutiendo pero digamos la lucha"*

del sistema que los primeros intenta rutinizar a los que no vienen ya por eso rutinizados, porque uno piensa que el alumno que viene a los profesorados, es un alumno que tiene un deseo fuerte de hacer aprender a otros, pero últimamente no es siempre así. Entonces bueno ahí hay todo una .sobre todo un tema de categorizaciones superficiales, es decir la repetición de categorías, y la repetición de las historias bueno eso fuera el trabajo con el alumno.....y después todo la parte del sistema".

Edelstein (2005) afirma en la entrevista anteriormente mencionada que la evaluación debería debatirse en marcos de propuestas evaluadoras en residencia y formación docente en general. Se entiende que es una experiencia formativa multidimensional, altamente compleja; está teñida de la evaluación en términos de calificación. La evaluación es singulada; por lo tanto no hay que soslayar ninguna dimensión sobre lo cognitivo en la formación de los sujetos/residentes. Hay cruces y avances en la evaluación de la residencia en dos aspectos uno humanizante y otro teóricos/metodológicos.

Puede resultar importante diferenciar los criterios de evaluación para la promoción y acreditación de las prácticas. Por último es necesario introducir variaciones en las prácticas de evaluación de los profesores, sus metodologías e instrumentos cuantitativa como cualitativa, para evitar las rutinas y sus efectos sobre el proceso evaluativo.

➤ **Valorativa**

Se sostiene que una tendencia en auge de cara a ampliar el territorio de la evaluación consiste en contemplar más de cerca los aspectos afectivos y actitudinales. Evaluar el terreno afectivo es tremendamente difícil. Se presta mucho más a la subjetividad y a la valoración basada en los prejuicios que ninguna otra área de la evaluación. También corre el riesgo de invadir la privacidad de las personas y calibrar sus emociones y su conducta como un medio para conseguir controlarlas"¹² (Hargreaves ,1989)

¹² Hargreaves y otros (2001)" Los profesores pueden utilizar este tipo de valoración de un modo inconsciente para castigar y vigilar o como un medio para controlar la conducta... Además la preocupación por la autoestima y por mantener la sensación de éxito entre algunos estudiantes puede llevar a los docentes a contener los logros reales de otros alumnos para evitar comparaciones que susciten envidia y sentimientos de inferioridad."

Esto ocurre porque en el proceso, la evaluación del residente se vuelve sobre el profesor. Hay en esto sesgos preceptuales y prejuicios, usos de la evaluación en la relación pedagógica, uso de la evaluación como castigo, revancha, poder. El carácter moral del proceso de evaluación puede ser bueno o malo, la enseñanza como actividad moral no se puede escapar a estas decisiones que se enfrentan a diferentes situaciones de conflicto de la práctica evaluadora. Otra dimensión que entra en juego es la personal (lo psico social, lo emocional) que tiene que ver con las ansiedades que despierta en los profesores la práctica a evaluar.

Es necesario pensar críticamente, en el marco moral de una práctica y en una construcción de diálogo en la residencia. Las evaluaciones de los profesores implican también poner en tela de juicio las valoraciones basándose en criterios consensuados o no y reformulando a veces dichas opiniones (Litwin, 1997)

➤ Cognitiva

Camilloni (2006) revé teóricamente la subjetividad, los criterios de evaluación, la cuestión ética. Además analiza ciertas contradicciones que reflejan la complejidad de las estrategias de evaluación que emplean los profesores de residencia entrevistados con respecto a la reflexividad y a la evaluación por el hacer. Se enriquece la mirada en la interpretación del proceso de la evaluación formativa y sumativa desde el conocimiento como variable fuerte a evaluar. Se refiere no sólo al conocimiento teórico y al conocimiento de los campos disciplinares, que se entrecuzan en el proceso de enseñanza y por ende de evaluación.

En palabras de Alicia Camilloni (2006, entrevista):

- *"En cuanto a las estrategias de evaluación que utilizan, si yo llamo estrategias a las modalidades de evaluación y a el tipo de instrumentos que utiliza. Hoy nosotros podemos hablar de instrumentos convencionales de evaluación sean objetivos o subjetivos; formales o informales; y también de los que se llaman instrumentos de evaluación alternativa.*
- *Y entonces hoy hay un mundo de modalidades de instrumentos de evaluación que están a la mano y que digamos que hay una tendencia fuerte a utilizar los que son los de evaluación*

alternativa, que serían, la evaluación por portafolio, la evaluación por proyectos, la resolución de problemas,...la presentación de muestras, la utilización de postres, las discusiones, el aprendizaje colaborativo con presentación de trabajos, una serie de estrategias de evaluación que están reconocidas y que se pueden combinar con las tradicionales, que conocemos subjetivas y también con objetivas"

Reconocemos el surgimiento de nuevas categorías interpretativas sobre evaluación en residencia:

En primer término, la evaluación se reduce no solo a un problema de valoración sino que se promueve una evaluación contextualizada e integral. Se configura así la vida del profesor en una serie de complejas situaciones que obtura y desvía el trabajo del aula con su crecimiento profesional. Por lo tanto, se reflexiona que las diferencias entre maestro apóstol y técnico radicarían en el privilegio de la entrega afectiva o de la transmisión eficiente de contenidos respectivamente (G. Batallán y otros, 1982)

En segundo término, la evaluación no es genuina se puede presentar con un sesgo patológico. Entendemos que se sustenta con ausencia de criterios evaluativos dentro del campo disciplinar didáctico. Las estrategias de evaluación que emplean los profesores de residencia se emplean muchas veces en intervenciones débiles y escasas de contenidos a evaluar.

Así, las propuestas evaluadoras se constituyen en un gran desafío, en la necesidad de superar las posiciones que propone la adaptación de ambos sujetos profesores y residentes en la instancia de la evaluación como proceso. Sostenemos que los profesores son dignos autores de sus biografías personales y pueden llegar a ser nuevos constructores de espacios sociales evaluativos.

La construcción de estrategias de evaluación genera nuevos conocimientos sobre evaluación, en referencia a la relación entre la teoría - empiria sobre la evaluación en Residencia. **Se plasma y se construye así una experiencia coparticipada evaluadora como categorías construidas en esta tesis a saber: moral, reflexiva, continua, valorativa y cognitiva.**

Surge de este modo además la necesidad de reformular la evaluación y los modos de intervención en este tiempo y espacio de la residencia. Esto se señalará a continuación.

4.2) PROCESO DE EVALUACIÓN

4.2.1) Los Itinerarios de la evaluación en la residencia. Senderos y laberintos

En este apartado se centra la mirada en la evaluación en procesos. Es decir, en la necesidad de tener atención a los itinerarios que recorren los profesores, pero sin desconocer el resultado final al que se pretende arribar. Así entendida la evaluación estará dentro del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la pretensión de mejorarlo progresivamente. En este caso se trata de un proceso dentro de otro proceso, porque la residencia misma es un proceso.

Ahora bien, desde esta perspectiva el proceso de la evaluación tiene en cuenta el proceso de cambio que produce tanto en el profesor y en el residente con una mirada objetivada propia de cada evaluador. A las categorías anteriormente se le agrega otra urge la de una **evaluación humanista centrada en el doble proceso**, la evaluación como proceso y la residencia como proceso. Encontramos diversas cuestiones que aparecen asociadas a la evaluación: asumir estrategias evaluadoras destinadas al análisis de los canales de comunicación; investigar las ideas previas o referentes conceptuales; elaborar un instrumento de evaluación pertinente; aceptar riesgos de éxito, fracaso y crítica saliéndose de cánones preestablecidos, revalorizar tanto la auto evaluación para modificar la práctica docente como el saber, saber hacer y el modo de expresión actuado.

Nos parece que hay que señalar que algunas de las declaraciones de los docentes ilustran la idea anterior.

- *"El profesorado no te moldea como docente, creo que es un gran déficit. En los profesores, hay muy pocos profesores que tiene compromiso con la tarea. Muy pocos profesores que trabajan a conciencia, ...yo te digo una cosa, yo tengo práctica docente de lunes a viernes, yo estoy para la práctica docente... estoy disponible de lunes a viernes , yo estoy en función del alumno, yo no tengo lunes de 8 a 12hs. y martes de 8 a 12hs, tengo que lograr la flexibilidad horaria y la posibilidad para yo estar full time con el alumno, que yo no sea un obstáculo con el alumno, y que yo no sea un obstáculo para observar a un alumno"*

- *"Porque ese alumno del Profesorado me lo va a reprochar toda la vida, y es uno de los argumentos que tienen los alumnos en la desorganización de un Profesorado: La poca observación del profesor de Práctica, el poco registro que tiene el profesor de práctica de su alumno en sus observaciones, yo tengo que cargarme del triple del horario, porque yo tengo después siete meses que no hago nada, no nos engañemos"*

Según Babier (1999) entendemos que si se le pide al sujeto que se auto evalúe significa querer habituarlo hacia una autonomía de su acción. Es decir se intenta que busque sobre sus actitudes, no interesa el juicio de valor sobre la persona si no sobre la acción. Entonces afirmamos que no es evaluación, es formación¹³. Esto también se complementaría con los procesos de auto evaluación que realiza el profesor en instancias de ritualización de su oficio, quien revisa cuestiones personales de auto reflexión con los residentes en los diferentes momentos de evaluación.

En la medida en que los profesores cambian las prácticas evaluadoras, es probable que las estrategias de evaluación provoquen la idea de **laberinto**; es decir de ingreso en ámbito difícil de transitar y con una salida difícil de hallar, ya que las posibilidades para acceder a ella son múltiples. Hallamos conveniente aclarar algunas estrategias, evaluación grupal, dramatización, registros en video de sus actuaciones. Pueden ser los resultados habituales o posibles en la búsqueda de esas salidas. En otros se visualizan **los senderos** como caminos que los profesores abren cuando evalúan para andamiar y formar los conocimientos enseñados; así se produce el doble proceso de evaluación en residencia.

¹³ Babier (op. cit.) Se busca estimular la auto evaluación, a veces se la induce, pero el objetivo es transformar las actitudes. No es trabajo de evaluación sino de transformación."

En consecuencia surge del itinerario de evaluación un proceso abierto, integral donde cada uno profesores y residentes rescatan escenarios contruidos a partir de referentes teóricos y prácticos ricos y diversificados con los que formulan juicios valorativos sobre lo que observan y viven en las aulas.

Los profesores consolidan a partir de sus propios recorridos nuevas estrategias basadas en valores en residencia. Entendemos que son ejemplos de ello la escritura como identidad narrativa que permite reflejar lo que hace y dice el profesor de sí mismo y para si mismo; si toma decisiones; en modos de actuar con los residentes en relación a acciones autónomas que promueven otros vínculos entre ellos.

Analizamos en esta parte de la investigación referente a las prácticas de los profesores un itinerario de evaluación de la práctica docente que denomino: **la evaluación como proceso moral, humanista, humanizante y humanizada**. Desde esta perspectiva se avanza a un sistema de categorías que dan cuenta de la evaluación humanista espejada, laberíntica, de senderos, telarañas y puentes que metafóricamente reflejan lo que se ve en un espejo como una nueva mirada evaluadora de los profesores de residencia.

Por un lado, es importante contar lo que pasa en las aulas y en residencia. La biografía escolar y profesional nos demuestra que generalmente la institución formadora hace posible por sentir y enseñar a cada uno de los residentes que formación es factible y excelente. Pero a veces ese espejo que miramos no nos hace ver así.

Por el otro, abrir la puerta del aula o del armario no alcanza para alcanzar la formación que se anhela se necesita el fortalecimiento de las gestiones institucionales que participan de los vínculos que genera el compartir acciones, visiones e ideales educativos en residencia como puentes imaginarios a construir o a derribar.

Es importante aclarar que en evaluación, el camino está sembrado de conocimientos que se pueden descubrir en el espejo; al mirar en él puede

encontrarse al maestro que se desee ser desde la esencia y la presencia de su intervención docente, como profesor y como residente. Más allá de que el profesor evalúe desde una postura que le es propia, a veces asume también una evaluación clásica. Pero cuando se atreve a alejarse de las rutinas habituales de estilos docentes dominantes en el escenario de intervención, aparece las categorías construidas en esta tesis: evaluación humanista, humanizante y humanizada como proceso que atraviesa la residencia de un modo visible e inesperado.

Lo señalado en el párrafo anterior nos demuestra que en un primer momento hay debilidades en quien se está formando para ser docente. Los residentes dejan una huella sensible de conocimientos morales en el profesor a referir en el proceso evaluador como una instancia nueva, reveladora de sentimientos mutuos que se reflejan en la convivencia de la residencia, y que por momentos diluyen el proceso evaluador solo del conocimiento enseñado y por enseñar. Suponemos que el profesor no sabe que hacer con ellos y que criterios tener en cuenta para evaluar primero.

Y en un segundo: al emplear la auto evaluación como estrategia, el profesor puede profundizar la ilusión de posponer el momento de definir si el residente puede llegar a ser un buen docente. Así como Elliot habla de posposición de los aprendizajes, se puede hablar de posposición de la decisión de evaluar humanísticamente a los residentes.

Sostenemos que pensar la formación y la evaluación en residencia es pensar en un proceso lineal y productivo que no promueva fenómenos de desresponsabilización ni en los profesores de residencia que evalúan la residencia ni en los residentes que al ser sujetos de práctica son parte del proceso, hacen de su residencia su propia historia de evaluación. En todo caso, la ética en este caso tiene incidencia en la acreditación como proceso moral y como soporte mental para el profesor le dé otros sentidos evaluadores a su propia práctica.

Evaluación humanista

En esta categoría se observa que el proceso de evaluación considera la dimensión ética presente en las tareas de enseñar y aprender. Es importante recordar que la evaluación incluye tanto lo que el residente no aprendió como lo que aprendió y los resultados previstos como los imprevistos.

De los discursos extraemos algunas afirmaciones:

- *"Y afecta al proceso porque al no haber un criterio compartido digamos la evaluación termina siendo una instancia administrativa más que lo que implica realmente, digamos los progresos el proceso, el reconocer debilidades, fortalezas, todo un camino claro haber cuanto, un cinco, un ocho, y desde la mirada de los chicos, y porque debe costar tanto, por que al no haber un criterio compartido en la formación docente en general del cuerpo de profesores te digo, entonces en definitiva ellos están pendientes de eso. O sea a ver cuanto me puso, bueno es una menos."*
- *"A partir de la auto evaluación de la alumna, digamos que tiene que hacer, por lo menos, una auto evaluación de las clases donde yo no voy, y que no pueden ser así descriptivas generalizadoras sino concretas y específicas."*
- *"No hay pautas, simplemente eso que deben ser específicas. Por ejemplo iba a presentar la tarea 2 y me di cuenta de que cinco alumnos no habían terminado,.... no puede ser.... que fue una linda clase, porque hay una tendencia a eso."*
- *"Y ahí se define en la discusión de lo que yo observo y lo que ellas piensan las áreas que van a ser centrales para...por lo menos para un período,... como...porque me experiencia el tema de que tratar de cambiar todo es imposible y si creemos que hay cosas que hay que cambiar y de hecho muchas de ellas conforman con que hay cosas que hay que cambiar"*

Formar y evaluar éticamente hoy implica desconcierto. Cada día más, en sus propias prácticas evaluadoras, un mayor número de profesores cambia su forma de ver los problemas actuales de la evaluación en residencia, abandonado las creencias, convicciones y planteamientos pedagógicos en los que fueron formados. En función de su propia capacidad de innovación y de adaptación al cambio, muchos profesores han ido haciendo personal y colectivamente, sus propios análisis sobre el nuevo territorio que ahora se recorre; como así también sobre la actitud que asumen novatos y expertos.

Es por ello que la trayectoria en la mirada evaluadora se tiñe de lógicas evaluadoras distintas porque reflejan posicionamientos evaluativos con intervenciones que replantean el ser docente en función de su rol evaluador como instrumento de comunicación.

En palabras de Edith Litwin (2005, entrevista):

- *.... "el campo de la evaluación, fue un campo que en algunos casos que, quedó muy pegado a las propuestas de acreditación y certificación y por lo tanto, quedaron desde un lugar de la Didáctica pero no quedaron desde un lugar más comprensivo. Y que entonces también esto podría bueno, justificar estos modelos tecnocráticos, que en el fondo ya sabemos de tecnocracia, no, cuando planteaste esto. Creo, que la historia de la evaluación desde las derivaciones conductistas generaron dieron impulso a estos proyectos. A veces uno, estudia problemas de enseñanza en un campo y revisa investigaciones o conoce investigaciones que le interesan en el campo; pero no conoce la evaluación de ese tipo de campo y cuales son los problemas que se articulan con la misma didáctica. Y entonces, vuelves a replantearte prácticas que son viejas prácticas y que son más derivación conductista que otra cosa.*
- *Con eso estoy queriendo decir que, uno podría tener un buen planteo innovador en el campo de la didáctica, de su campo disciplinar, pero a la hora de la evaluación uno podría tener rémoras hacia propuestas evaluativas que son de vieja data; porque, bueno porque no son coherentes el programa de enseñanza con el programa de evaluación.*
- *Uno siempre piensa que a ver, que la evaluación puede generar más, entonces le pide a la evaluación, por ejemplo, que genere un proceso de integración, cosa que no genera la enseñanza. Esto es también incorrecto porque de alguna manera se le está pidiendo a la evaluación un proceso cognitivo mayor y no un isoformismo con el proceso de enseñanza."*

Se infiere de la entrevista que la formación es el recorrido de vida en el cual se construye la personalidad de los sujetos y se analiza si hubo continuidad, si la pertenencia social de partida tuvo rupturas, descubrimientos, desarraigos. A partir de allí se puede empezar con un enfoque de recorrido de formación y de evaluación que le permita al profesor y al residente reflexionar de manera colectiva sobre el recorrido, sobre los itinerarios de las personas.

Los sujetos que evalúan además de situarse social e intelectualmente ven en qué medida han sido triviales o excepcionales. Los profesores hacen descubrimientos sobre las propias capacidades no solo en el ámbito escolar sino desde un itinerario personal.

Los profesores entrevistados amplían dichos conceptos:

- *"Lo que no por ahí no utilizó es un único patrón. Es decir no creo que son todos iguales. Ni quiero que salgan todas iguales. Como en otras épocas querían que saliéramos todas las maestras jardineras iguales."*
- *"Son personas diferentes, bueno la singularidad de cada uno en el ejercicio del rol se va a demostrar. Lo importante es que sean competentes para el ejercicio del rol. Todos los aspectos que te dije antes. El compromiso, la responsabilidad, que tengan los contenidos."*

En esta instancia la evaluación en proceso aparece como una construcción indispensable que denota mucha organización de gestión pero pocos criterios evaluativos consensuados y fundamentados en marcos referenciales teóricos actualizados.

- *"Depende, bueno a ver pensando en términos de una clase por ejemplo. Yo a veces trabajo con observación holística, a veces con observación focalizada, me interesa muy particularmente el tema comunicacional sobre todo pongo mucho foco en el manejo del lenguaje, porque es donde observo más trabas, en las construcciones cognitivas y el propio alumno practicante y obviamente se espeja en sus alumnos."*

Evaluación humanizante

Se puede avanzar en otra construcción según la cual la experiencia biográfica de los profesores evidencia desde su propia narrativa cierta subjetividad en su mirada evaluadora, sin la especificidad del campo disciplinar.

El profesor como formador de formadores parte de la idea que la formación se construye y no se decide es decir, debería atender a que los profesores tienen que construir su propia formación de evaluación, tanto la inicial como la profesional

Es probable que esto se origine en varios factores: un posible desconocimiento del cambio curricular y disciplinar, los saberes fragmentados, la falta de intercambio de experiencias con otros profesores, la resistencia a los cambios, la escasa capacitación, dificultades en el proceso enseñanza y

aprendizaje, la escasa o nula articulación entre el aprendizaje conceptual y la práctica áulica, el ejercicio del rol.

Entendemos que el profesor en su mirada evaluadora durante la residencia asumiría la evaluación como producto y no como proceso. Esto se denota en algunas afirmaciones vertidas en las entrevistas.

- *"Yo fundamentalmente creo que más que la estrategia como una técnica de evaluación, yo creo que lo más valioso es la actitud ante la evaluación, no; cuando es una actitud de evaluar para que el otro mejore. Más allá de la técnica que se utilice las alumnas esto lo perciben y lo valoran. Exactamente. Es para todas ellas es toda una vivencia de evaluación, de esta manera."*
- *"Si, al valorar al docente, porque yo valoro profundamente la profesión docente, por eso la desarrollo, trato de hacerla lo más concientemente posible, y quiero que el docente salga formado desde ese lugar. También veo que muchas llegan a Residencia con grandes carencias, no solo didácticas sino de contenido, del trabajo del contenido"*
- *"Pero la responsable de la formación del alumno soy yo, profesor de práctica docente, que después no le tengo que echar la culpa a nadie, sino sabe enseñar o aplica mal los contenidos que trabajó en el aula"*

No surge de los datos de las entrevistas realizadas que la evaluación del profesor posea una mirada capaz de hallar en lo observado las huellas del pasado, los significados otorgados por los sujetos que intervienen, las continuidades y rupturas, la recuperación de lo cotidiano y de lo real.

Sí aparece como muy fuerte la tendencia a no asumir por parte de los entrevistados su rol evaluador. Los profesores dejan algunos juicios de valor librados al azar en los sujetos en formación. La nueva agenda en la evaluación llevaría en realidad a dejar difusas las fronteras de los criterios de evaluación propios de la residencia. La evaluación de los profesores sería menos humanizadora si emplea criterios más difusos en residencia.

En este sentido, desde la formación inicial y continua, se tendría que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que se desarrolla su actividad de evaluación que les permita tomar decisiones respecto de su actuación como aprendices y como profesores estratégicos. De

tal manera se irá enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

En palabras de un docente:

- o *"Soy yo la responsable no la disciplinar, la areal que enseñó mal, porque lo dio a su estilo y a su forma, vos se lo tienes que bajar al aula. Yo soy el responsable que en el patio, el alumino aplique bien las cosas, entre otras cosas,...porque soy responsable también de lo actitudinal, del compromiso, de la presencia, del diálogo, de la integración todo es responsabilidad del profesor de práctica lamentablemente eso es mi idea, es lo que yo pienso del profesor de práctica, porque el que está dando natación en la pileta o el que está dando pedagogía en el aula, no esta viviendo después lo que el alumno tiene que venir a la escuela, acá. Si el alumno viene con ojota, o si la alumna viene desprotegida desde lo que dieron de allá, yo lo tengo que reforzar. "*
- o *"Yo creo que todo incide porque el conocimiento, psiquicamente nosotras como trabajamos con un enfoque que tiene que ver con el contenido, la apertura, la posibilidad que da el conocer una amplia gama, si bien superficialmente en algún sentido, una amplia gama digamos de lo que es las problemáticas del pensamiento, que de hecho la facultad de Filosofía y Letras es un centro, una usina de pensamientos, entonces de pronto para mí, el haber leído que se yo, Bardin, y esta posibilidad pienso que nos permite ver la postura desde un lugar, y a su vez poder trabajarlo con las alumnas."*

Evaluación humanizada

Se configura así la vida del profesor en el aula en una serie de complejas situaciones que obturan y desvían su experticia respecto del conocimiento y de su crecimiento profesional como evaluador. Cabe señalar que la evaluación supone siempre la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado que se recorta para tal fin. En este sentido, siempre implica una lectura orientada; en toda ocasión, supone algún pronunciamiento sobre el objeto de evaluación.

Planteadas de este modo, la evaluación en Residencia debería entenderse entonces como una práctica abierta a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento.

También parece cierto que un mismo profesor adopta un estilo colaborador, transigente, elusivo, competitivo o complaciente, según sea la instancia de

evaluación en cuestión, y en función del marco contextual, entre otros elementos característicos propios de cada caso en Residencia. Por lo tanto al evaluar a un residente, el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquel posee sino que se examina a sí mismo, primero como formador de formadores, luego como planificador y finalmente como evaluador.

Ahora bien, si se considera a la evaluación en proceso, ésta debería acompañar al residente desde una postura evaluadora que se ajuste a sus tiempos propios. Sostenemos que el dispositivo para tal fin sería el programa de evaluación con carácter construido dando lugar a ser una instancia puntual evaluativo.

En síntesis, se han podido reconocer tres primeras construcciones que, como tensiones dan cuenta de los supuestos acerca de la evaluación de los profesores de residencia:

- entre la eficiencia y el afecto , ser profesional
- entre la desvalorización de su propio saber, ser ético
- la valoración de su función y la idiosincrasia de su estilo, ser singular

Estas tensiones enmarcan el oficio del profesor de residencia en evaluación. Alientan a pensar escenarios de debates sobre la centralidad del proceso evaluador y dan lugar a la idea de autonomía en los tres supuestos planteados; el grado de dependencia moral del profesor respecto a su rol se crea y recrea en el vínculo social con sus residentes.

Surge así un estilo propio; una dependencia mutua que poco a poco él necesita dejar para que haya otro, en situación de carencia. El profesor ejerce y sostiene una autoridad que permite avanzar hacia una dependencia facilitadora basada en la posibilidad de la confianza en otro que tiene algo que dar, aprender, enseñar y evaluar.

El proceso de autonomización imprime un camino para que los profesores recuperen los criterios que quieren enseñar y o evaluar, construyan

sistemáticamente el desarraigo de sus residentes. Podemos pensar esto como parte de una condición de reflexión moral del proceso evaluador para la aprobación de una nueva estrategia como profesor de residencia.

Esta experiencia evaluadora coparticipada crea un formador evaluador como orientador, con un perfil profesional, ético y singular que comparte el proceso constructivo de la evaluación.

Entonces las prácticas evaluadoras generan formatos de interacción que regulan los intercambios y elaboran un plataforma de entendimiento mutuo (Bruner) como andamiajes, traspaso de competencias en espacios de conocimientos mutuos. Dicha intervención se centra en el apoyo a los procesos de elaboración de la propuesta de evaluación en forma integradora.

4.2. 2) Innovación, autonomía y agencia

4.2.2.1) Encuentros y desencuentros evaluativos

Hay tres categorías construidas en esta investigación que dan cuenta de los encuentros y desencuentros sobre las estrategias de evaluación. Estas categorías refieren a la innovación; a la autonomía y a la agencia, que se potencian con el cruce de las metáforas sobre evaluación del espejo espejado, de telarañas y puentes, de laberintos y senderos propuestos en apartados anteriores. Según Elliot cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para reflexionar sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en ella. Por lo tanto estos cruces posibilitan solo a aquellos profesores que se arriesguen a transitarlos diferentes miradas evaluadoras.

Deval (1997) sostiene que "modificar la cultura evaluativa del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los docentes". Hoy sería plausible encontrar en el aula a un profesor diametralmente diferente, al que realmente se observa en las aulas.

La innovación evaluadora desde la formación docente tiene, como característica fundamental pensar un posible cambio en las estrategias de evaluación de los profesores.

Se comienza así poco a poco a movilizar estructuras desde el rol del profesor de práctica, quizás rígidas aún, pero inevitablemente su práctica evaluadora actuará provocando una desestabilización, incluso en los que empiezan a pensar en este espacio desde un conjunto de acciones diversas que permiten dar respuesta a las necesidades actuales de todos los actores que se involucran con la práctica. Se puede vincular con la idea de atravesar el espejo, como representante de una evaluación humanizada realizada de otra manera es decir como profesional y como persona.

Si bien se sostiene que más allá del reconocimiento del papel de intervención docente como evaluador, de su real influencia en la realidad áulica, sus apreciaciones derivan en la adopción de una postura crítica, de una posición de valor para el análisis de las ideas de emancipación y de justicia social y de compromiso con la praxis.

Las transformaciones escolares, entonces, promueven en primer término que los profesores rescaten el poder de conducir la relación con los residentes, asumiéndose como sujetos de conocimiento. En segundo término que los residentes se conviertan en actores sociales, libres de opinión, más allá del proceso de aprendizaje, capaces de investigar, escribir, desarrollar y expresar un discurso y conjunto de hipótesis, combinando la reflexión y la acción, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la institución formadora.

Litwin(2005) devela en una entrevista que no puede haber una práctica evaluadora sin cruces morales, ya que el cruce de la dimensión personal "humanidad" y lo "ético" aborda en el encuentro de miradas evaluadoras de sujetos de práctica más allá de sus intervenciones didácticas.

Analizar cómo es la real formación consiste en saber también sobre trayectos e itinerarios personales de los profesores, no sólo en el sentido de indagar cuál

ha sido la Institución Formadora y los métodos de formación en evaluación, sino cómo se construye la personalidad del profesor de residencia, si hay una formación confluyente de los profesores que integre lo afectivo, lo cognitivo y lo práctico y si la pertenencia social de partida tienen rupturas, descubrimientos, desarraigos personales y o profesionales.

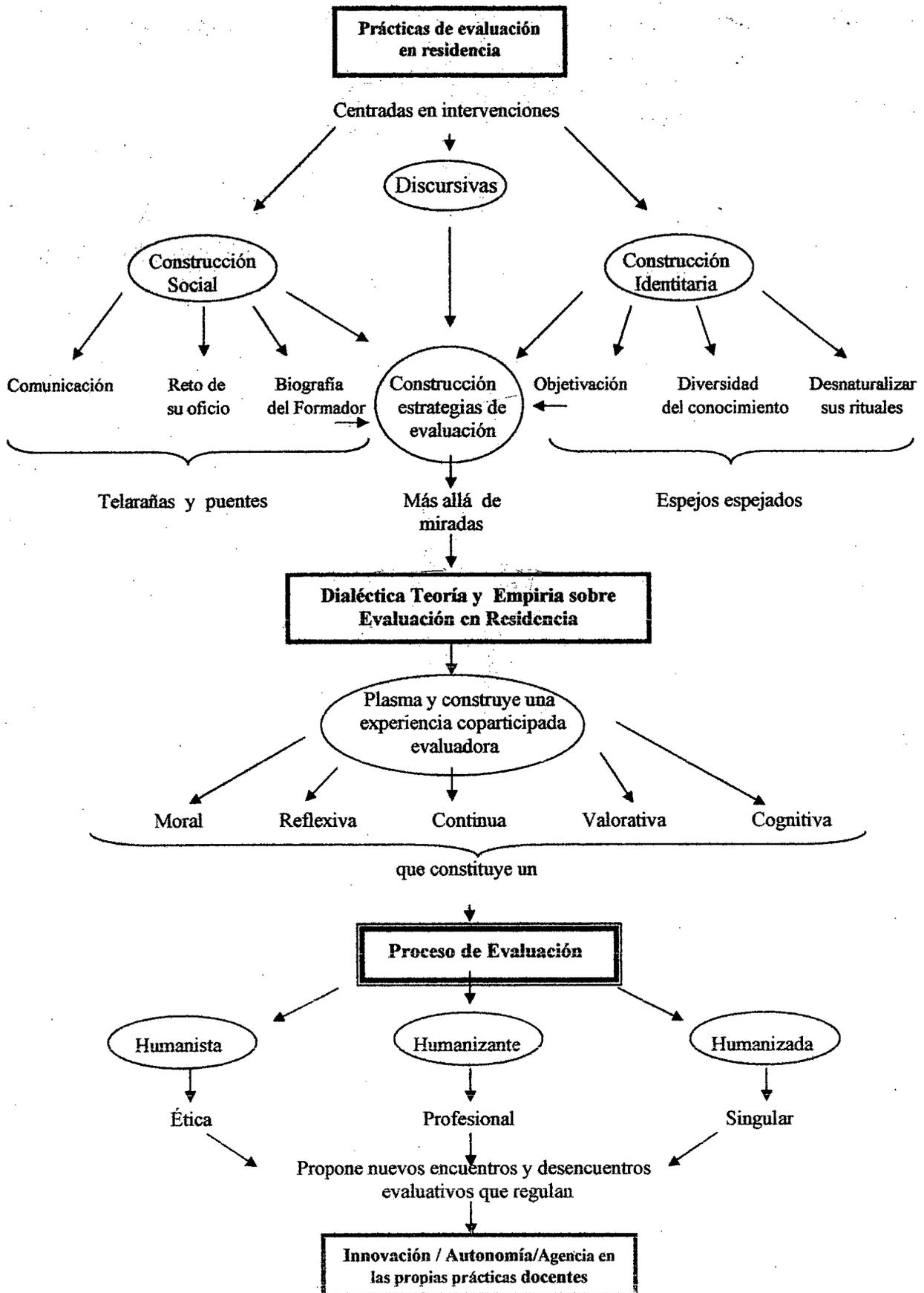
Por lo tanto, la práctica pedagógica es una acción institucionalizada cuya razón de existir es anterior al hecho de que un nuevo profesor entre en ella y actúe de determinada manera. Entendemos que los profesores con mayor formación modificarían de alguna manera las prácticas que realizan.

Seguramente son necesarias además otras acciones que no siempre depende de los profesores para que la práctica del aula cambie, sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, y que por lo tanto no depende exclusivamente de su formación.

Pero además, la innovación evaluadora no es un mero problema de cambio en las estrategias de evaluación enraizadas en los profesores de residencia, que pueden orientarse desde modelos alternativos de formación y de evaluación de estos, si no que es un problema que afecta al cambio de condiciones de trabajo del profesor.

En ese cambio están implicadas las estructuras de la institución, de la política curricular, y de las estrategias de los profesores de residencia para llevar un determinado programa evaluativo a la práctica. Pero además también están la opción por los paradigmas del pensamiento pedagógico coherentes con una perspectiva liberadora de los profesionales de la educación, para que actúen críticamente en el nivel superior y respecto de su propia práctica profesional.

El cuadro de la siguiente página ilustra a modo de síntesis, un mapa de las categorías construidas que dan cuenta de lo medular de la tesis.



5. CONCLUSIONES

Surgen de esta Tesis diversas conclusiones que apuntan a diferentes aspectos del objeto evaluativo y de la hipótesis planteada en esta investigación.

Si bien se han recorrido diferentes momentos y contextos, intentando responder sí en la enseñanza, la centralidad de la evaluación es del residente o del profesor o de ambos, resta preguntarse a quiénes y cuándo darle la voz en pos de que la evaluación sea diferente y genuina. Es por ello que a continuación se señala lo siguiente:

1) Una cuestión a resaltar es la diferencia de miradas entre los "expertos" universitarios sobre el tema de la evaluación en la Residencia y los propios profesores que supervisan la residencia que son los "expertos" de la Institución Formadora. Estas diferencias tienen que ver con modos de actuar de los profesores en diferentes contextos de formación y con diversos constructores teóricos que validan el proceso de evaluación que emplean.

Pero más allá de diferentes miradas entre ellos en el proceso formativo y evaluador, sus evaluaciones pueden ser andamios que faciliten una conquista gradual de la autonomía de sus residentes. Es estar dispuestos a escuchar y a respetar palabras que vayan configurando identidad propia en cada residente. Se trata además de situar la autonomía como estrategia en el marco de una autoridad facilitadora basada en la posibilidad de la confianza en otro que tiene algo que dar, más allá de la evaluación de sus prácticas docentes.

Las intervenciones de los profesores son, por lo tanto modos de entender el valor de lo moral en la evaluación y la incidencia en sus prácticas evaluadoras empleando diversas estrategias. Cada profesor construye a través de su biografía una experiencia coparticipada entre dialéctica y empiria sobre evaluación que se refleja en el momento de evaluar a sus alumnos.

Así surgen los itinerarios de la evaluación en residencia, que se constituyen en todo el proceso evaluativo de la residencia, en laberintos y senderos que promueven una evaluación humanística, humanizante y humanizada.

Más aún a pesar de la contradictoria construcción de la identidad, el profesor de residencia de los Institutos de Formación Docente es tensionado entre la eficiencia y el afecto, entre la desvalorización de su propio saber y el quehacer institucional, entre la valoración de su función y la idiosincrasia de su estilo como evaluador. Denotamos cierta crisis en la cuestión ética con respecto a la evaluación del análisis de las entrevistas de los profesores de residencia en ámbitos institucionales no universitarios.

Esta primera construcción confluye en afirmar también que el profesor de residencia descrea de su posicionamiento como evaluador experto y por ende esto redundará en el empleo de estrategias de evaluación que validen el conocimiento a enseñar y a evaluar como objeto de evaluación. Aquí subyace una doble categoría a evaluar sobre el conocimiento que al estar imbricados en el profesor de residencia se entrecruzan en sus miradas evaluadoras y al no estar concientes de ello, no se reflejan en sus estrategias en el momento de evaluar.

2) Por otro lado otra cuestión tiene que ver con cómo se entrelaza el contenido de la evaluación con las estrategias que emplean los profesores, las cuales son diversas y necesarias para alentar un proceso de autonomía evaluadora. Es probable que en los residentes se posibilite un desarraigo necesario de sus prácticas; de un adulto que acompañe dicho desarraigo; que se ofrezca la posibilidad de construir una dependencia mediada y la promoción del sentimiento de que cada uno es necesario para alguien. Aún cuando el profesor evalúe para acreditar la residencia a sus alumnos, su evaluación se centra en el conocimiento.

Más allá que desde una postura clásica la evaluación se concebía como logros de conductas y de calificaciones meritorias para la aprobación de la residencia poco importaba como y que aprendía el residente. La evaluación se

utilizaba como acreditación final para castigar la actuación satisfactoria o no de los residentes.

En esta situación se encuentran todavía algunos de los profesores de residencia entrevistados, quienes evalúan desde una postura tradicional. Producen en su programación el desconocimiento del cambio curricular, falta de intercambio de experiencias con otros docentes, resistencia a los cambios, dificultades en la transposición didáctica y en el proceso de evaluación, escasa o nula articulación entre el aprendizaje conceptual y la práctica áulica, ejercicio del rol y de la disciplina como un espacio de poder frente al residente y la evaluación como producto, acreditación y no como proceso, aprendizaje constructivo.

Pero hoy también en residencia coexiste el profesor, quien es un formador que verifica cómo recibe el residente lo que se "pretende" enseñar, cómo construye su propio saber, investiga está pasando con el conocimiento que interesa y se organiza en la clase, analiza su propia actitud de indagar o no los conocimientos o saberes previos de los alumnos, revisa sus constructos teóricos antes, durante y después de cada clase desde una propuesta curricular áulica e institucional.

En fin, evaluar la práctica en residencia hoy se refleja en la construcción social de dicha praxis evaluadora. Es deseable la creación de telarañas que permitan vincular la práctica de los profesores con puentes imaginarios que relacionen el conocimiento y la evaluación como mediadores en sus intervenciones. Sostenemos que no se denotan aún la articulación entre los supuestos evaluativos que sustentan los criterios de los profesores de residencia y la implementación de los diseños curriculares en diferentes contextos y con diferentes residentes.

3) En tercer lugar se habla de un profesor de residencia que posea actitudes autónomas, críticas y reflexivas de su hacer, en el que se han provocado un proceso de "retroalimentación" respecto de su formación académica, su

experiencia áulica y la de sus pares. Entendemos que en dicho proceso es real la participación social- laboral- pedagógica de los profesores de residencia en la elaboración del Proyecto Curricular y Evaluativo Institucional. Ello crea necesariamente una profunda transformación en el ámbito de los valores, saberes y competencias que se evalúan desde la práctica docente en el aula.

Además la evaluación hace necesario por parte del profesor atreverse a des- sujetarse del "chaleco" que constituye la cultura escolar instituida; es atreverse a resignificar los contenidos a enseñar según el contexto áulico más allá de lo prescripto en el curriculum. La evaluación del profesor permite reconocer en cada grupo los puntos de partida y los trayectos de llegada y las diferencias de aprendizaje. Su intervención también permite atreverse a comprometerse aún más, asumir decisiones con libertad de enseñanza y de evaluación realizando una lectura crítica del curriculum escolar.

Se comienza a vislumbrar a partir de los discursos de las entrevistas realizadas en los Institutos de Formación, que los profesores rescatan la relación con los residentes, se asumen como sujetos de conocimiento. No sólo se piensa críticamente sino que se trata de comprender la necesidad individual y colectiva de los alumnos en el proceso evaluativo.

La mayoría de los profesores también asumen el rol socialmente asignado, comportamientos, visiones y perspectivas, las cuales son fundamentales a la hora de comprender e intentar modificar la dinámica escolar y por ende sus proyectos en las aulas. Esto no coincide con lo escrito en el programa/proyecto de residencia

4) Las diferentes estrategias que se emplean los ámbitos en los que se desarrollan las prácticas docentes, los profesores de residencia reflejan en cada instancia evaluadora un juicio espontáneo, reflexivo, único que hace del proceso evaluador un encuentro irrepitible de conceptos, haceres y actitudes que emanan de su saber y de su ser. El modelo a seguir es el de la creación de conocimientos válidos y significativos a evaluar en cada uno de sus residentes.

Por otra parte no se manifiestan en sus discursos la apropiación de nuevas estrategias implementadas en los procesos evaluadores sino prácticas evaluadoras concebidas desde su formación. Esto conlleva a pensar que es posible que existan encuentros y desencuentros evaluativos aún en residencia que la innovación, autonomía y agencia sean instancias a promover en las prácticas de evaluación en residencia.

5) Por último deseo señalar en el marco de esta investigación la innovación como estrategia de evaluación a crear que refiere la resignificación de las prácticas del aula del profesor de residencia modos de actuar que resignifican mi propia biografía personal y profesional a partir de ella. Sus estrategias reflejan aún más la construcción identitaria como un espejo espejado que reconoce la necesidad imperiosa de desnaturalizar los rituales evaluadores en residencia que subyacen aún en las prácticas tradicionales en los Institutos Superiores de Formación Docente.

En respuesta a la hipótesis central planteada en esta tesis:

"Existe un proceso evaluativo en residencia que refleja estrategias distintas que dan cuenta del modo de evaluación del profesor y de su posibilidad de apropiación de nuevas prácticas evaluadoras"

Para concluir cabe aclarar que:

Por un lado:

- Esta investigación es meramente el comienzo de nuevas investigaciones en la creación de estrategias de evaluación de los profesores de residencia
- En el ámbito Institutos de Formación Docente coexisten fuertemente prácticas de evaluación con muy poca proyección en la apropiación de conocimientos evaluadores a generar con los profesores de residencia.
- Existen débiles iniciativas de trabajo conjunto entre ellos debido al real desconocimiento de la proyección de la evaluación en residencia y su adecuada implementación.

Y por el otro esta tesis intenta iniciar un camino generador de nuevos conocimientos en estrategias de evaluación en residencia entre dos realidades disímiles, modos de evaluación del profesor y la apropiación de nuevas prácticas evaluadoras.

Posibilita pensar que existe una línea a cruzar no solo en referencia a la apropiación del conocimiento evaluador sino a la toma de la conciencia de la importancia de trabajar en ello.

Permite valorar los recursos humanos idóneos que fomenten nuevas fronteras en investigación y desarrollo conceptual sobre la evaluación en residencia.

En síntesis, se reconocen a partir de las entrevistas con profesores y expertos el surgimiento de una nueva categoría en el abordaje de las estrategias de evaluación de los profesores de residencia, la autonomía.

Se fundamenta lo expresado anteriormente en la necesidad de presentar a la evaluación en residencia como una agencia instituida en un proceso valorativo en las que se humaniza un modo de estar con los otros. Consideramos la evaluación como una nueva forma de toma de control sobre la propia actividad mental que implica desde la práctica evaluadora poseer cierto grado de sociabilidad que conlleva además pensar los desafíos que enfrentan hoy los profesores. Es necesario delimitar en las estrategias senderos que dibujen nuevos sentidos humanísticos para llevar a cabo la tarea de evaluar sin despojar al conocimiento como objeto indiscutible de construcción de la práctica evaluadora.

"Todo lo que era guardado bajo llave, permanecía nuevo por más tiempo...

Pero mi propósito no era conservar lo nuevo,

Sino renovar lo viejo."

W Benjamin

6. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- ⇒ Atkinsont y Claxton G.: El profesor intuitivo. Barcelona. Octaedro. 2002.
- ⇒ Allal, L. (1980): Estrategias de evaluación formativa. Concepciones Psicopedagógicas y modalidades de aplicación. Infancia y aprendizaje, n° 11. Madrid.
- ⇒ Alliaud, A. (2005): La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Revista IICE, Año III, n° 23, Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As. Junio.
- ⇒ Apple, J. (1993) : Evaluar e informar. Aique. Buenos Aires.
- ⇒ Astolfi, J. P. (1997): El "error", un medio para enseñar. Diada Editora S. R. L. Sevilla.
- ⇒ Babier, J. M. (1999) Práctica de Formación. Evaluación y análisis. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- ⇒ Becher, T (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- ⇒ Beillerot, J. (1996): La formación de Formadores (entre la teoría y práctica). Ed. Novedades Educativas. UBA, Bs. As.
- ⇒ Berstein, B. (1998): Pedagogía control simbólico e identidad. Morata, Madrid.
- ⇒ Bordieu, P. (1999): "Las prácticas sociales" Alicia Gutierrez. Centro Ed. América Latina. Bs. As.
- ⇒ Bruner, J. (1997): La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. Madrid.
- ⇒ Camilloni A., Celman S., Litwin, E. Y Palou de Maté, M. (1998): La evaluación de Iso aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ⇒ Chervel, A.: "Historia de las disciplinas escolares. Reflexión sobre un campo de investigación" en Revista de Educación, 295:59- 112. España.
- ⇒ De Alba, A. (1995): Curriculum: crisis, mito y perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- ⇒ De Ketele, J. M. (1993): L' évaluation conjuguee en paradigmes, Revue Francaise de Pédagogie, n ° 103. Residencia de Traducción IES en Lenguas Vivas. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- ⇒ Denzin N. k. y Lincoln (1994): Introduction: entering the field of qualitative research. Thousand Oaks, CA.
- ⇒ De Souza Minayo, M (1995): El desafío del conocimiento. Lugar Editorial.
- ⇒ Deval, J. (1997): Evaluación, no gracias, calificación, pensamiento.
- ⇒ Eco, Humberto (1977): Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Ed. Gedisa. España.
- ⇒ Edelstein, G. (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En Revista IICE, Año IX, n° 17, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Bs. As. Miño y Dávila.
- ⇒ Edelstein, G. y otros (1999): Entrevista: IVOR GOODSON y la Teoría del curriculum. Ed. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1992. El taller de educadores y la investigación. Cuadernos de formación docente. N ° 9. Universidad Nacional de Rosario.
- ⇒ Eisner, E(1985):. El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Ed. Paidós Educador. Bs. As.
- ⇒ Ferry, G. (1997): Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Serie Los documentos. 6. Ed. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- ⇒ Francia, Alvaro(1995): La investigación científica: Guía para confeccionar y redactar trabajos de investigación. 1ª ed. Bs. As. Librería Agropecuaria.
- ⇒ García Sallord, S y Vanella, L.(1992):" Normas y valores en el salón de clase" Ed. Siglo XXI.España.
- ⇒ Goetz y Lecompte(2001): "Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa" Cap.I. Mimeo UNICEN. Tandil.
- ⇒ Goodson, I. (2000): El cambio en el curriculum, Barcelona, Octaedro.
- ⇒ Hargreaves y otros (2001) Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Octaedro. Barcelona.
- ⇒ House, E. R. (1997): Evaluación, ética y poder. Morata. Madrid.
- ⇒ Jackson, P. (1992): "La vida en las aulas". Morata, Madrid, 2da. Edición. Cap.1 y 5.

- ⇒ Jackson, P. (2002): "Practica de la enseñanza" Amorrortu editores. Bs. As.
- ⇒ Jackson y otros (2003): La vida moral en la escuela. Amorrortu editores. Bs. As.
- ⇒ Kreimer, Pablo (2001): Documento 1: El Problema; Documento 2: El Problema: cómo se formulan las preguntas. Mimeo. UNICEN. Tandil.
- ⇒ Latorre, A. (1992): La reflexión en la formación del profesor. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- ⇒ Litwin, E. (1997): Las configuraciones didácticas. Ed. Paidós. Bs. As.
- ⇒ Lundgren, U. (1992): Teoría del curriculum y escolarización, Madrid, Morata.
- ⇒ Mercer, Neil (1997): La construcción guiada del conocimiento. Bs. As. Ed. Paidós.
- ⇒ Moreneo, C y otros (1994): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del aprendizaje y aplicación en la escuela. Barcelona. Grao.
- ⇒ Popkewitz, T. S. (1994): Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Morata. Madrid.
- ⇒ Perrenoud, Ph. (1996): "La construcción del éxito y el fracaso escolar" Ed. Morata. Cap.1 y 9.Y de la Ed. Fundación Cap. 7.
- ⇒ Remedi y otros (1988): La identidad de una actividad: ser maestro. UAM, Xochimilco.
- ⇒ Pozo, J. I. (1991): "Aprendices y maestros". Ed. Alianza. Cap.3 y 8.
- ⇒ Sacristán Gimeno, J. (1993): "El Curriculum: una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata. Madrid.
- ⇒ Sirvent, M. (1998): Investigación y estadística Educacional I. El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Universidad Nacional de Luján. Postgrado en Política y Gestión.
- ⇒ Skilbeck, M. (1980). : Estrategias para el cambio del curriculum, En Walton, M. Diseño y organización del programa. Madrid. Anaya.
- ⇒ Taylor y Bogdan (1986): Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Paidós. Bs. As.
- ⇒ Torre, S de la y otros (2000): Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona. Ocatadro. UNESCO (1979): Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid. Nancea

⇒ Valles, M. (1997): Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis. Madrid. Citas en : Kirk Y Miller (Cap. 1 pp. 21); Marsal (Cap. 2 pp. 47); Bourdieu, Chamboredon y Passeron (Cap. 2 pp. 50)

6.1 BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

- Alliaud, A. (2000): La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje, en Revista Propuesta Educativa, nº 23, Año 20, Bs. As. Diciembre
- Alliaud, A y Duschasky y Liston:(1992): "Maestros, formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila. Bs. As.
- Alliaud, A. y otros (2007): Evaluación del currículo de la formación docente para los Niveles Inicial y Primario" Gob Bs As. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior de 2007. Bs. As.
- Anderozzi, M. (1996): El impacto formativo de la práctica, en Revista IICE. Filosofía y Letras, UBA, año V, Nº 9, Bs. As. Miño y Dávila.
- Barco, S., et allí (2000): Las disciplinas académicas: su constitución desde los profesores de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la UN Co, FACE, UNCo, Mimeo, Cipoletti.
- Barco, S., et al (1998): Curriculum universitario de formación docente o de la viga en el ojo propio, Actas 2do. Congreso Internacional de Formación de Profesores, FAFODOC, UNL.
- Becher, T (2001): Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Da Silva, T. T. (1998): Cultura y Curriculum como prácticas de significatividad. En Revista de estudios del Currículim, Vol, 1 N ° 1
- De Alba, A. (1995): Curriculum: crisis, mito y perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Díaz Villa, M. (2003): Flexibilidad y educación superior en Colombia, ICFES, Bogotá, Colombia.

- Edelstein, Gloria, Coria, A (1999): Imágenes e Imaginación Iniciación en la docencia. Ed. Kapelusz. Bs. As. Cap2 y 3.
- Goodson, I. (2000): El cambio en el curriculum, Barcelona, Octaedro.
- Gvirtz, S y Palamideci, M. (1998): El ABC de la tarea docente, curriculum y enseñanza" Ed. Aiqué. Bs. As. En Cap. 8" Necesidad de renovar la evaluación"
- Hargreaves, A. (1994): Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Ed. Morata, Madrid.
- Hargreaves, A y otros (1998): Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Jensen, C y Silberberg, G (2004): "Flexibilidad Curricular y Educación Superior en Argentina. Un nuevo paradigma o un nuevo desafío" Maestría y Carrera de Especialización en Didáctica (FFy L- UBA). Seminario Currículum Universitario.
- Lipsman, M (2004): "La innovación en las propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Perspectivas y limitaciones" Publicación de conferencias y paneles del 2do Congreso Internacional de Educación. UNL ediciones. Santa Fe Argentina.
- Lipman, M (1997): Pensamiento complejo y educación, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2000): Las variaciones en el arte de narrar: una nueva agenda didáctica, en Revista Propuesta Educativa, nº 20, Bs. As. Miño y Dávila.
- Silberberg, G y otras(2005): Un desafío aún no resuelto en el nuevo currículo para la formación docente del GCBA Taller 3 y 4, en Ponencia en el Segundo Encuentro de Formador de Docentes Metropolitano, Bs. As.
- Silberberg, Gloria (2006): Ponencia Simposio "La Formación docente en el mejoramiento de la Educación" Modalidad Debate."Tensiones y controversias de la evaluación de los profesores". En 5º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2006. Cuba.

- Silberberg, Gloria (2006): Ponencia II Jornadas Nacionales. Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Universidad Nacional de Córdoba. Mayo 2006. Modalidad Exposición oral. "Hacia el programa de evaluación de los profesores de residencia"
- Silberberg, G, (2007): "La transformación Curricular en los Institutos Supiores" pág. 173. En Libro Digital Voces de la Educación Superior. Dirección Educación Superior. Pcia Bs. As. Capítulo
- Stenhouse, L. (1984): Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata.
- Rockwell, E (1995): La escuela cotidiana. FCE, México.