

Evaluación Integral de la Formación Docente

**Evaluación de Estudiantes
Etapa 2014**

Documento Base

Julio 2014

Versión preliminar

Introducción

El Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Mesa Federal de Educación Superior a partir del año 2011 desarrolla un conjunto de iniciativas en materia de evaluación definidas a partir de la focalización de las acciones sobre diferentes componentes o aspectos.

La Evaluación Integral de la Formación Docente constituyendo un desafío para la totalidad del sistema formador y se estructura en torno a tres ejes: la evaluación de las políticas, la evaluación de las instituciones y la evaluación de los actores. En este último eje se aborda uno de los componentes más sensibles como es el de la evaluación de los estudiantes.

La Res. N° 188/12 CFE establece el diseño e implementación de la evaluación integradora de estudiantes de 2°, 3° y 4° años de la formación docente inicial. Dada la complejidad y magnitud que implica evaluar simultáneamente al conjunto de estos estudiantes, se diseña un dispositivo escalonado y por etapas que permita dar cumplimiento a lo establecido por la normativa vigente.

La propuesta que ha sido diseñada centra su foco, en esta etapa, en las carreras de Formación Docente para los niveles educativos del Nivel Inicial y del Nivel Primario y dentro del conjunto de los estudiantes de las mismas, en aquellos que ya han avanzado significativamente en su trayecto formativo y que en el momento de la evaluación están transitando el espacio de la Práctica III.

Esta propuesta, que no implica ningún tipo de vinculación con la promoción y acreditación de aprendizajes de los estudiantes, tiene como propósitos principales:

- Aproximar una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores por parte de los estudiantes
- Generar información relevante para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente en el marco de la Evaluación Integral de la Formación Docente

Una primera etapa se desarrolló durante el año 2013 y tuvo como principal objetivo poner a prueba el dispositivo de evaluación propuesto procurando incrementar al máximo la fiabilidad y la validez de los instrumentos diseñados e indagar sobre la factibilidad y la gestión del propio dispositivo con vista a ser generalizado en todo el país.

Participaron en la etapa del proyecto piloto un grupo de estudiantes de los

profesorados de Nivel Inicial y de Nivel Primario con la Práctica III cursada de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Mendoza, Río Negro, y Santiago del Estero. La muestra incluyó 13 Institutos de Formación Docente (ISFD) (8 ISFD que dictan la carrera de Nivel Primario y 5 ISFD que dictan la carrera de Nivel Inicial) y un total de 198 estudiantes (124 estudiantes que cursan la carrera de Nivel Primario y 74 estudiantes que cursan la carrera de Nivel Inicial). Este proceso de trabajo involucró el esfuerzo de los estudiantes y de las instituciones de la formación docente, y del conjunto de las Direcciones de Educación Superior comprometidas con la tarea.

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

A partir de la experiencia transitada se diseñó la etapa 2014 en la que participan la totalidad de las jurisdicciones y que despliega un conjunto de acciones que son responsabilidad conjunta de los equipos jurisdiccionales y el equipo nacional. Los procedimientos técnicos acordados, las pautas de trabajo y las decisiones metodológicas adoptadas con vistas al despliegue del dispositivo de evaluación se detallan en primera instancia en el material de trabajo denominado *Orientaciones para la planificación e implementación del dispositivo de evaluación de estudiantes* que refleja el resultado del trabajo de la etapa 2013 en tanto ajustes de los procedimientos definidos y las pautas que permitan acompañar las diferentes instancias de trabajo en el seno de los equipos jurisdiccionales e institucionales involucrados.

La evaluación de los estudiantes se integra así como un componente muy significativo dentro del abordaje del conjunto de la formación docente y no persigue como propósito generar información de carácter individual sino hacer posible una aproximación progresiva a los logros del sistema en su conjunto y una mayor comprensión de las propuestas formativas. De este modo, la información que brindan los estudiantes a través de este proceso es un elemento valioso para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en pos de una mejora de la calidad de la educación, meta propuesta a nivel nacional¹.

¹ Se entiende por calidad de la educación a la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes al sistema educativo obligatorio, garantizando la apropiación del conocimiento y una experiencia escolar que posibilite la plena inclusión en la vida cultural, social y económica (Res. CFE N° 134/11)

Este documento tiene como propósito presentar en forma sintética los lineamientos generales que orientan el diseño e implementación del dispositivo de evaluación de los estudiantes de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primaria.

En primer lugar se describe el marco general en el cual se ubica este proceso de evaluación, la normativa que regula su desarrollo y la responsabilidad de cada uno de los actores institucionales intervinientes. En segundo término se incluyen algunas definiciones conceptuales que contribuyen a la caracterización del proceso de evaluación y de la propia formación docente. Finalmente el tercer apartado sintetiza las características metodológicas más salientes del proceso de evaluación propuesto, la organización del mismo, quiénes y cómo participan.

1. Marco general de la evaluación integral de la formación docente

La formación docente es uno de los componentes centrales de las políticas de mejora del sistema educativo de nuestro país. Dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, la formación inicial y el desarrollo profesional docente resultan prioritarios para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla, en ejercicio de su derecho a la educación².

El Plan Nacional de Formación Docente³ propone la actualización de los planes de estudio de la totalidad de los ISFD de nivel inicial y primario así como el fortalecimiento de las propuestas de formación, líneas de investigación y estrategias de mejora de la enseñanza. El desarrollo de estas acciones permitió la construcción de una base de saberes, capacidades y valores indispensables para desplegar prácticas diversificadas y complejas de enseñanza por parte de los futuros docentes. Esto supone, entre otras cosas, favorecer el desarrollo de capacidades vinculadas a asumir las responsabilidades pedagógicas que hoy demanda el sistema educativo: educar y enseñar, participar en equipos profesionales, elaborar e implementar proyectos pedagógicos.

La formación es concebida como un proceso que tiene lugar durante toda la vida, por tanto, la formación inicial es un tramo diseñado de modo tal de garantizar el acceso a

² ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley de Educación Nacional).

³ Res. 134/2011 CFE y Res. 167/2012 CFE

aquellos saberes que permitirán a maestros y maestras afrontar las primeras experiencias profesionales y seguir el camino de la formación continua. Esto, sin duda, ha implicado que en las transformaciones curriculares de la formación inicial se jerarquice el valor formativo de las experiencias prácticas, motivo por el cual se busca intensificar el vínculo de los ISFD con la *escuela real* que se constituye así en institución asociada en la tarea formativa.

A partir de ello aparece con mayor énfasis la responsabilidad de revisar en forma permanente qué es lo que aprenden los estudiantes durante la formación inicial y qué capacidades y saberes sustantivos van construyendo para el efectivo ejercicio de la docencia. Esto, sin duda, requiere sumar a las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes formadores cotidianamente, una mirada más panorámica e integral que proponga una valoración y reflexión sobre el desarrollo curricular y las condiciones institucionales de la formación, como así también la evaluación de las capacidades que van conformando y ampliando los futuros colegas al transitar las propuestas curriculares vigentes.

En base a estas concepciones se enmarca la propuesta de evaluación de estudiantes cuyo diseño se inicia en forma complementaria a la evaluación curricular⁴. Sin duda, se trata de una propuesta que encierra numerosas exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas, pero el mayor desafío consiste en elaborar una propuesta que supere la mirada tecnocrática de la evaluación que ha predominado durante mucho tiempo y que aún sigue vigente en varios espacios del escenario educativo.

En este marco se presenta el desarrollo de una propuesta de evaluación de estudiantes que se construye federalmente respondiendo a los requerimientos del sistema formador y proporcionando insumos valiosos para enriquecer la experiencia formativa de estudiantes y docentes, promoviendo prácticas institucionales provechosas y contribuyendo a orientar y mejorar los procesos de planificación y gestión de las políticas educativas relativas a la formación docente.

- **El marco normativo**

La propuesta de evaluación integral de la formación docente reconoce como marco regulatorio un conjunto de normas que dan cuenta de los objetivos de la misma así como de las responsabilidades que le caben a los diferentes actores institucionales intervinientes. En este sentido, las acciones propuestas se respaldan en:

⁴ La Res. CFE N° 134/11 establece llevar a cabo la evaluación curricular de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria.

o **Ley de Educación Nacional N° 26.206/06** Artículo 2, 76, 94, 95 y 96

Esta ley establece, por una parte que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (art.n°2). Establece las funciones del Instituto Nacional de Formación Docente (art.n°76). Por otra parte señala que es responsabilidad del ministerio nacional el desarrollo e implementación de políticas de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad educativa, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social” (art. n° 94). A su vez, en el art. n° 95 establece que son objeto de información y evaluación las principales variables del sistema entre las que se encuentra la formación docente; y en el art. n° 96 se señala que las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema.

o **Resolución N° 24/07 CFE**

Esta resolución aprueba los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial y define la docencia como práctica centrada en la enseñanza, a la vez que plantea un conjunto de capacidades a desarrollar en la formación inicial. De este modo se pone en marcha, a nivel nacional, un proceso de jerarquización de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, extendiendo la duración de estas carreras a 4 años. Esta modificación ha significado la oportunidad para operar una mejora sustantiva en la formación inicial de los docentes de los niveles inicial y primario, y de equiparar su formación a la de los profesores de otras especialidades y orientaciones.

o **Resolución N° 134/11 CFE**

La Resolución establece inicialmente que *“el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios jurisdiccionales arbitrarán los medios necesarios para la continuidad y profundización de las políticas educativas, a los efectos de garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes”*.

Por su parte el artículo 5º punto 2, artículo 8º punto 1. establece la necesidad de desarrollar acciones y estrategias relativas a la evaluación de los diseños curriculares de formación docente inicial y la construcción de acuerdos para la implementación integradora que permita identificar en los estudiantes capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia, al tiempo que permita el monitoreo del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales.

o **Resolución N° 167/12 CFE**

Esta Resolución aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Dicho Plan se estructura a partir de prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a los compromisos federales. Define como una de sus líneas de trabajo la Evaluación Integral de la Formación Docente.

o **Resolución N° 188/12 CFE**

Esta resolución aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente y a su vez establece el desarrollo de políticas transversales al sistema entre las que se destaca una línea de acción destinada al fortalecimiento y profundización de políticas de evaluación. En este sentido explicita, entre las líneas de acción previstas, el diseño y la implementación de la evaluación de los estudiantes de la formación docente, establece las responsabilidades del ámbito nacional y jurisdiccional en este proceso, así como aquellas que son compartidas. Con respecto a la evaluación de los actores, establece el diseño e implementación de la evaluación integradora de estudiantes de 2°, 3° y 4° años de la formación docente inicial y fija como meta la participación de todos los institutos de gestión estatal y privada.

2. Aproximaciones conceptuales

Sobre la formación docente. La tarea docente asume, sin duda, rasgos específicos según las características distintivas de los sujetos que la ejercen, los enfoques de enseñanza y supuestos teóricos en que enmarcan su tarea y los diversos contextos de desempeño. No obstante ello se trata de una práctica en la que es posible identificar ciertos elementos comunes que permiten establecer un marco básico de saberes, valores y capacidades necesarias para desenvolverse profesionalmente.

Como acción intencional la enseñanza debe generar las mejores condiciones para el logro de los aprendizajes, lo que requiere la puesta en juego de esos saberes y capacidades en variadas y complejas situaciones de actuación profesional. La tarea docente, entonces, se define por el manejo de un cuerpo de conocimientos del orden de lo conceptual y lo metodológico para el ejercicio de la enseñanza y para actuar en la resolución de problemas específicos.

En este sentido la formación docente en general y, en particular, el tramo inicial de la misma, remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, *se pone en forma*, como señala Ferry (1997), para esta determinada práctica profesional.

La formación de los docentes es, por ello, un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. No obstante, la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Tal como se ha planteado, la formación docente inicial es el espacio en el que se brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar, y en el que ofrece aquellos saberes que permitirán afrontar las primeras experiencias profesionales, preparando a los futuros docentes a producir situaciones de aprendizaje en contextos diversos.

Es importante considerar que, tal como expresa Cols (2008),

“...si bien la formación docente está orientada a una práctica profesional, las instituciones de educación superior enfrentan hoy, además, el desafío de contribuir a la formación de los estudiantes en tanto estudiantes. Formarse es también adquirir el oficio de estudiante de nivel superior. Entonces, se forma a los futuros maestros y profesores para la práctica profesional pero es necesario trabajar, en el presente, sobre sus prácticas de aprendizaje y de estudio.”

Y es sobre esta base que se ha diseñado la presente propuesta de evaluación de los estudiantes que tiene como propósito principal el generar información que permita orientar procesos de mejora en diferentes aspectos e instancias vinculadas con la formación docente inicial.

Sobre la evaluación. Por diversas razones, con frecuencia, la evaluación suele ser concebida como una práctica desvinculada de los procesos de enseñanza, de naturaleza ajena a la misma y por tanto también frecuentemente asociada a procesos de calificación y promoción y/o a una visión sancionadora, con eje en la identificación de lo errado y de lo ausente. Todo ello va en desmedro de una construcción más robusta de las prácticas pedagógicas y es por ello que aparece como un reto el aporte a un concepto y unas prácticas de evaluación que resulten más constructivas y permitan recuperar su papel estrictamente formativo, en particular atendiendo al efecto central que la evaluación supone en la mirada sobre los aprendizajes de los alumnos.

En esta idea se sustenta la presente propuesta frente a la que cabe tener en cuenta que el desarrollo de una política de evaluación que se propone evaluar a los estudiantes de la formación docente y la definición de cómo hacerlo implica un posicionamiento teórico y político sobre la formación docente y sobre lo que se espera de ella, por eso no se trata de una tarea exclusivamente técnica.

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

La evaluación así entendida se destaca por valor formativo, por su función reguladora cuyos efectos se despliegan sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, acompaña los mismos y aporta información que enriquece y amplía la experiencia de formación. En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de *evaluación para el aprendizaje* (Stiggins, R. 2005) que complejiza y amplía el concepto ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que sobresale el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar que ocupa la idea de *progreso*: a la hora de valorar los resultados el acento se ubica en el reconocimiento de los avances respecto de un punto de partida, en el aporte para la mejora, en el abordaje colectivo de las responsabilidades derivadas de los resultados por sobre las comparaciones respecto de criterios únicos y estándares.

Desde esta perspectiva de la evaluación se proponen herramientas que promuevan la revisión de algunos aspectos centrales de la formación de los docentes y la puesta en valor de la propia experiencia formativa y la construcción de herramientas de evaluación orientadas hacia el aprendizaje institucional e individual. Es valioso recuperar lo planteado por Pérez Juste (2000) cuando destaca la integralidad como una dimensión central de la concepción de la evaluación. La evaluación es **integral**, porque por una parte, el carácter de instrumento que atribuimos a la evaluación hace de ella un poderoso medio al servicio de los objetivos educativos y en la medida que la educación denominada integral y flexible representa la necesidad de estimular y favorecer el logro de objetivos educativos, la evaluación debe responder a los mismos criterios evitando una posición reduccionista. **Está integrada**, porque la evaluación reviste un fuerte carácter formativo y es por ello que es necesario concebirla como una actividad incluida y articulada en forma armónica con la actividad educativa en su conjunto. No es dable que la evaluación se conforme como una actuación añadida, yuxtapuesta al servicio de finalidades o funciones no educativas. La integración armónica de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un medio más,

junto al resto, para alcanzar los objetivos educativos. Y finalmente es **integradora** porque en la medida que responde a las características antedichas se convierte en una realidad que juega un papel activo; la evaluación así entendida dinamiza las acciones educativas, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula la mejora continua todo lo cual constituyen la base de toda acción educativa de calidad.

Qué se propone evaluar. La evaluación es un proceso cuyo eje se centra en generar información, que requiere un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación, que en este caso son **las capacidades, saberes y valores con que cuentan los estudiantes y que han sido desarrolladas a lo largo de su trayectoria formativa. A su vez, esta información debe permitir** generar un conocimiento retroalimentador, es decir, que permitirá un conocimiento cada vez mayor del objeto evaluado posibilitando la formulación de juicios de valor y descripción del objeto evaluado.

De este modo la definición de qué se evalúa se constituye en el referente del proceso de evaluación y requiere de la adopción del sentido específico que adquiere en el marco de esta propuesta y sobre la base de los acuerdos federales y la normativa vigente.

Identificar los saberes, capacidades y valores que se esperan promover en la formación docente implica preguntarse:

“¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formar un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, inclusive producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes? (Diker y Terigi, 1997: 102)

Definir capacidades supone, entonces, considerar la actividad docente como una actividad profesional que se propone intervenciones y que, por lo tanto, requiere del dominio competente de los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas a las necesidades de quienes deben beneficiarse con esa tarea. También supone que el docente debe tener criterios claros acerca de las condiciones de un desempeño con esas características. Si bien esta no es la única manera de considerar la actividad docente, desde el punto de vista de los propósitos escolares, de los requerimientos de aprendizaje y de las políticas públicas, resulta una perspectiva necesaria de sostener.

Las capacidades, entonces, tratan de expresar un conjunto de saberes que deben servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar; suponen la integración de los distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos durante el proceso formativo en situaciones concretas. Este concepto nos remite a las relaciones entre pensamiento y acción, a la diversidad, la heterogeneidad de situaciones y recursos en juego. Dicho en otros términos, **las capacidades se asocian a un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos** (conocimientos, saberes, actitudes, razonamientos) **en un contexto dado para enfrentar y resolver diferentes problemas.**

Asimismo es necesario tener en cuenta que los estudiantes que participan en esta propuesta de evaluación se encuentran en un proceso de formación, en la construcción de un camino para ser docentes, es decir en un pasaje hacia otro estado. Este desplazamiento va siendo interpretado y toma sentido en función de la experiencia y trayectoria de cada estudiante (Larrosa, 1998).

En este sentido entendemos que las capacidades se construyen paulatinamente a medida que los estudiantes se apropian de un conjunto de saberes; se desarrollan en la acción y en circunstancias específicas. Suponen la puesta en juego de una escala de valores que las dota de sentido dentro de cada contexto específico y se vinculan tanto con la trayectoria estudiantil y formación académica de los futuros docentes como con su flexibilidad estratégica y su disponibilidad actitudinal. En esta línea retomamos a Barbier (1999) que define las capacidades “*como componentes identitarios referidos al saber, saber hacer y saber ser, transferibles y movilizables en diferentes campos de prácticas.*” y consideramos que, tanto los saberes como capacidades son propios del quehacer docente en el que se desempeñarán en un futuro cercano.

Cómo llevar a cabo esta propuesta. El primer punto a tener en cuenta es la necesidad de construir un consenso firme entre diferentes actores educativos implicados en la formación docente, cuál es el referente de esta evaluación, es decir a partir de la consideración de los objetivos de la formación inicial, identificar un conjunto de capacidades relevantes que se espera que desarrollen los estudiantes, vinculadas con diversos ámbitos del currículo de la formación docente y que a su vez tenga posibilidades de ser captado en un proceso de evaluación a gran escala. Para ello se requiere generar acuerdos de segundo orden respecto a cuáles son los indicadores, los indicios que dan cuenta – del mejor modo posible - de este referente.

Es decir, es necesario definir qué información se selecciona para dar cuenta de aquello que nos ocupa. Esto implica hacer recortes a partir del propio objeto de evaluación, seleccionar, priorizar aquella información que se supone más elocuente y valiosa para

iluminar los procesos sobre los cuales se pretende indagar y finalmente plantear instrumentos que estén en consonancia con el enfoque conceptual y la perspectiva metodológica con que se procura llevar adelante la propuesta.

Operativamente esta selección se expresa en una matriz de evaluación⁵ que manifiesta en forma sintética el conjunto de decisiones conceptuales y metodológicas que orientan un determinado proceso de evaluación, en ella quedan plasmados los énfasis, los ejes que articulan y por los que interesa promover la mirada sobre el objeto de evaluación. También la matriz hace visibles las posibilidades reales de llevar a cabo determinadas indagaciones, de algún modo las limitaciones que condicionan su viabilidad; en síntesis es el modo en el que se hace evidente, en un proceso de evaluación, el resultado de la negociación entre lo deseable y lo posible.

Como ya se señaló, el interés por el análisis y la valoración de las capacidades logradas por los estudiantes a través de la evaluación es, sin duda, una importante contribución al conocimiento del estado de la formación docente y por lo tanto con la posibilidad de incidir en la mejora de la misma. A su vez debería lograr una construcción federal que represente una nueva oportunidad formativa para los distintos actores involucrados, producto de un modelo colaborativo, construido en el marco de las trayectorias de las y los propios actores, de las propuestas jurisdiccionales y de las regulaciones establecidas por el Consejo Federal.

En este marco entendemos la evaluación como un analizador que permitirá reconocer los saberes, capacidades y valores del estudiante en este momento de su trayectoria posibilitando una mayor comprensión de las propuestas formativas. A su vez, la evaluación en tanto intervención que trae aparejada la toma de decisiones, permite anticipar que los resultados de este proceso, implicarán algún tipo de modificación en términos de mejora sobre las propuestas que se ofrecen a los estudiantes en su formación.

3. Aproximaciones metodológicas

En consonancia con lo planteado en los anteriores apartados, la evaluación está pensada como un estudio de carácter exploratorio con perspectiva investigativa y con el propósito que se constituya en una experiencia formativa para todos los actores que participen de la misma y fundamentalmente para los estudiantes.

⁵ Ver matriz en material de trabajo: Orientaciones para la planificación e implementación del dispositivo de evaluación de estudiantes.

Esto nos compromete a implementar un diseño flexible y colaborativo que tenga en cuenta los procesos y los contextos de formación y la perspectiva de los actores. En este sentido, la evaluación que proponemos es **diagnóstica** porque permitirá conocer en qué grado y de qué modo los estudiantes han alcanzado los objetivos propuestos y es **formativa**, ya que permite, a través de la participación de los distintos actores, la construcción de conocimiento por parte de todos los involucrados, la revisión y adecuación de las propuestas curriculares y las políticas de mejora. La información y conocimiento que provee la evaluación servirá para fundar las decisiones pedagógicas (Bertoni 1996).

Es fundamental, como en todo proceso de evaluación, tener en cuenta la coherencia entre lo que será evaluado, en **cómo será evaluado** y qué consecuencias se prevé en virtud de los resultados que se obtengan. La consideración de la coherencia, la participación y complementariedad de métodos y enfoques, determina, en buena medida, la credibilidad de la propuesta y la confiabilidad y validez de los datos e interpretaciones derivadas de los mismos y por ende, su consiguiente aceptación.

La diversidad y complejidad de la realidad a abordar requiere de la **complementariedad de métodos y enfoques**, de la selección de aquellos que son más apropiados para evaluar lo que se quiere evaluar y de la superación de la falsa oposición entre métodos cuantitativos y cualitativos. De este modo, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso que contribuye a enriquecer el debate sobre la formación docente y permite la legitimación de la información que se construye.

Dispositivo de evaluación. Se ha elegido al **taller como la modalidad que adopte el dispositivo de evaluación**, en este sentido se entiende al mismo como el espacio privilegiado para la producción pedagógica que requiere este proceso de evaluación.

Para sostener la idea planteada anteriormente de **evaluación participativa y formativa** seleccionamos la modalidad taller pedagógico por considerarla la estrategia pedagógica más apropiada para esta instancia, ya que nos permite conocer los saberes y capacidades de las que se han apropiado los estudiantes hasta este momento del proceso, considerando la producción, horizontal y cooperativa, de saberes pedagógicos y la importancia de evaluar producciones individuales, de pareja y grupales. En este sentido, el taller pedagógico posibilita acceder a los conocimientos adquiridos y apropiados por los estudiantes a través la elaboración de ideas críticas y productos que surgen del diálogo con posibles prácticas (secuencias de actividades y escenas filmadas de la vida escolar).

Entendemos que el taller pedagógico es un propuesta integradora, compleja, reflexiva, en la que se considera la unidad de la teoría y la práctica, la combinación de la producción práctica e intelectual, y las dimensiones sociales, pedagógicas e

históricas que atraviesan a las políticas públicas, la vida escolar, el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje. De allí que, se pretenda el análisis crítico de ciertos fragmentos de la realidad social y pedagógica de las escuelas y la problematización y el análisis de dichas situaciones, a la luz de lo aprendido en la formación hasta el momento.

Además, se trata de una modalidad conocida por los estudiantes, ya que atraviesa la enseñanza en distintas instancias del proceso de formación y, casi todos los estudiantes han pasado por situaciones de elaboración en parejas de secuencias de actividades o análisis de situaciones escolares o preguntas individuales. La intención, en este sentido, es crear un clima de confianza que permita la producción de todos y cada uno de los participantes, lo más libre de coerción posible, considerando que se trata de una instancia evaluativa y la connotación, muchas veces negativa, que esta instancia tiene en la tradición escolar.

Como se ha planteado al inicio de este documento, el conjunto de definiciones metodológicas adoptadas así como los criterios y pautas que orientan y organizan este proceso de trabajo están guiadas por los objetivos y propósitos de la misma que definen centralmente a éste como un proceso formativo⁶. Es por ello que tanto la intervención de diferentes actores institucionales como los ajustes sucesivos de las pautas de trabajo dan cuenta de un proceso de aprendizaje incremental que aspira constituirse en una forma de trabajo enriquecida que, además de proporcionar información valiosa sobre algunos aspectos del sistema formador, genere aprendizajes significativos sobre formas alternativas y enriquecidas de pensar los procesos de evaluación en general y de los aprendizajes en particular.

En este marco se propone un dispositivo de evaluación que enriquezca la experiencia formativa de estudiantes y docentes, y contribuya a orientar y mejorar los procesos de planificación y gestión de las políticas educativas relativas a la formación docente.

⁶ Las pautas de organización del dispositivo de evaluación se encuentra desarrolladas en el material de trabajo Orientaciones para la planificación e implementación del dispositivo de evaluación de estudiantes.

Bibliografía citada

Barbier J.M. (1999) *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Colección Formación de formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas

Bertoni, A y otros (1996) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Kapelusz, editora. Buenos Aires.

Cols, E. (2008) *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional.

Diker, Gabriela y Terigi Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ediciones Paidós. Argentina.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación. Formación de formadores* Vol. 6. Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras–Ediciones Novedades Educativas

Larrosa, J. (1998) “Bildung y nihilismo: notas sobre Falso Movimiento, de Peter Handke y Win Wenders”, en: *Educación y pedagogía N°22*. Segunda época, Vol. X, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia; septiembre-diciembre.

Palou de Mate, M. (1998) en Camilloni, Alicia R.W. de y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós

Pérez Juste, Ramón. (2000). *Revista de Investigaciones Educativas*, 2000, Vol.18, n°2.

Stiggins, Ricky (2005) *From Formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools*. Phi Delta Kappan, 84 p. 324-328. En William, D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press