



Enseñar

Evaluación diagnóstica 2017

Estudiantes avanzados
de carreras docentes



Evaluación diagnóstica 2017

Estudiantes avanzados
de carreras docentes

Autoridades

Presidente

Mauricio Macri

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo Avelluto

Secretario de Gobierno de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva

Lino Barañao

Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Manuel Vidal

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Oscar Ghillione

Secretario de Políticas Universitarias

Pablo Domenichini

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes Miguel

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural

Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural

Marcelo Panozzo

Secretario de Cultura y Creatividad

Andrés Gribnicow

Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica

Agustín Campero

Autoridades de la Secretaría de Evaluación Educativa

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Directora Nacional de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

María Cortelezzi

Directora de Gestión

Paula Camarda

Coordinadora de Evaluaciones del Nivel Superior

María Florencia Buide

Coordinador de Información y Comunicación

Gustavo Streger

Coordinador de Metodología

Augusto E. Hoszowski

Equipo a cargo de Enseñar

Coordinación General de Enseñar

Ivana Zacarías (ex Directora de Evaluación de los Aprendizajes)

Coordinación Técnica

María Florencia Buide

Contenidistas

Carmen De La Linde

Juliana Córdoba

Jorge Kancepolski

Laura Goszczyński

Equipo metodológico

Claudia Giacometti

Juan Pablo Hedó

Lucía Iannaccone

María Elena Brenlla

Rosario Criscuolo

Agradecimientos especiales a:

A Unidades de Evaluación Jurisdiccional y a todas las Direcciones de Educación Superior

Equipo de la Secretaría de Evaluación Educativa

Adriana Luján

Ammiel Elía

Anabella Julieta Díaz

Andrés Nussbaum

Antonella Guerrero

Antonella Misenti

Belén Santillán

Betina Presman

Camila Mansilla

Cecilia Beloqui

Cecilia Toledo

Christian Rodríguez

Claudia Comparatore

Clarisa Cortés

Daniela Paula José

Diego Hernán Nigro

Elda Salinas

Emiliana García

Florencia Carballido

Francisco Forlizzi

Gissella Mernies Ivanoff

Gloria Landa

Graciela Fernández Trelles

Hernán Lakner

Inés Marie Laxague

Jezabel Danon

Juan José Gorostiague

Julieta Jiménez

Karen Martínez

Laura Melchiorre

Liliana Bronzina

Malena Otaduy

María Aranguren

María Clara Radunsky

María Julieta Mesón Aragón

María Soledad Pino

María Victoria Beherengaray Calvo

Mariana Mora

Mariela Ceschel

Marilina Zayas

Melody Guevara

Milena Acosta

Mirta Beatriz Colle

Montserrat Salto Lastra

Natalia Pereyra Ernst

Patricia Graciela Opperl

Quimey Lassus

Rubén Marcial

Asesores

Rafael Mallo

Romina Ángel

Rosalía Cortés

Participación federal de especialistas en el desarrollo y la corrección de ítems de la Evaluación diagnóstica Enseñar

Criterio Pedagógico

Graciela del Carmen Acosta	Alfredo Daniel Cerdan	Alejandro Emanuel Latorre
Mariana Acosta	Mariano Diego Chalupa	Valeria Alejandra Lauretti
Patricia Del Valle Acosta	Graciana Judith	Norma Isabel Leone
Gabriela Aguirre	Charafedin Jaime	Laura Llull
María Julia Aimar	Vivian Andrea Cimagona	Ramiro Gabriel Mamaní
Marisa Leonor Albarracín	Ivanna María Cruz	Yanina Damaris Manfrotto
Mónica Cristina Alonso	Raúl Víctor Dastugue	Mariano Rodrigo
Miriam Margarita Alter	Pablo Jesús De Battisti	Mariani Ermacora
Cruz Sebastián Álvarez	Carina Ana De Giorgi	Fernando Néstor Medina
Rosana Marcela Álvarez	Érica Mabel De los Santos	Marta María Meichtry
María Emilia Amarante	Carlos Gustavo De Oro	Horacio Héctor Mercau
María Cecilia Amarilla	Marta Isabel Díaz	Alicia Beatriz Molina
Mónica Eveline Aponte	María Inés Díaz Alonso	Norma Edith Montero
Diego Alejandro Araya	Natalia Doulian	Silvia Mabel Moreira
Liliana Patricia Arbelo	Marisa Carina Fazio	Yanina del Valle Morón
Verónica Emilce Arbo	Belén Félix	Darío Odilio Navarra
Rosa Amanda Arias	Silvina Graciela Fernández	Marisa Alicia Olivieri
Patricia Gabriela Baccifava	Rosa Figueroa	Marcos Williams Ordóñez
Mencia Barbeito	Soledad Ivana Figueroa	Claudia Marcela Ortiz
Valeria Carina Barraza	María Fernanda Flores	Martha Esther Páez
Mónica C. del Valle Barrera	Claudia Fernanda Forneron	Marcela Fabiana Pagano
Elba Beatriz Barrios	Oscar Humberto Gallardo	Lidia Beatriz Paillalef
Sonia Miriam Barrios	Fabiana Silvina Gallo	Daniela Passarella
Elsa Viviana Barron	María Fernanda Galvagno	María Inés Pellegrini
Mariana Biscay	Juan Ignacio Gamito	Marcela Noemí Peralta
Matías Noel Bogado	Mercedes García Díaz	Anahí Perea
Augusto Burgos	Gabriela del Valle Gareca	Cintia Lorena Pérez
Claudia Viviana Burgos	María Virginia Ginocchio	María Marcela Petrecca
Araceli Dalila Cabello	José Luis Gómez	Ana María Pomar
Cecilia Inés Cafrune Wierna	Silbia Marisa Gómez	Natalia Carolina
Carmen Beatriz Calisaya	Ivana Claudia Gordillo	Ramallo Núñez
Pamela Graciela	Martin Miguel Gutiérrez	Silvia Beatriz Rodríguez
Campero Lastra	Lucía María Gutiérrez	Laura Angélica
Mariela Elsa Capaldo	Camila Hirsch	Rodriguez Palchevich
Norma Haydeé Carlsson	Rosana del Huerto	Silvana Alida Romagnoli
María Agustina Carranza	Hernández	Susana Alcira Romero
Alicia Susana Carreño	Eduardo Esteban Hourcade	María Elena Rougier
Claudia Fabiana Carro	María Laura Imvinkelried	Liliana Roxana Rubín
Claudia Castro	Daniel Alberto Iudica	Eleonora Sansosti
María Cecilia Cazenabe	Olga Noemí Jacob	Alejandra Noemí Santillán
Juan Carlos Centurión	Adriana Kepic	Patricia Santos

Corina Guadalupe Scotta
 María Marta Scotta
 Laura Alejandra Segovia
 Patricia Fernanda Seia
 Silvana Sforza
 Claudia Elvira Simón
 María Eugenia Sobre
 Alejandra Beatriz Sosa
 Patricia Verónica Sosa
 Gladys Mercedes Soto
 María Marcela Stazzone
 Silvia Isabel Stefanoff
 Gerardo Adrián Suárez
 Mónica Esther Toledo
 Emanuel Andrés Toranzo
 Nelson René Torres
 Diego Troentle
 Vanina Paula Turinetti
 María Laura Uhart
 María Marta Ulzurrun
 María Paola Unzué
 Estela Beatriz Vargas
 Nancy Alice Vázquez
 María José Villafañe
 Dora Mercedes Villagra
 María José Vivas
 Patricia Susana Yori
 Elisa Josefina Zárate

Escritura

Luciana Eleonor Acedo
 Alicia Aurelia Alcaraz
 Miguel Ángel
 Aldave Liotard
 Noemí Rosa Alderete
 Fabiana Grisel Almirón
 Andrés Alberto Arroyo
 Clelia Edith del Valle Ávila
 Gerardo Germán Ávila
 Florencia M. Báez Damiano
 Ricardo Daniel Baigorria
 María Lorena Ballespín
 María Isabel Bancharo
 Mara Lis Bannon
 Gabriela Luciana
 Barrionuevo
 María Ayelén

Barrionuevo Iribarne
 Mónica Celia Bensabath
 María Gabriela Bianchetti
 María Florencia Borneo
 Elizabeth María Bossana
 Vanina Fernanda Bravo
 María Andrea Bustamante
 Susana Verónica Caba
 Nancy Beatriz Cabanna
 Roxana del Valle Canelo
 Valeria Verónica Cappello
 Lucio Aníbal Carrancio
 Jorge Alberto Castillo
 Débora Center
 Alba Alcira Cerutt
 Andrea Clop
 Valeria Crespo
 Andrés Delgado
 Beatriz Dialessio
 Marcelo Daniel Díaz
 Paula Silvia Díaz
 Mariana Domínguez
 Mariana Domínguez
 Andrea Fernández
 Felsenthal
 María Victoria Ferrara
 Flavia Ester Frola
 María De Las Mercedes
 Claudina Funes
 Pablo Fernando Garrido
 Eduardo Fabián Gerez
 Adriana Delia
 María Ghiberto
 Edgar Darío Gilles
 Marcela Fabiana Giménez
 Celina María Giorgio
 Ramona Alba González
 Silvia Elizabeth González
 Cecilia Inés
 González Rebelo
 Rocío Yamile Guitart
 Inés Hoffmann Breustedt
 Martina Jensen
 Alejandra Juárez
 Maximiliano Ariel Lapalma
 Lucila Rosario Lastero
 Fernando Darío Lazaro
 Sergio Gabriel Lizárraga

Alicia Teresa
 Guadalupe Lomello
 Adriana Beatriz Lomoro
 María Fernanda López
 Adriana del Valle López
 María Alejandra Mac
 Facundo Germán Machuca
 María Inés Magenta
 Gabriela Lorena Maggioni
 Andrea Claudia Malus
 Sonia Claudia Martínez
 Cecilia Andrea Maruelli
 Luciana Mc Loughlin
 Sandra Patricia Monge
 Claudia Andrea Monti
 Luis Alberto Monzón
 Cristina Elizabeth Moras
 Virginia Adriana Muñoz
 Evangelina Narvaja,
 Esteban Nietojadlo
 Ramón Horacio Ochoa
 Adriana Padrón
 Virginia Diana Palacio
 Melina Elizabeth Panozzo
 Fernanda Cecilia Pérez
 Juliana Sofía Piña
 Silvia Elena Piñol
 Miryam del Valle Pirsch
 Noelia Carla Pistoia
 Mónica Del Milagro Plaza
 Seyla Débora Angela Pozzer
 Mariel Maricel Rico
 Hortencia Elisabel Roda
 Fanny Elisa Rodríguez
 Patricia Monserrat
 Rodríguez
 Mara Rodríguez
 María Isabel Romero
 Cynthia Noelia
 Romero Vega
 Miriam Elizabeth Rosso
 Patricia Elisa Ruf
 Ariel Oscar Sánchez Wilde
 Ana Carolina
 Sancho Miñano
 Elda Salinas,
 Liliana Beatriz Sartori
 Emanuel Isaías Soloa

Arellys Guadalupe
Stachuza Poletti
Roxana Paola Szeinberg
Mariela Carina Trillini

Carla Noelia Varela
Marianela Inés Venturino
Evangelina Edith
Vera Moreno

María Del Rosario Zapata
Ariel Nicolás Zárates
Ramiro Esteban Zó



ÍNDICE

PRÓLOGO	15
RESUMEN EJECUTIVO	16
INTRODUCCIÓN	19
PARTE 1	
Marco de la evaluación Enseñar y principales resultados	24
1. Antecedentes, objetivos y características de la evaluación diagnóstica Enseñar	26
1.1. Antecedentes	27
1.2. Principios y normas que enmarcan la evaluación diagnóstica Enseñar	34
1.3. Objetivos y población meta de la evaluación diagnóstica Enseñar	37
1.4. Modelo evaluativo	37
2. Características de los actores	46
2.1. Estudiantes	47
2.2. Personal directivo	54
2.3. Institutos	56
3. Desempeños en las áreas exploradas a nivel de estudiantes e institutos	62
3.1. A nivel de estudiantes	64
3.1.1. Comunicación Escrita	64
3.1.2 Criterio Pedagógico	89
3.1.3. Los saberes de los estudiantes en Lectura y Criterio Pedagógico en contexto	97
3.2. A nivel de institutos	108
3.2.1. Características de los institutos que superan la media nacional	109

4. Voces y valoraciones de los actores sobre los aspectos de la formación	116
4.1. Estudiantes	117
4.2. Personal directivo	125
4.3. Desafíos en la formación docente en torno a la inclusión educativa	129
4.4. Apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación	133
PARTE 2:	
Estudio complementario de casos	138
Presentación del estudio	140
1. Marco general diagnóstico	142
1.1. Objetivos	143
1.2. Metodología	143
1.2.1. Las técnicas, instrumentos y fuentes de información	143
1.2.2. Conformación de la muestra y trabajo de campo	143
1.2.3. Dimensiones de análisis	144
1.2.4. Algunas consideraciones y limitaciones del estudio	145
1.3. Marco de referencia	145
1.3.1. Aspectos conceptuales	145
1.3.2. Base normativa	151
1.3.3. Descripción de las propuestas formativas de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria	152
1.4. El perfil y la trayectoria formativa de los estudiantes entrevistados	153
1.4.1. Perfil de los estudiantes	153
1.4.2. Sobre la trayectoria formativa	153
2. Los saberes y las capacidades de los estudiantes vinculados al campo pedagógico y didáctico	154
2.1. Profesorado de Educación Primaria	155
2.1.1. Sobre los campos de la formación y el acompañamiento	155

2.1.2. Sobre la enseñanza	163
2.1.3. Sobre el aprendizaje	164
2.1.4. Sobre la planificación	166
2.1.5. Sobre los saberes necesarios para planificar desde la perspectiva de los estudiantes	168
2.1.6. Sobre los sentidos de la planificación	170
2.1.7. Sobre los componentes de la planificación	174
2.1.8. Sobre la gestión de la clase	175
2.1.9. Sobre la evaluación de los aprendizajes	182
2.2. Profesorado de Educación Secundaria	185
2.2.1. Sobre los campos de la formación y el acompañamiento	185
2.2.2. Sobre la enseñanza	193
2.2.3. Sobre el aprendizaje	195
2.2.4. Sobre la planificación	196
2.2.5. Sobre los sentidos de la planificación	197
2.2.6. Sobre los componentes de la planificación	197
2.2.7. Sobre la gestión de la clase y estrategias docentes	199
2.2.8. Sobre la evaluación de los aprendizajes	207
3. A modo de síntesis	210
REFLEXIONES FINALES	216
BIBLIOGRAFÍA	222
ANEXO	230
Notas técnicas	232
Glosario	248

Prólogo

Para crecer como nación es fundamental conocer los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los estudiantes. Consideramos que evaluar resulta importante para entender qué debemos mejorar y así, a través de la democratización de la información obtenida, seguir construyendo juntos herramientas de diagnóstico escolar.

Enseñar fue la primera evaluación diagnóstica de carácter nacional y federal sobre los desempeños de los estudiantes del último año de las carreras de formación docente de Educación Primaria y Secundaria. De esta manera, estamos cumpliendo con el artículo 95 de la Ley de Educación Nacional, en el que se contempla la evaluación de la formación y las prácticas docentes, así como de los proyectos y programas educativos, directivos y supervisores, y las unidades escolares, entre otros. A través de este estudio exploratorio pudimos observar la gran heterogeneidad y desigualdad existente en la formación docente de nuestro país.

Nuestro objetivo principal es volver a hacer de la educación la fuente y el motor del crecimiento de la nación, y en ese desarrollo el rol del docente es esencial. La eficacia de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de sus docentes y por eso su formación es tan relevante ya que serán los encargados de impartirles saberes y valores a nuestros niños y niñas, adolescentes y jóvenes, que tienen el derecho a una educación de calidad que les permita crear su propio futuro.

Nos proponemos fortalecer a los Institutos de Formación Docente para que mejoren la formación inicial y retomen funciones de formación continua, apoyo a escuelas y actividades de investigación.

Además, estamos desarrollando una política de planificación con el fin de formar docentes en carreras acordes a las necesidades de cada jurisdicción, lo que nos permitirá garantizar la cobertura de todos los cargos en los niveles obligatorios.

Junto al presidente de la Nación, Mauricio Macri, creemos que nuestra tarea es garantizar que cada niño y niña, sin importar su lugar de nacimiento, cuente con las mismas posibilidades y pueda acceder a un futuro mejor. Por esa razón, es importante destacar el apoyo y la participación de los ministros de Educación de las 24 jurisdicciones, los directores y rectores de los institutos, docentes y estudiantes, quienes hicieron posible este estudio. Juntos debemos tender a una educación generadora de oportunidades que impulsen el crecimiento argentino.

Vayamos hacia una mayor democratización de la información y busquemos mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Protagonicemos este cambio y sigamos trabajando por una educación que nos permita ser el país que tanto deseamos. Sigamos aprendiendo para poder enseñar cada vez mejor a nuestros jóvenes.

Alejandro Finocchiaro

Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la Nación

Resumen ejecutivo

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, implementó a través de la Secretaría de Evaluación Educativa en octubre de 2017 la evaluación diagnóstica Enseñar. El propósito de esta evaluación externa de carácter nacional fue obtener información en torno a ciertos factores que hacen a la formación docente para profundizar el conocimiento sobre el sistema formador y aportar a la toma de decisiones dirigidas a su mejora.

El sistema educativo nacional contiene un sistema formador integrado por 1.396 Institutos de Formación Docente distribuidos en las 24 jurisdicciones de las que dependen. De este universo, 942 institutos tienen los profesorados de Educación Primaria y Secundaria, cuyos estudiantes avanzados constituyeron la población meta de estudio. En Enseñar participaron 464 institutos y 11.941 estudiantes avanzados de profesorados de Educación Primaria y Secundaria; para este último nivel, de las carreras de Lengua/Literatura, Matemática, Historia, Geografía, Física, Química, Biología e Inglés.

La muestra de esta evaluación no es representativa a nivel nacional. En algunas jurisdicciones el alcance fue censal, la participación de los institutos fue del 92% de la muestra y se aplicó en institutos de 23 jurisdicciones del país. Pero más allá del amplio alcance, sus hallazgos deben ser considerados orientativos.

El dispositivo Enseñar incluyó tres instrumentos, dos dirigidos a los estudiantes y el otro a los directivos, con el propósito de poder contextualizar, en alguna medida, la información recabada con la evaluación estandarizada y visualizar algunas variables relacionadas con los desempeños de los estudiantes.

Los estudiantes completaron un cuestionario que posibilitó caracterizar aspectos sobre sus perfiles, el contexto social y familiar, la trayectoria educativa y sus percepciones sobre la formación recibida, entre otras. El segundo instrumento consistió en una prueba, dirigida a obtener caracterizaciones de sus desempeños en torno a saberes sustantivos de la formación: Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico. Incluyó preguntas cerradas, resoluciones de casos y producciones escritas. Un tercer cuestionario, dirigido al directivo de la institución, tuvo por finalidad conocer sus percepciones en relación a la formación de los estudiantes y de ciertas características del instituto.

Como se mencionó, los estudiantes fueron evaluados en saberes básicos de Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico. En este último caso se evaluó la capacidad de planificar la enseñanza, proyectar estrategias de enseñanza y evaluar los aprendizajes. En tanto, en Comunicación Escrita, se evaluó Lectura y Escritura. En la primera, las capacidades evaluadas fueron extraer, interpretar, reflexionar y evaluar información, ideas y recursos en textos. En Escritura se evaluó la capacidad de producir un texto escrito considerando tres dimensiones: la pragmática, la textual y la normativa. Los saberes y las habilidades incluidos fueron consensuados a nivel federal.

A partir de la media de los resultados en las distintas capacidades evaluadas a nivel nacional, se calculó la distancia de cada estudiante con relación a dicha media. Esto permitió agrupar a aquellos estudiantes cercanos, por encima o por debajo de la media a través de quintiles. El quintil 3 representa, entonces, al 20% de los estudiantes que se encuentra en un entorno cercano a la media. A estos tres niveles se los denominó: Superior al promedio, Promedio y Por debajo del promedio.

En el apartado sobre resultados de los estudiantes se presentan los criterios de evaluación para cada uno de los saberes y habilidades evaluados en Criterio Pedagógico, Lectura y Escritura. De esta forma podrán observarse las variaciones de los alcances en cada nivel y ver las habilidades que presentan mayores desafíos.

Toda evaluación es un recorte insuficiente que simplifica saberes, contextos y realidades que son más complejas. Sin embargo, la información derivada de Enseñar brinda un panorama sobre el sistema formador y los desempeños en los saberes indagados de los estudiantes avanzados en los profesorados para nivel primario y secundario, que permitirán fortalecer, priorizar y reorientar políticas para su mejora.

Los siguientes párrafos recorren comentarios sobre información destacada derivada de Enseñar:

- A la luz de la información obtenida en esta evaluación diagnóstica se visualiza un escenario del sistema formador caracterizado por una gran diversidad y heterogeneidad en la formación de los futuros docentes y en las instituciones que lo conforman. Esta particularidad atraviesa tanto a los estudiantes de institutos de gestión estatal como privada. Este escenario diverso encierra brechas de desigualdad que demandarían políticas de fortalecimiento diferenciadas.
- Entre las características de los estudiantes, las trayectorias educativas previas en el nivel secundario y el nivel educativo de la madre aparecen como variables relacionadas a los desempeños.
- El 82% de los estudiantes participantes son mujeres y el 18% varones. En relación a la edad, el 51% de los estudiantes indicó que tiene 26 o más años mientras que el resto señaló tener 25 años o menos. Cuando se analizan los cargos directivos en los institutos se observa que el 69% está cubierto por mujeres y el 31% por varones.
- En relación a la situación laboral de los estudiantes, el 57% trabaja y el 34% de este colectivo lo hace en la docencia. Cabe destacar que los estudiantes que declararon trabajar en la docencia obtuvieron mejores desempeños que el resto. Esto muestra la relevancia de la práctica de enseñanza en el proceso de formación de los futuros docentes.
- Es mayoritaria la población de estudiantes que declara haber elegido la carrera por cuestiones vinculadas a la valoración de la educación y la docencia. A su vez, aquellos estudiantes que eligieron la carrera por otras razones, obtuvieron desempeños más bajos en relación al grupo que valoró la educación al momento de elegir su carrera.
- Las menciones de estudiantes y directivos en relación a la infraestructura y al equipamiento del instituto fueron mayoritariamente favorables. El 50% de los estudiantes declara una alta satisfacción con las condiciones de infraestructura y equipamiento. En este último grupo prevalecen los que obtuvieron desempeños por encima del promedio nacional.
- En relación con el acceso a cargos directivos, la mayor parte de los directivos del sector estatal accedieron al cargo por concurso jurisdiccional, mientras que en el sector privado la principal forma de acceso fue por concurso organizado en la propia institución. Tanto el acceso por concurso como la antigüedad y la titularidad de los directivos y docentes fueron variables que se relacionaron con los desempeños de los estudiantes.
- En concordancia con lo que suelen mostrar estudios en otros niveles educativos relativos a la gestión directiva, los directivos declararon que el mayor tiempo de la gestión lo

destinan a tratar aspectos de la organización del instituto, así como a dialogar con docentes y estudiantes y a tratar aspectos de enseñanza y aprendizaje. En menor proporción destinan tiempo a supervisar y evaluar docentes, y a articular con otras instituciones.

- Se observan variaciones en los desempeños de los estudiantes según el tamaño del territorio o municipio donde se encuentra el instituto. La cantidad de población del territorio es una variable que aparece relacionada con los desempeños.
- En relación con el tamaño del instituto, dado por la cantidad de estudiantes, aparecen también variaciones en los desempeños. En aquellos de tamaño medio –los que albergan entre 200 y hasta 400 estudiantes– se concentran mejores rendimientos de los estudiantes.
- Si se hace foco en los desempeños según el nivel de profesorado cursado, se observa que los estudiantes de los profesorados de nivel secundario alcanzaron mejores desempeños en Lectura. Esta diferencia no se plasmó en relación con el área de Criterio Pedagógico, en donde ambos niveles del profesorado muestran los mayores desafíos, más específicamente en el área de evaluación de los aprendizajes.
- Dentro del nivel secundario, no se observan grandes diferencias entre profesorados. Sin embargo, una mayor proporción de estudiantes del profesorado de Inglés obtiene resultados superiores al promedio, tanto en Criterio Pedagógico como en Lectura. En esta última área, también los estudiantes de Lengua/Lengua y Literatura obtienen buenos resultados, aunque en menor proporción.
- Se observan ciertas tensiones en relación con la formación en el plano de las estrategias de enseñanza dirigidas a trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como el abordaje de la educación inclusiva, lo que implica enfrentar desafíos importantes. Según los directivos, los futuros docentes están bien formados para ejercer la docencia en contextos de diversidad y grupos heterogéneos, pero al mismo tiempo reconocen dificultades en la formación que reciben los estudiantes en estrategias para afrontar dificultades de aprendizaje. Por otro lado, si bien la mayoría de los estudiantes evaluados se siente con mucha confianza para ejercer la docencia en diversidad de contextos, algunos muestran inconvenientes en la resolución de los ejercicios que incluyeron casos de estudiantes con alguna discapacidad y en la planificación o evaluación en contextos de diversidad.

Introducción

La evaluación diagnóstica Enseñar, impulsada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, fue el fruto de un acuerdo con el Consejo Federal de Educación y un trabajo colaborativo con especialistas, docentes y equipos jurisdiccionales que participaron en distintas instancias de su desarrollo e implementación. La evaluación docente en Argentina está regulada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las resoluciones del CFE que definen la Evaluación Integral de la Formación Docente (134/11, 167/12, 188/12). En el marco de esta legislación es que el Consejo Federal de Educación votó por unanimidad, dando cuenta del amplio consenso político, la Resolución del CFE N° 324/17 que establece, entre otras cuestiones, la creación del dispositivo Enseñar.

La intención de este estudio evaluativo fue seguir avanzando en la obtención de información que sirva de insumo para el fortalecimiento del sistema formador y para los actores del sistema, en este caso rectores, directivos, estudiantes, así como insumo para las autoridades jurisdiccionales y nacionales que fijan la política de formación docente.

Estudios y evaluaciones sobre distintas dimensiones del sistema formador cobran cada vez más relevancia en los países en reconocimiento al trabajo docente, clave en la evolución de la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos. En este sentido hay consensos sobre la necesidad de contar con docentes que tengan la oportunidad de acceso a una formación inicial pertinente y de excelencia seguida de actualizaciones continuas. Los desafíos educativos en el campo de la formación y de la práctica docente requieren un cuerpo de conocimientos que contribuyan a seguir mejorando las instancias de su formación.

El docente en el aula afronta hoy retos que difieren de aquellos a los que se enfrentaba años atrás y muchos son los factores que inciden en estos vertiginosos cambios. La formación debe pensarse en función de las necesidades y de los nuevos saberes que configuran su quehacer en la práctica.

La generación de evidencia sobre el sistema formador permite procesos de fortalecimiento a través de la continuidad, reorientación o nuevas propuestas de políticas que orienten sus prácticas. Los hallazgos de éste y otros estudios realizados permiten acompañar de manera más cercana a las necesidades tanto de los jóvenes estudiantes como de los docentes en el ejercicio de su profesión.

Las complejidades del sistema formador argentino –caracterizado por una gran masividad, heterogeneidad y fragmentación (Aguerrondo y Vezub, 2008; Davini, 2005; Mezzadra y Veleda, 2014)– tienen consecuencias importantes a la hora de pensar dispositivos adecuados de indagación, sistematización, observación y/o evaluación.

El dispositivo Enseñar en su meta de obtener un diagnóstico del sistema formador desde una evaluación externa, se creó desde una perspectiva y representatividad federal, con el propósito de poder caracterizar algunos campos de la formación docente y, a la vez, mostrar especificidades propias de las instituciones que conforman el sistema formador

Desde esta óptica, es importante señalar el principio de federalismo que atravesó tanto la construcción del instrumento de evaluación, como la corrección de las producciones de los estudiantes evaluados.

Los objetivos de la evaluación diagnóstica Enseñar fueron:

- Contribuir al diagnóstico del sistema de formación docente a partir de información en torno a saberes básicos de estudiantes avanzados de carreras docentes y características de instituciones del sistema formador.
- Aportar información para fortalecer procesos de mejora de la formación docente inicial.
- Promover procesos de reflexión sobre la formación en el interior de los institutos a partir de la información derivada de Enseñar.
- Generar evidencia para la toma de decisiones.

Para alcanzar estos propósitos se desarrolló e implementó un estudio evaluativo a través de una prueba a estudiantes avanzados de los profesorados de Educación Primaria y de algunos de los profesorados de las asignaturas del ciclo básico del nivel secundario (Lengua/Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física y Química). Además, se aplicaron cuestionarios complementarios a directivos y a estudiantes para contextualizar y obtener información adicional a la evaluación específica de los saberes indagados. Esta evaluación diagnóstica destinada a obtener información sobre saberes básicos en el conjunto de los estudiantes avanzados de carreras docentes fue realizada en forma simultánea en las jurisdicciones del país y constituye el primer estudio evaluativo de carácter externo implementado en el sistema formador.

En lo que hace al marco referencial para el diseño del instrumento de evaluación se tomaron como punto de partida los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Nacional, aprobados en la Resolución del CFE N° 24/07 y que constituyen, en este modelo evaluativo, el referente a considerar como primer nivel de concreción del currículo.

Las áreas de saberes evaluados en Enseñar son consideradas relevantes para la formación docente. Estas fueron Comunicación Escrita, en sus dos dimensiones, Comprensión Lectora y Escritura y el área de Criterio Pedagógico. Las capacidades evaluadas en Comprensión Lectora fueron extraer, interpretar y reflexionar y evaluar, en tanto que en Escritura se evaluaron las dimensiones normativa, pragmática y textual. En Criterio Pedagógico se evaluaron capacidades en torno a planificar la enseñanza, proyectar estrategias de enseñanza y evaluar los aprendizajes. La prueba contuvo en ambas áreas una sección cerrada conformada por ítems de respuesta múltiple y una sección abierta con consignas de desarrollo y producción escrita.

Para obtener notas de contexto en torno a las instituciones y a los actores – estudiantes y directivos de los Institutos de Formación Docente – se desarrollaron y aplicaron cuestionarios complementarios a estudiantes y directivo. Los cuestionarios dirigidos a directivos relevaron información en torno a características personales, del instituto y de su equipo docente; demanda y oferta de carreras, y aspectos vinculados con el desarrollo curricular; estrategias de acompañamiento y organización de las tareas del cargo directivo. A su vez, los cuestionarios destinados a los estudiantes relevaron información sociodemográfica, trayectorias, motivos de elección de la carrera, satisfacción con la experiencia formativa y valoración de la educación.

De manera complementaria al dispositivo externo se realizó un Estudio de Casos, sobre un número acotado de estudiantes participantes de Enseñar con el objetivo de recabar las percepciones de los estudiantes sobre las dimensiones pedagógicas examinadas a través de la evaluación.

La Evaluación diagnóstica 2017, como ya señalamos, fue el resultado de un trabajo participativo y colaborativo, que contó en sus distintas instancias –desde la construcción de la prueba hasta la implementación, monitoreo y corrección– con actores del conjunto de las jurisdicciones del país. Asimismo, en diversos talleres federales se sumó el significativo aporte de los directivos de los institutos participantes.

En forma mayoritaria, los estudiantes participantes de Enseñar valoraron positivamente esta evaluación, y sus voces y opiniones están expresadas a lo largo del presente informe.

La evaluación se aplicó en octubre de 2017 y participaron 11.941 estudiantes avanzados de 464 Institutos de Formación Docente. El requisito de participación era ser estudiante regular y estar realizando o haber realizado la práctica profesional o residencia de la carrera.

En tanto estudio exploratorio, es importante señalar que las conclusiones de este informe sólo pueden entenderse y asumirse para la población que rindió efectivamente la evaluación, y no son extrapolables al conjunto de personas de todo el país que se encontraba en una situación similar.

Esto se explica por diversos factores. Por un lado, atendiendo a las particularidades locales, el criterio de selección de institutos a ser evaluados fue diferencial por jurisdicción. El propósito primario había sido la inclusión de la totalidad de los Institutos de Formación Docente del país que superaran un mínimo de 15 estudiantes y alcanzar una muestra representativa a nivel nacional. Sin embargo, el diseño muestral fue diverso en las jurisdicciones del país, realizándose un relevamiento censal en un conjunto de ellas, mientras que en el resto se aplicó una muestra intencional o aleatoria, según el caso. De esta forma quedó configurada una muestra no representativa, a pesar de un alto pero desigual nivel de participación, abarcando jurisdicciones que alcanzaron el 100% de participación y en otro extremo una jurisdicción con participación nula. Estas razones determinaron que la muestra obtenida no permita hacer inferencia sobre universo de Institutos que integran el sistema formador argentino (ver cobertura en páginas 233-237).

En relación a lo expuesto no podemos dejar de mencionar que existe una tensión entre la letra de la ley educativa en torno a la obligatoriedad de la evaluación y la participación efectiva en instancias evaluativas por parte de las instituciones educativas y los actores del sistema. Instancias por otra parte que son acordadas por las más altas autoridades educativas del país en el seno del Consejo Federal de Educación y no el resultado arbitrario de procesos inconsultos. Éste es un tema pendiente de debate y resolución.

El presente informe se estructura en dos partes: en la primera se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica Enseñar, mientras que en la segunda parte se aborda el estudio complementario de casos.

La parte 1 contiene cuatro capítulos y se estructura del siguiente modo:

- En el primer capítulo se describe detalladamente el marco de la evaluación: contiene información sobre los antecedentes, principios y normas que enmarcan la evaluación diagnóstica Enseñar; los objetivos y población meta que guiaron este estudio; el modelo evaluativo y las características de la prueba.
- En el segundo capítulo se especifican las principales características de los distintos actores que participaron en Enseñar: estudiantes, directivos y establecimientos. Con respecto a los estudiantes, se indaga sobre sus características sociodemográficas; trayectorias

educativas; situación laboral; motivos de elección de la carrera y actividades realizadas en el tiempo libre. En lo referido a los directivos, se describen sus características socio-demográficas; antigüedad en el cargo; situación de revista y acceso al cargo. Por último, se detallan algunas características de los institutos participantes de Enseñar como el sector de gestión al cual pertenecen; matrícula; disponibilidad de TIC; características de los docentes; modalidades e instrumentos de evaluación; trabajo con otras instituciones de la comunidad y con escuelas asociadas.

- En el tercer capítulo se presentan los desempeños en Comunicación Escrita y en Criterio Pedagógico, a nivel de estudiantes y a nivel de los institutos: en una primera parte de este capítulo se detallan los desempeños generales de los estudiantes en las áreas exploradas y se ponen a disposición ejemplos de ítems y de producciones de los estudiantes de ambas áreas. Es importante que los ejemplos sean leídos como un recorte arbitrario, no son representativos ni del conjunto del instrumento ni de los desempeños de los estudiantes, por lo tanto, sería incorrecto realizar inferencias o generalizaciones a partir de ellos, su finalidad es meramente ilustrativa. Luego se realizan descripciones de los desempeños de los estudiantes en Lectura y Criterio Pedagógico de acuerdo a variables que permiten contextualizar los resultados obtenidos (características sociodemográficas, trayectorias educativas, aspectos institucionales, entre otras). Por último, se incluye un análisis de los desempeños a nivel de los institutos en el cual se presentan las principales características de aquellos que superan la media nacional tanto en Lectura como en Criterio Pedagógico.
- El cuarto capítulo sintetiza las voces y valoraciones de los estudiantes y directivos sobre diversos aspectos de la formación: entre otras cuestiones, allí se detalla cómo los futuros docentes se perciben para enfrentar diferentes tareas vinculadas a la profesión docente, se muestra su opinión sobre algunos aspectos de su formación y se describe su proyección a futuro. Asimismo, se vuelcan las opiniones de directivos sobre las causas de los bajos logros de los estudiantes, las áreas de mayor dificultad y su percepción sobre los egresados. También se comparten las apreciaciones que los estudiantes participantes realizaron sobre el dispositivo Enseñar.

La parte 2 de este informe presenta un estudio complementario de casos que fue encomendado a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), cuya principal función es la de profundizar la información brindada en la evaluación diagnóstica externa. Para este estudio se realizó una entrevista en profundidad y se aplicó un cuestionario auto administrado a 47 estudiantes participantes de Enseñar, con el objetivo de generar información relevante sobre los saberes y capacidades de los estudiantes vinculados al campo pedagógico y didáctico. Este estudio permitió conocer de forma cualitativa las experiencias de los estudiantes en relación con los campos de formación de las prácticas, sobre cómo conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje, y cómo abordan la planificación y la evaluación de los aprendizajes durante las experiencias de práctica profesional.

El país cuenta con antecedentes relevantes de evaluaciones y estudios sobre el sistema formador. En ese marco, Enseñar, como toda evaluación, si bien es un recorte inacabado de múltiples dimensiones no exploradas en este estudio que cruzan la formación, representa un aporte robusto acerca de algunas de sus dimensiones y brinda, además, una oportunidad tanto para seguir pensando como para promover futuros estudios que profundicen temáticas y tensiones abiertas.

Cada Instituto de Formación Docente que participó de esta evaluación obtuvo una devolución a través de un reporte individualizado con sus resultados en formato *tableau* –de visualización de datos estadísticos– del mismo modo que a cada autoridad jurisdiccional se le entregó un reporte consolidado de los hallazgos a nivel jurisdiccional bajo el mismo formato. A diferencia de estos reportes, el presente informe incluye información sustantiva en torno a las producciones de los estudiantes que posibilita un análisis más amplio y complementario de los reportes anteriormente mencionados.

Esperamos que este informe nacional Enseñar represente un aporte útil a la comunidad educativa que conforman las Instituciones de Formación Docente y a los decisores del sistema formador. También que nos induzca a seguir repensando y aprendiendo en torno a los mejores recorridos sobre instancias de evaluación necesarias en este nivel educativo, con la finalidad de promover cada vez más y mejores evidencias que aporten a la mejora de la formación docente en el país.

Cabe destacar que en el momento de finalizar la producción de este informe nacional de Enseñar, alrededor de 800 Institutos de Formación Docente de 17 jurisdicciones del país –con el compromiso de que las jurisdicciones restantes se sumen próximamente a este proceso– iniciaron un proceso impulsado por la Secretaria de Evaluación Educativa conducente a una instancia de Autoevaluación Institucional que ha recogido las voces y opiniones de rectores, docentes y estudiantes sobre las dimensiones más relevantes de las instituciones.

Envío un agradecimiento y reconocimiento a las autoridades y equipos jurisdiccionales por el compromiso asumido para hacer viable este estudio y muy especialmente a todos los docentes especialistas que colaboraron con este estudio, a los rectores, directivos y estudiantes avanzados de los Institutos de Formación Docente participantes en estas instancias de evaluación que son pensadas con la intención de aportar a los cambios que su formación demanda.

Prof. Elena Duro
Secretaria de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Parte 1

MARCO DE LA EVALUACIÓN ENSEÑAR Y PRINCIPALES RESULTADOS

1.

Antecedentes, objetivos y características de la evaluación diagnóstica Enseñar

1.1. Antecedentes

1.2. Principios y normas que enmarcan la evaluación diagnóstica Enseñar

1.3. Objetivos y población meta de la evaluación diagnóstica Enseñar

1.4. Modelo evaluativo

1.1. Antecedentes

En los últimos años el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Mesa Federal de Educación Superior, llevó adelante la Política de Evaluación Integral de la Formación Docente, que se estructuraba en tres ejes: la evaluación de las políticas (nacional y jurisdiccional), de las instituciones (condiciones institucionales y desarrollo curricular) y de los actores (profesores y estudiantes).

En el año 2011 se inició la primera etapa que implicó la evaluación de la implementación curricular en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria (la evaluación se desarrolló entre 2011 y 2013). En esta instancia se tomaron en cuenta tres dimensiones: la organización institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias estudiantiles. La indagación se realizó a través de la solicitud de informes a comisiones internas (conformadas por directivos, docentes y estudiantes), externas (autoridades jurisdiccionales, supervisores, directivos de escuelas asociadas) y mediante la aplicación de un cuestionario institucional y una encuesta autoadministrada a los estudiantes. En esta instancia participaron la totalidad de ISFD que dictan profesorados de Educación Inicial y Primaria (522 institutos), tanto de gestión estatal como privada (INFoD, 2015c).

Entre 2014 y 2015 se desarrolló la evaluación de la implementación curricular en los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística, en las mismas dimensiones antes mencionadas. Dicha evaluación se realizó en 18 jurisdicciones que habían renovado sus desarrollos curriculares y se encontraban en el tercer o cuarto año de su implementación. Participaron 353 Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada.

La última instancia de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales se realizó durante esta gestión en 2017 y se llevó adelante en los Profesorados de Secundaria en Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Biología, Matemática, Física y Química. Se realizó en 21 jurisdicciones y alcanzó un total de 267 Institutos de Formación Docente.

Los resultados de estos dispositivos de evaluación centraron su interés en la tensión entre las regulaciones curriculares y la trayectoria efectiva de los estudiantes; la tensión entre la formación específica y la formación general; la articulación entre los campos formativos, en los diseños y en los institutos; la función y organización del campo de la práctica; las prácticas formativas de los docentes y las condiciones institucionales para el desarrollo curricular. También se relacionaron dichos aspectos con la apreciación de los protagonistas sobre el impacto que producen en la trayectoria formativa de los estudiantes.

Entre los principales hallazgos de las evaluaciones de desarrollo curricular implementadas entre los años 2011 y 2015 (INFoD, 2015c) se indica que existe una tensión entre las regulaciones curriculares y la trayectoria efectiva de los estudiantes: el cursado simultáneo de unidades curriculares estipulado en los diseños y la dificultad para su acreditación es identificado por los estudiantes y docentes como una dificultad; el retraso que se produce en el recorrido formativo que realizan los estudiantes podría explicarse en parte por la cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo previstas, y también podrían estar influyendo las formas de evaluación y acreditación que esas mismas instancias prevén.

Respecto de la articulación entre los campos formativos en los diseños y en los institutos, los informes de resultados indican que en ambas evaluaciones los directivos y docentes coinciden en plantear que la integración progresiva y articulada entre los campos de formación (Formación General, Formación Específica y Formación para la Práctica Profesional) presenta dificultades en el desarrollo curricular de los nuevos planes.

Asimismo, se plantea una falta de definición respecto de los contenidos, las tareas y la carga horaria destinada al trabajo en las escuelas asociadas y en los Institutos de Formación Docente, y por tanto una necesidad de institucionalizar dicha relación. Los directivos señalan la persistencia de algunos problemas clásicos en el campo, tales como la cantidad insuficiente de escuelas para realizar observaciones y prácticas, la elevada cantidad de estudiantes por profesor de práctica y/o residencia, la falta de coherencia entre las propuestas de los docentes de las escuelas asociadas y las de los profesores de práctica y residencia.

Con respecto a las prácticas de enseñanza en clase y el uso de diversos dispositivos pedagógicos los estudiantes manifiestan que predominan la exposición y la explicación de los temas de estudio en detrimento de la diversidad de dispositivos. No se encuentran –según su percepción– entre las prácticas más frecuentes de los docentes el análisis de casos, la resolución de problemas y la generación de debates.

Finalmente, con respecto a la gestión institucional para el desarrollo del currículum, el tema recurrente en las manifestaciones de los docentes remite a la dificultad por falta de tiempo y horas rentadas para el trabajo conjunto de encuentro y debate, a los fines de trabajar la articulación entre las distintas unidades curriculares y los campos de formación del currículum.

En términos generales, los dispositivos de evaluación del desarrollo curricular se orientaron a desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación entre los actores involucrados, y surgieron en base a un consenso entre distintos miembros del sistema (INFoD, 2015a; INFoD, 2015b).

Por otro lado, en el año 2013 se inició un proceso de evaluación de estudiantes de los profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria (INFoD, 2015a). Con el objetivo de delinear el dispositivo, se realizó una experiencia piloto con una muestra de 13 Institutos de Formación Docente, 8 de la carrera de Nivel Primario y 5 de Nivel Inicial, y un total de 198 estudiantes. En el año 2014, se inició una etapa de alcance nacional que involucró a estudiantes de tercer año, que se encontraban cursando el espacio curricular de Práctica III, de las carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria ofertadas en instituciones formadoras de gestión estatal y gestión privada de las 24 jurisdicciones. El objetivo propuesto fue generar información que permitiera conocer qué saberes, capacidades y valores, vinculados con el futuro desempeño profesional, lograran aprender los estudiantes avanzados de los profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria. La evaluación, según informes oficiales, se desarrolló a través del trabajo en parejas, e incluyó el área de Lectura, así como el planteo de situaciones escolares para su análisis; también se aplicaron cuestionarios individuales (INFoD, 2015a; INFoD, 2015b). El estudio se habría realizado a través de una muestra representativa a nivel nacional por carrera, sin representatividad a nivel jurisdiccional. En relación con los resultados de este dispositivo de evaluación, no se cuenta con documentos oficiales que recojan los resultados y condiciones de su implementación, razón por la cual no es posible dar cuenta de sus hallazgos. Sin embargo, aspectos metodológicos de este modelo evaluativo fueron considerados como insumos de la evaluación Enseñar.

En relación con los avances en el plano de la evaluación docente y el sistema formador, mayoritariamente los distintos sistemas educativos de los países fueron desarrollando a lo largo del tiempo diversas modalidades con diferentes enfoques, finalidades y tipos de dispositivos. Muchas de ellas dirigidas a instaurar mecanismos de mejora de la calidad de la formación y otros más dirigidos a proponer sistemas de acreditación de instituciones y/o posibilidades de acceso a la carrera profesional, o de perfiles de aspirantes a la carrera docente. Solo con intención de mostrar algunas notas de estos modelos de evaluación se mencionan a continuación distintos enfoques evaluativos que se dan en la región.

Brasil, a través del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas “Anísio Teixeira” (INEP, 2015) dependiente del Ministerio de Educación, implementa un mecanismo de ingreso al sistema superior y acceso de los graduados a la carrera docente. Se trata de la Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, que tiene como objetivo principal subsidiar a los estados, el distrito federal y los municipios en la realización de concursos para la asignación de docentes a las plazas disponibles de educación básica en todo el país. La prueba se aplica anualmente, de manera descentralizada, y, en base a ella, cada ente federativo puede decidir su adhesión y la forma de utilización de los resultados, ya sea como única prueba seguida del análisis de títulos, o bien como primera prueba seguida de una evaluación adicional del propio municipio, en algunos casos.

En Chile, la evaluación es de carácter formativo y obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica: un portafolio, la visión del propio evaluado de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director y jefe técnico del establecimiento). La evaluación docente se encuentra a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

A su vez, con el propósito de seleccionar a postulantes para cursar estudios universitarios, Chile aplica la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que consta de una batería de pruebas estandarizadas. La misma se focaliza en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), alineados al nuevo Marco Curricular de la Enseñanza Media. Los instrumentos que aplica son: dos pruebas obligatorias (una de Lenguaje y Comunicación y otra de Matemática); dos pruebas electivas (una de Historia y Ciencias Sociales, y otra de Ciencias); con un módulo común y módulos optativos de Biología, Física y Química. Esta evaluación enfatiza, a un mismo nivel, los contenidos y las habilidades cognitivas.

Por otro lado, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) se encarga de la acreditación obligatoria de la Carrera de Pedagogía, que se puede dar de dos formas: la Acreditación Institucional que certifica el cumplimiento del proyecto de la institución, y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad; y la Acreditación de Carreras, que certifica la calidad en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales (CNA, s.f.).

En Bolivia, el proceso de admisión a las Escuelas Superiores y Unidades Académicas de Formación de maestras y maestros es realizado mediante convocatoria pública. Los procesos de evaluación se desarrollan en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, asumiendo un enfoque permanente, integrador y holístico en las dimensiones

del Ser, Saber, Hacer y Decidir. Respecto de la etapa de culminación de la formación inicial, desde cuarto a quinto año de formación, las futuras maestras y los futuros maestros elaboran una propuesta educativa orientada al fortalecimiento y la profundización de su especialidad, en contextos educativos específicos, como aporte transformador de su formación académica. Este aspecto se constituye en un elemento que permite evaluar las capacidades y cualidades necesarias en su perfil como futuro docente, en sentido integral y comunitario, articulado con la Práctica Educativa Comunitaria. A su vez, la actualización permanente se organiza en niveles de ascenso, para lo cual los docentes deben rendir obligatoriamente un examen quinquenal teórico-práctico, de acreditación de suficiencia profesional.

Desde 2004, Colombia evalúa a los estudiantes de docencia en un proceso que concluye con la inserción del docente en el sistema, inicialmente durante un período de prueba que conduciría a la titularización en el cargo. Las competencias que se evalúan obedecen a los tres campos fundamentales del conocimiento profesional del futuro profesor: enseñar (competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes); formar (competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad); y evaluar (competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, el aprendizaje y el currículo). Por otra parte, para el acceso a un cargo docente en el sector estatal, además de evaluarse la experiencia, competencias básicas relacionadas con el área de conocimientos específicos del profesional, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad, se evalúan habilidades generales asociadas con el uso del lenguaje, el razonamiento matemático y el conocimiento en pedagogía. Aprobada esta evaluación y seleccionado para ocupar un cargo, el docente es evaluado en un periodo de prueba a través de una entrevista y la presentación de una carpeta de evaluación (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2012). Una vez que el docente ingresa a la carrera debe realizar evaluaciones de desempeño y de competencias según lo previsto por la normativa vigente (Poder Ejecutivo de Colombia, 2002).

El ingreso a la docencia en Cuba está estipulado en la Constitución Nacional. De manera centralizada, el Ministerio de Educación elabora un examen de ingreso a la educación superior que permite ordenar el proceso de selección de los postulantes. Con el puntaje allí obtenido, más el puntaje del nivel medio y una entrevista, se confecciona un orden escalafonario para otorgar vacantes a los Institutos de Formación Docente. Se evalúan aptitudes académicas y habilidades en lengua española, Matemática e Historia, a la vez que se consideran la vocación, el desarrollo personal y las aptitudes docentes.

Por su parte, Ecuador cuenta con la prueba "Ser Bachiller", obligatoria para la admisión en la educación superior pública, incluyendo al magisterio. Los dominios que evalúa son: Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Pensamiento Abstracto. Este examen no está destinado en particular al ingreso a la carrera docente, sino que tiene como fin la evaluación del nivel de logro alcanzado al fin del bachillerato y la asignación de cupos en la educación superior de acuerdo al puntaje. Para el ingreso al Magisterio Nacional se realiza un proceso de selección de profesionales con título de nivel superior (técnico, tecnológico, de tercer o de cuarto nivel), que consta de dos fases. La primera está orientada a la elección de candidatos

idóneos e incluye dos tipos de evaluaciones: una prueba psicométrica compuesta por evaluaciones de razonamiento que aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) y una prueba de personalidad que aplica directamente el Ministerio. Quienes alcanzan, de acuerdo a la normativa, la condición de idóneos son convocados para una evaluación de saberes disciplinares.

La segunda fase consiste en un concurso de méritos y oposición de acuerdo a las plazas disponibles a nivel nacional. La asignación final se realiza en función del puntaje obtenido en la prueba de saberes disciplinares, a la que se agrega la calificación de los méritos profesionales: título académico, experiencia laboral, formación continua. Para los docentes de jurisdicción bilingüe se incorpora una prueba de lengua ancestral, que corrobora el dominio del idioma. Respecto de evaluaciones durante la carrera, desde 2018 el Ministerio de Educación aplica pruebas de personalidad, de carácter obligatorio y confidencial, a todos los docentes en ejercicio. En caso de que el docente no cumpla con un perfil adecuado, se realiza su derivación a los servicios del Ministerio de Salud Pública, el cual determina si es apto o no para el ejercicio de la docencia. Ecuador también cuenta con un proceso de evaluación de desempeño docente (MED) que incluye distintas modalidades: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación de saberes, valoración de práctica de aula. En función del nivel obtenido en las evaluaciones de desempeño, el docente tiene acceso a ciertos beneficios, tales como becas de formación, oferta de formación continua gratuita del Ministerio de Educación y acceso a procesos remediales. El docente vuelve a ser evaluado en el plazo de un año a fin de comprobar si ha superado el nivel anterior, caso contrario, es separado del magisterio. Por su parte, la evaluación externa de institutos superiores es competencia del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), institución que ha desarrollado sus propios procesos, estructuras y sistemas de medición.

En el caso de Perú, en 2013 y 2014 el Ministerio de Educación realizó la Evaluación Nacional de Egreso (ENE) de las habilidades y conocimientos de los estudiantes del décimo ciclo de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos Públicos (IESP), la cual involucró dos aspectos: habilidades generales y conocimientos pedagógicos. El primer aspecto fue evaluado a través de subpruebas de comprensión de textos y alfabetización matemática, mientras que para el segundo se aplicaron subpruebas de conocimientos de desarrollo del estudiante y de enfoques pedagógicos. La escala de valoración para estas subpruebas consideró tres niveles de desempeño: inicial, intermedio y esperado. Por otra parte, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) realizó, a nivel nacional, el monitoreo de un total de 76 IESP que brindan formación inicial docente en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, con el objetivo de caracterizar a los docentes formadores y, a partir de dichos resultados, tomar decisiones que puedan favorecer y fortalecer la práctica docente. Algunos de los aspectos abordados fueron: aprovechamiento del tiempo, interacciones dentro del aula, pensamiento crítico, involucramiento de estudiantes y retroalimentación durante la clase. Los resultados permitieron tomar decisiones en los ámbitos evaluados, así como redireccionar los enfoques pedagógicos y conocer las características de los estudiantes. Asimismo, cabe mencionar que Perú cuenta con un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), que certifica a las instituciones educativas, entre ellas los Institutos de Educación Superior Pedagógicos, a través de la implementación de evaluaciones externas y autoevaluación institucional.

En cuanto a México, conviven exámenes de ingreso a la docencia, exámenes de egreso (concurso de asignación de plazas) y autoevaluación institucional de los institutos formadores. Para el ingreso a la carrera docente, se consideran habilidades intelectuales (comprensión lectora, resolución de problemas y razonamiento abstracto), dominio de contenidos (conocimientos disciplinarios) y competencias didácticas (métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje). Para el ingreso al nivel superior, se establece un piso de entrada de “x” puntos en los exámenes y “x” promedio en la educación media superior. Los exámenes pueden complementarse con evaluaciones de conocimientos para el caso de aspirantes a licenciaturas en educación secundaria y primaria intercultural bilingüe. Con los resultados, se elabora una lista de aspirantes ordenada de acuerdo al puntaje y limitada por los lugares disponibles. Al momento de graduación de la educación normal, el ingreso al servicio docente para la educación básica y la educación media –y también para la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión–, se lleva a cabo mediante concursos de oposición. Se consideran tanto las habilidades intelectuales y didácticas, como aquellas vinculadas al área de responsabilidades ético-profesionales. El ingreso a una plaza docente da lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable (INEE, 2015).

En el caso de Uruguay, la evaluación del desempeño docente tiene el objetivo de retroalimentar al docente, mejorar las prácticas y calificar su desempeño. Este tiene derecho específico a ser calificado anualmente en cuanto a su aptitud y actuación docente, para lo cual se realizan visitas y observaciones directas en el aula, a cargo de dos niveles de supervisión: inspector y director del establecimiento educativo. Por un lado, se evalúa la capacidad técnico-pedagógica del docente: conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; orientación dada al curso, planificación y desarrollo del mismo; aprendizajes realizados por los alumnos y capacitación para seguir aprendiendo; clima de trabajo, cooperación e iniciativa; respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación; y posibilidades de desarrollo del trabajo creativo. Por el otro, se evalúa la aptitud y ponderación para el desempeño de sus funciones: iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio; disposición para el trabajo y colaboración con la institución; aporte al desarrollo de la comunidad educativa; asiduidad y puntualidad; relaciones humanas; interés y preocupación por los problemas de los alumnos y el trato con éstos; trabajos técnicos de investigación o de complementación educativa; contribución a la formación de futuros docentes; integración de tribunales examinadores y reuniones de evaluación; y colaboración en el aporte realizado por el centro docente para la inserción en el medio social (ANEP, 1993).

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de la región han realizado esfuerzos considerables para lograr una profesionalización del quehacer docente, siendo para ello necesarios diferentes diagnósticos que den cuenta de la formación de los docentes, las instituciones formadoras y las condiciones institucionales, como también, la actuación de los docentes en ejercicio.

La descripción de este breve paneo general sobre los antecedentes nacionales y regionales de evaluación de la formación docente tiene como propósito describir el contexto en el cual se inscribe el estudio exploratorio Enseñar, el cual, siguiendo con esta línea, tiene como objetivo continuar con la profundización de la generación de diversos tipos de información, que permita fortalecer, priorizar y reorientar políticas sobre la formación docente para su mejora.

A su vez, en relación al estado del arte en el plano de la evaluación docente, existe un importante y constante aumento de investigaciones que aportan evidencias acerca del rol fundamental de los docentes en el logro de una educación de calidad. Diversos estudios han mostrado que los resultados de aprendizaje tienen como techo la calidad del docente donde se destacan los estudios de Darling-Hammond y Barber (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vásquez, 2005; Barber y Mourshed, 2008), que proponen junto a un número importante de autores que es el factor docente la variable, a nivel escuela, que mayor incidencia tiene en el aprendizaje del estudiante (OREALC-UNESCO, 2013), en particular en contextos de alta vulnerabilidad (Sanders y Rivers, 1996).

La relevancia del docente, en el contexto de los grandes desafíos educativos que enfrenta el siglo XXI, invita a pensar una estrategia de mejora de la formación inicial. En esta línea, estudios recientes señalan que la capacidad comunicativa y las habilidades didácticas de un docente tienen mayor poder predictivo sobre su desempeño en el ejercicio de la profesión que el hecho de tener, por ejemplo, títulos de posgrado (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018).

A tal fin, resulta necesario contar con un diagnóstico de los estudiantes que están próximos a graduarse como maestros y profesores, que permita –sumado a otras evidencias– revisar los planes de estudio, brindar un mejor acompañamiento a los docentes noveles y promover su fortalecimiento.

Este tipo de evaluaciones formativas buscan retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones, en vez de sancionar o seleccionar a los estudiantes de acuerdo a sus logros alcanzados (Scriven, 1967), y se consideran fundamentales dentro de los enfoques constructivistas que predominan en los sistemas educativos modernos (Martínez Rizo, 2016).

Uno de los modelos teóricos más difundidos y en uso sobre evaluación docente es el planteado por Darling-Hammond (2012). En éste, se proponen tres etapas de la evaluación docente: durante la formación, al inicio del ejercicio profesional antes del cargo base y en las etapas avanzadas del ejercicio profesional para estímulos y promociones. En cada uno de estos momentos varían los componentes que definen la calidad del maestro y que son objeto de la evaluación, como se ve en el gráfico a continuación. En este modelo, los insumos de la evaluación acompañan el avance en la carrera profesional.

MODELO ADAPTADO DE MARTÍNEZ RIZO (2016)

EN FORMACIÓN INICIAL	AL INGRESAR AL EJERCICIO DOCENTE	ETAPAS AVANZADAS DE LA CARRERA PROFESIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Creencias y concepciones • Valores y actitudes • Capacidades socioemocionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de enseñanza • Prácticas de evaluación • Prácticas de gestión • Responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión • Aprendizajes de los estudiantes • Valoraciones de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familiares)

Por su parte el Plan Nacional de Educación Argentina Enseña y Aprende (Res. CFE 285/16) y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE 286/16) establecen el trabajo conjunto entre nación y las 24 jurisdicciones del país para la mejora de la formación docente inicial y continua como medio de asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de los niños, jóvenes y adultos del país. En su primer objetivo, "mejorar la calidad de la formación inicial", el Plan Nacional de Formación Docente plantea, entre otras cosas, la profundización de los dispositivos de evaluación integral del sistema formador que se implementarán junto con las evaluaciones periódicas del desarrollo curricular ya instrumentadas.

En este marco, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, desarrolló esta evaluación diagnóstica de los estudiantes próximos a graduarse de carreras docentes, en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente y con la participación de equipos técnicos y especialistas docentes de las 24 jurisdicciones del país.

1.2. Principios y normas que enmarcan la evaluación diagnóstica Enseñar

1.2.1. Principios que orientan la formación docente inicial

Con la intención de enfrentar los desafíos pendientes de la formación docente, el Plan Nacional (Res. CFE 286/16) define cuatro principios que guían las políticas nacionales de formación docente orientadas al conjunto del sistema formador, a saber: la justicia educativa, la valoración de los docentes, la centralidad de la práctica y la renovación de la enseñanza.

Por su parte, la sanción de los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial se propuso integrar y dar coherencia y complementariedad a los múltiples planes de estudio de la formación inicial en las distintas jurisdicciones, retomando las bases y principios comunes a todo el territorio, y avanzando en la especificación de una serie de capacidades y conocimientos que se espera dominen los egresados al inicio de su profesión.

Considerar estos lineamientos y principios comunes es fundamental para pensar un modelo de evaluación pertinente. Por ello, a los fines de construir la evaluación diagnóstica de los estudiantes se han revisado las 16 capacidades formuladas en la Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación, que establece "garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden, como una condición básica para el desarrollo de la educación y la confianza en las escuelas".

El currículum se termina de definir en las dinámicas y en los contextos institucionales, por lo que se asume que la evaluación constituye un recorte de una realidad más compleja y variada. No obstante, la vocación de unidad nacional hace que el Estado trabaje en el diseño de dispositivos de evaluación que recojan y operacionalicen lo común, en pos de cumplir con los objetivos compartidos.

Los ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los estudiantes, el desarrollo de procesos democráticos dentro de las instituciones

educativas, el compromiso por los resultados de aprendizaje, el juicio pedagógico y la reflexión crítica sobre el propio ejercicio profesional son valores que atraviesan los planes de carrera y diseños curriculares de las jurisdicciones, los lineamientos nacionales, y que deberían plasmarse en el ejercicio diario de la docencia.

1.2.2. Principios de la política de evaluación nacional

Mejora educativa continua. Un sistema de evaluación integral debe posibilitar un flujo de información que retroalimente a las instituciones, las prácticas de enseñanza, la formación docente, los estudiantes, los decisores y a otros actores involucrados en la definición de políticas educativas y socioeducativas.

Equidad. El sistema educativo argentino se enmarca en el continente más desigual del mundo y posee fuertes y persistentes brechas de desigualdad que, además de las políticas universales, ameritan enfoques y actuaciones diferenciadas. La sensibilización y la mirada contextual respecto a las diferencias y desigualdades deberá verse reflejada tanto en sus dispositivos como en los informes y difusión de la información derivada de dichas acciones evaluativas.

Derechos e igualdad. La política de evaluación tiene el propósito de monitorear los avances en el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad para todos en los niveles educativos obligatorios. Las evaluaciones deberán ser objetivas, imparciales, transparentes, técnicamente sólidas, y acordes a los objetivos y atributos que se pretendan evaluar. Las decisiones que de ella resulten deberán respetar los derechos de las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes y adultos involucrados en los procesos de evaluación. Todos los estudiantes tienen el derecho a participar de los dispositivos de evaluación que los involucren y se deben garantizar las mismas oportunidades de demostrar lo que han aprendido.

Diversidad. La evaluación deberá contemplar la diversidad en sus múltiples facetas considerando las diferencias contextuales y culturales, teniendo en cuenta este principio en los informes y análisis de información y en los instrumentos y dispositivos de evaluación.

Coherencia. Requiere que la evaluación de aprendizajes sea consistente con la misión de las instituciones educativas. La coherencia también implica que la evaluación debe estar estrictamente atada al aprendizaje y al programa que lo estructura.

Rigurosidad. Implica el uso de metodologías e instrumentos de calidad que posibilitan la producción de información precisa, válida y confiable sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes para la toma de decisiones de política educativa basada en evidencia.

Apertura y transparencia. La transparencia de la evaluación contribuye a establecer la credibilidad en el sistema educativo por parte de la sociedad. Para ello se requiere que se conozcan y difundan los estándares, las condiciones, las intenciones y los objetivos de la evaluación. La información debe estar disponible, ser accesible y comprensible para la comunidad educativa y la sociedad en general. Los principios de apertura y transparencia contribuyen a fortalecer los mecanismos sociales de participación y compromiso por la educación, así como la acción de rendición de cuentas a la que deben someterse las autoridades y los funcionarios que velan por el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para el conjunto de la población.

1.2.3. Normativas

La evaluación docente en la Argentina está regulada por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que definen la Evaluación Integral de la Formación Docente (134/11, 167/12, 188/12). El artículo 36° de la LEN establece que el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación en acuerdo con el CFE establecerá las políticas y los criterios de evaluación relativos a los institutos de educación superior dependientes de las provincias y de CABA.

Por su parte, el artículo 95° de la LEN define los elementos que son objeto de evaluación:

“Son objeto de evaluación las principales variables del funcionamiento del sistema, tales como (...) la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación”.

Finalmente, el artículo 96° de la LEN define que el CFE es el ámbito de concertación de la política de información y evaluación, y que las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica.

Dentro del gran espectro de variables que conciernen a la evaluación docente, hubo un amplio consenso en torno a la necesidad de evaluar, en primer lugar, la formación docente inicial. En 2010, un estudio sobre expectativas y valoraciones docentes realizado por el IIPE-Buenos Aires, encargado por el Ministerio de Educación, reveló que casi el 70% de los docentes acordaba con evaluar la formación docente (IIPE-UNESCO, 2010).

En este contexto, y para avanzar en el cumplimiento de la ley, en 2011 el CFE resolvió implementar estrategias y acciones para “definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores” (Res. CFE 134/11, Art.8°). La misma resolución subraya en su artículo 5° la necesidad de evaluar los diseños curriculares y construir acuerdos para desarrollar una evaluación integradora que permita identificar capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia en los estudiantes de 2°, 3° y 4° año y monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales.

Posteriormente, el CFE aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE 167/12 y 188/12), cuya política II es la “Evaluación integral de la formación docente”, que en ese marco se propone el objetivo de “consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores”, a través de cinco líneas de acción:

1. Diseño federal de un sistema de evaluación de la formación docente.
2. Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares y su implementación.
3. Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes de 2°, 3° y 4° año de la formación docente inicial.
4. Diseño e implementación de procesos de evaluación institucional.
5. Diseño e implementación de procesos de evaluación docente.

La evaluación integral de la formación docente se implementaría en tres dimensiones: (a) evaluación de las políticas (nivel nacional y nivel jurisdiccional); (b) evaluación institucional (condiciones institucionales y desarrollo curricular); y (c) evaluación de los actores (profesores y estudiantes).

El análisis construido a partir de Enseñar contribuye a profundizar en el conocimiento sobre el sistema formador argentino. En el marco de relevantes antecedentes de investigación nacionales centrados en la formación inicial, Enseñar aporta un análisis descriptivo sobre las relaciones entre características de los institutos, los directores y los estudiantes participantes.

1.3. Objetivos y población meta de la evaluación diagnóstica Enseñar

En este apartado se repasan los propósitos de esta evaluación diagnóstica y las características del modelo evaluativo que conformaron Enseñar.

1.3.1. Objetivos

- Contribuir al diagnóstico del sistema de formación docente a partir de información en torno a saberes básicos de estudiantes avanzados de carreras docentes y características de instituciones del sistema formador.
- Aportar información para fortalecer procesos de mejora de la formación docente inicial.
- Promover procesos de reflexión sobre la formación en el interior de los institutos a partir de la información derivada de Enseñar.
- Generar evidencia para la toma de decisiones.

1.3.2. Población meta de la evaluación

Enseñar estuvo dirigida a estudiantes del último año de los profesorados de Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada. Los estudiantes debían estar realizando la residencia o práctica profesional o haberla finalizado al momento de la evaluación. Así es como en su mayoría, los estudiantes que configuraron la población meta de Enseñar, debían estar finalizando las carreras de profesorado de educación primaria y profesorados de materias del ciclo básico del nivel secundario: Lengua, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física y Química.

1.4. Modelo evaluativo

El dispositivo Enseñar estuvo conformado por un instrumento de evaluación destinado a indagar saberes básicos en las áreas de Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico dirigido a estudiantes avanzados de las carreras docentes anteriormente citadas. Para obtener información de contexto que nutriera la indagación se aplicaron dos cuestionarios complementarios, uno dirigido a los estudiantes y otro a directivos/rectores.

El proceso de construcción del dispositivo de evaluación fue de carácter federal e incluyó a docentes de nivel superior y especialistas de 23 jurisdicciones que trabajaron colaborativamente con el equipo de especialistas y docentes de la Secretaría de Evaluación Educativa.

El dispositivo que se aplicó a los estudiantes se estructuró así en tres bloques: el primer bloque consistió en la evaluación de Criterio Pedagógico; el segundo, en la evaluación de Comunicación Escrita y, por último, el tercer bloque, consistió en el cuestionario complementario del estudiante.

Las evaluaciones de Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico presentaron una sección cerrada, conformada por ítems de respuesta múltiple, y una sección abierta, con consignas de desarrollo o de producción escrita. Para ambas áreas se elaboraron tres modelos de evaluación.

1.4.1. ¿Qué se evaluó en Enseñar? Áreas, contenidos y capacidades del modelo evaluativo

Comunicación Escrita

A. Lectura

En el área de Lectura, se evaluaron las tres capacidades involucradas en la comprensión de todo texto: extraer información literal, interpretar contenidos globales y locales del texto y reflexionar y evaluar vinculando el texto con los conocimientos del mundo, de la lengua y del discurso.

La distribución de los ítems por cada una de estas capacidades quedó conformada de la siguiente manera:



A continuación, se presenta el detalle de las capacidades y contenidos evaluados en el área de Lectura.

Descripción de cada capacidad:

EXTRAER	El estudiante debe recuperar información explícita del texto.
INTERPRETAR	El estudiante debe reconstruir el significado global y local del texto, es decir, hacer inferencias desde una o más partes de un texto.
REFLEXIONAR Y EVALUAR	El estudiante debe relacionar el texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas. Debe utilizar el conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento del mundo, de la lengua, de distintos géneros discursivos).

Los contenidos específicos evaluados vinculados a estas tres capacidades fueron: género, macroestructura, idea central, información explícita, información inferencial, vocabulario y recursos enunciativos.

Contenidos vinculados a cada capacidad:

EXTRAER	Información explícita
INTERPRETAR	Idea central, información inferencial, vocabulario
REFLEXIONAR Y EVALUAR	Género, macroestructura, recursos enunciativos

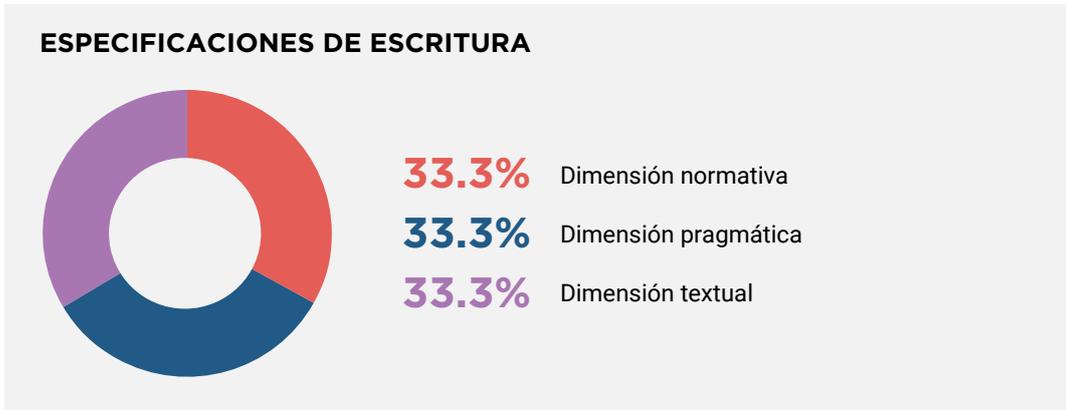
B. Escritura

En el área de Escritura se evaluó la capacidad general de producir textos autónomos, coherentes y cohesivos, lo cual implica que sean adecuados en cuanto al uso del código de la lengua escrita y a las situaciones comunicativas planteadas.

Dentro de esta capacidad se evaluaron tres dimensiones con diferentes indicadores:

- **Dimensión pragmática:** Evalúa las propiedades de adecuación que tiene un escrito en relación con la situación en la que es redactado y leído, la comunicabilidad para los lectores, el respeto de las características del género elegido, entre otros.
Indicadores: adecuación al propósito planteado, autonomía textual, utilización de la trama.
- **Dimensión textual:** Evalúa las condiciones de coherencia que tiene que tener un texto, es decir, que las ideas que trasmite estén jerarquizadas, ordenadas y relacionadas entre sí, a partir del establecimiento de la progresión temática y el uso de recursos léxicos y gramaticales de cohesión.
Indicadores: presentación de la idea central, progresión temática, uso de conectores para relacionar palabra, oraciones y párrafos, uso de mecanismos cohesivos.
- **Dimensión normativa:** Evalúa el seguimiento de las convenciones aceptadas por las instituciones de la Lengua, como la Real Academia Española, para la escritura de palabras, las normas de puntuación o la utilización del léxico apropiado.
Indicadores: construcción gramatical de oraciones, uso de léxico formal, uso de signos de puntuación, observación de las normas ortográficas

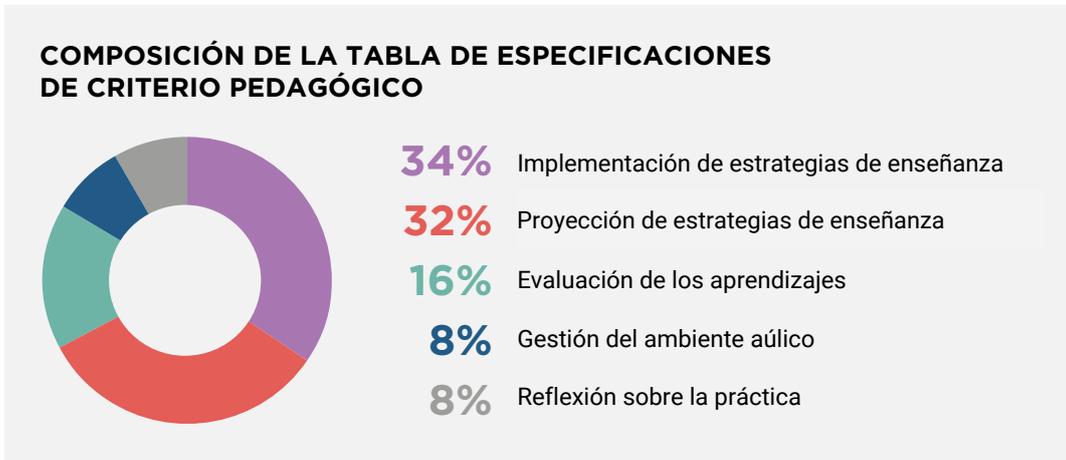
La distribución de los ítems por cada una de estas dimensiones quedó conformada de la siguiente manera:



Criterio Pedagógico

El área de Criterio Pedagógico quedó definida inicialmente por cinco capacidades: planificación de la enseñanza, proyección de estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, gestión del ambiente áulico y reflexión sobre la práctica.

El proceso federal de juicio de expertos (especialistas y profesores de Institutos de Formación Docente), a través del cual se consultó el peso relativo de cada una de las capacidades que integran el área de Criterio Pedagógico, dio por resultado la tabla de especificaciones del siguiente modo:



Las limitaciones de extensión de la prueba forzaron a optar, en la sección cerrada, por las tres capacidades definidas como prioritarias durante el proceso de juicio de expertos. Las dos restantes (reflexión sobre la práctica y gestión del ambiente de aprendizaje) se evaluaron transversalmente en la sección abierta de la prueba.

Cada capacidad agrupa un conjunto de 16 sub capacidades enumeradas en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, quedando formulados en términos de indicadores de aquella capacidad general que se busca evaluar. A continuación, se detalla la matriz de indicadores para las tres capacidades evaluadas en Criterio Pedagógico:

MATRIZ DE INDICADORES DE CRITERIO PEDAGÓGICO

CAPACIDAD	INDICADOR: EL FUTURO DOCENTE RECONOCE LA IMPORTANCIA DE:
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Planificar considerando todas las variables intrínsecas a su institución y a la situación de clase, atendiendo las particularidades del contexto y tomando como marco de referencia los documentos curriculares. Identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes como punto de partida para su actuación docente.
PROYECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Seleccionar y administrar nuevas tecnologías de manera adecuada, para promover el aprendizaje. Atender las particularidades del proceso de aprendizaje individual, en contextos heterogéneos, asentados sobre las posibilidades de aprender de todos los estudiantes. Seleccionar, desarrollar y administrar recursos didácticos y estrategias para la diversidad, con arreglo a criterios didácticos fundamentados. Involucrar en el proceso de enseñanza a distintos sectores de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, familias y colegas.
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Utilizar distintos instrumentos, en diversos momentos del período escolar, para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de manifestar lo que han aprendido. Que sus evaluaciones sean coherentes con lo que ha enseñado. Acompañar el avance de sus estudiantes, identificando tanto los factores que lo potencian como aquellos que lo dificultan.

Fuente: SEE, en base a Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial y resultados de prueba piloto Enseñar 2017.

1.4.2. Características del instrumento**Comunicación Escrita**

La evaluación de Comunicación Escrita estuvo constituida por 3 modelos en los que se midieron dos aspectos: por una parte, la Comprensión Lectora de un texto argumentativo con segmentos expositivos y, por la otra, la Escritura de un texto breve relacionado con el escrito que sirvió como reactivo en la sección de Comprensión Lectora.

A. Lectura: construcción y descripción de la sección cerrada

Presentar textos de circulación real es una marca distintiva de la construcción de la prueba Enseñar. Diseñar textos a medida, en función de los objetivos de una evaluación, puede representar una ventaja porque permite que el estímulo sea tan flexible como se requiera; pero, al mismo tiempo, la artificialidad de esa comunicación podría implicar que los resultados se vean distorsionados.

La comunicación nunca se produce sin interferencia como tampoco puede darse sin un mínimo acuerdo entre el productor y el receptor de un mensaje. Una de las formas más habituales de interferencia en textos escritos es la ambigüedad, aunque, vale decir, siempre puede deshacerse mediante el co-texto lingüístico, el contexto de lectura o la redundancia.

En los textos literarios, la ambigüedad polisémica es prácticamente constitutiva ya que la pluralidad de interpretaciones es uno de los rasgos distintivos de la dimensión poética del lenguaje. Por tal motivo se ha desestimado la utilización de textos de tal naturaleza para esta evaluación, ya que, si bien podrían aparentar cierta amenidad, la literatura seleccionable para este nivel reviste una complejidad mayor que la que presentan los textos de otros géneros.

En el otro extremo se encuentran aquellos textos cuyo interés predominante es comunicar datos. Estos suelen ser redundantes y evitan la polisemia para asegurarse de que haya la menor cantidad posible de interferencia.

En un punto intermedio, se puede ubicar a aquellos textos que tienen por objetivo plantear una tesis y defenderla. En estos suelen conjugarse tramas de dos tipos: argumentativa y expositiva, y su grado de ambigüedad podría calificarse como medio. Sin embargo, presentan cierta complejidad interpretativa que está dada por el hecho de que se trata de textos que forman parte de una cadena signifiante que los sobrepasa, por lo que muchas veces llevan inscriptos sobreentendidos que responden a esta cuestión de "participar de una discusión intertextual". A este grupo pertenecen los textos que integran la evaluación Enseñar.

La utilización de textos de circulación real responde, de este modo, a la intención de enfrentar a los estudiantes con situaciones comunicativas similares a las que deberán enfrentar tanto en su vida intelectual como en su rol docente.

Si bien todo texto es una estrategia discursiva que configura a su lector ideal, cuando esos textos pasan a ser parte de un entramado mayor (en este caso, cada texto forma parte de un bloque en el que se presentan asociados a 15 ítems de respuesta cerrada), los estudiantes se ven enfrentados a un doble juego: por un lado, aproximarse todo lo posible a este lector modelo diseñado por cada uno de los autores de los textos y, por el otro, acercarse al lector modelo diseñado por los constructores de los ítems.

En este marco, en Lectura, se aplicaron por modelo 15 preguntas de opción múltiple, con una respuesta correcta o clave y tres respuestas incorrectas o distractores que indagaron desde la información relevante que comunicaban esos textos, la intención argumentativa de sus autores y la organización textual hasta el significado de palabras que ayudaban a desambiguar la información o el efecto de lectura que algún recurso retórico otorgaba a un párrafo.

B. Escritura: construcción y descripción de la sección abierta

En la sección de Escritura los estudiantes debieron, a partir de una consigna de trabajo, desarrollar por escrito un texto vinculado al que leyeron en la sección de Lectura.

Las consignas de Escritura demandaron la elaboración de textos breves en las que debían poner en juego habilidades adquiridas a lo largo de toda su trayectoria académica y la puesta en texto de géneros discursivos muy utilizados en el proceso formativo, como lo son la fundamentación de un punto de vista y la confección de un resumen informativo.

En cada consigna se describía una situación comunicativa en la que el texto a escribir adquiriría sentido, una breve descripción de la tipología textual a la que debía ceñirse y el espacio con que el estudiante contaba para desarrollar su escrito.

Cada una de las dimensiones evaluadas –pragmática, textual y normativa– y cada uno de los indicadores que las integraron se calificó de manera independiente con una escala de 1 a 3, en la que 1 representa el menor puntaje y 3 el máximo puntaje posible. De esto se desprende que un escrito puede tener una calificación alta en los indicadores que componen, por ejemplo, la dimensión pragmática y baja o media en cualquiera de las otras dos. Las combinaciones en cuanto a las puntuaciones son múltiples, hecho que enriquece el análisis de los resultados.

Criterio Pedagógico

Como se mencionó, en Criterio Pedagógico se tomó la decisión de evaluar las tres principales capacidades identificadas por los expertos. Estas capacidades son: planificación de la enseñanza, proyección de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. La primera sección de la evaluación de Criterio Pedagógico consistió en 24 ítems cerrados mientras que la segunda, que apuntaba a medir las tres mismas capacidades, se trató del análisis de una situación escolar, con consignas abiertas.

A. Construcción y descripción de la sección cerrada

En los ítems cerrados, se espera que el estudiante, ante una situación hipotética planteada, emita un juicio de valor sobre las opciones presentadas. Los enunciados de los ítems suelen representar algunas disyuntivas propias de la enseñanza a las que el docente debe enfrentarse diariamente. Generalmente, las opciones esbozan cursos de acción posibles, justificaciones pedagógicas, decisiones pedagógico-didácticas, estrategias y actividades, entre otras.

Los ítems cerrados de Criterio Pedagógico fueron, en su mayoría, en formato de escala Likert, considerando que su utilización permite contar con una amplia gama de respuestas, reducir la cantidad de ítems necesarios para cubrir las áreas de contenido que se pretende evaluar y aumentar la fiabilidad de la medición. Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuo que va de lo desfavorable a lo favorable (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, de nada importante a muy importante, de nunca a siempre, entre otras opciones), esta técnica tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales. Ésta es una diferencia significativa con el típico juicio dicotómico o la técnica de elección forzada, que instan al individuo a elegir entre dos opciones predeterminadas.

Tradicionalmente, la evaluación de conductas o atributos personales han representado enormes desafíos para las Ciencias Sociales, muy diferentes a los que representan la medición de conocimientos o saberes (como por ejemplo Matemática o Lectura). Frente al dilema de qué instrumento se adecua mejor a las necesidades y posibilidades reales de implementación, un repaso sobre el estado del arte en la medición de rasgos latentes, conductas o atributos revela que los autorreportes resultan ser la herramienta de uso más generalizado (McDonald, 2008). Un autorreporte es un instrumento en el cual es el mismo individuo quien da cuenta de su potencial conducta o atributo. Para el caso particular

del área de Criterio Pedagógico, la evaluación no mide estrictamente “planificación de la enseñanza” o “evaluación de los aprendizajes”, sino la atribución interna que el individuo hace de esa capacidad. Precisar estas cuestiones es fundamental para asegurar la validez del instrumento respecto a lo que procura medir.

La elección de los autorreportes como instrumentos de medición descansa en dos supuestos: en primer lugar, que el individuo tiene toda la información (y precisa) sobre el constructo en cuestión, a través de la expresión de ciertos patrones regulares de sentimientos, pensamientos o conductas; en segundo lugar, que el individuo puede acceder a dicha información (Judd and McClelland, 1998).

Una de las mayores ventajas de este tipo de instrumento es, según señalan Paulhus y Vazire (McDonald, 2008), que ninguna otra persona tiene mayor información sobre sí misma que el propio individuo que es evaluado, que nadie más que uno está más motivado para hablar sobre sí mismo. En otro orden de cosas, también es muy ventajoso utilizar autorreportes porque permite recolectar y procesar grandes cantidades de datos de manera fácil, rápida y accesible.

Es también importante ser cautelosos respecto de la utilización de autorreportes. Uno de los problemas más comunes es el “sesgo de deseabilidad social”. En ocasiones, el encuestado o evaluado responde no sobre lo que piensa o cree, sino sobre lo que juzga como más deseable socialmente. Otro sesgo habitual es el de “aquiescencia”, es decir, aquel en donde el individuo se manifiesta tendencialmente de acuerdo con lo que se le pregunta (Murillo, 2006).

Asimismo, en muchas ocasiones, la persona tiene una versión distorsionada de sí misma, tendencialmente positiva. Estas consideraciones se tuvieron en cuenta al momento de la construcción de los ítems y del armado del instrumento.

Otra característica adicional de los autorreportes con respuesta cerrada es la inflexibilidad que ofrecen al encuestado o evaluado al momento de responder. Generalmente, los ítems cerrados con respuesta única se utilizan cuando se busca medir conocimiento (y existe una única respuesta posible). Frente a situaciones que se relacionan con creencias o potenciales conductas, en principio parece más adecuado ofrecer al evaluado una amplia gama de opciones para cada una de las cuales pueda tomar una decisión. Para estos casos, se usa lo que se conoce como “escala Likert”. En consecuencia, y después de los resultados de la prueba piloto, se optó por la modalidad Likert en casi la totalidad de los ítems incluidos en Criterio Pedagógico.

Cuando se utiliza la escala Likert, se le presenta al evaluado en cada ítem una situación ficticia; de acuerdo a la graduación o escalamiento utilizado (asociado a las características específicas de ese ítem), el individuo debe indagar, en términos típicos, su conducta más probable frente a una situación similar (Murillo, 2006).

Esta manera de exhibir el ítem se utiliza para asemejar la situación ficticia a una situación real, en la que probablemente la elección del individuo no sea el 100% de las veces igual, sino que sufra adaptaciones de acuerdo al contexto. La flexibilidad en la elección facilita una mayor sinceridad en las respuestas (Morales Vallejo, 2006) y ajuste a todas las situaciones posibles imaginadas por el evaluado.

B. Construcción y descripción de la sección abierta

La sección abierta, consistió en el análisis de una situación escolar por parte de los estudiantes. En contraposición a los ítems cerrados, en las consignas abiertas o de desarrollo, el estudiante no selecciona entre opciones, sino que se ve forzado a poner en juego otras capacidades cognitivas. Se espera que comprenda una situación escolar compleja, con posiciones divergentes y contradicciones entre actores, y que a partir de ello, pueda por él mismo, sin un abanico de opciones, proponer, cuestionar o plantear acciones pedagógicas y didácticas apropiadas a la situación planteada.

Para la redacción de situaciones escolares, consignas abiertas y rúbricas que permitiesen evaluar desde otro ángulo el área de Criterio Pedagógico se realizó una convocatoria nacional. Cada uno de los 24 docentes y especialistas contratados para la tarea contó con una guía en la que se pautaban las características de la situación a describir. Al finalizar el proceso se contó con 48 situaciones escolares, de las cuales se eligieron 3 para la evaluación.

Ante la situación escolar, se plantearon tres consignas al evaluado, cada una de las cuales apuntó a medir una capacidad: planificación de la enseñanza, proyección de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Para cada consigna se diseñó una rúbrica que midiera las capacidad según los indicadores propuestos en la matriz, que fuesen relevantes a la situación escolar planteada.

1.4.3 Cuestionarios complementarios

Se diseñaron dos tipos de cuestionarios: uno que debía responder el estudiante una vez finalizada la evaluación y otro dirigido al directivo a cargo del instituto al momento de la evaluación.

Para cada uno de ellos, se definieron dimensiones de interés a partir de los cuales se seleccionaron los indicadores a ser relevados por el cuestionario.

Las dimensiones consideradas en el cuestionario del estudiante son las siguientes: datos sociodemográficos, historia escolar, trayectoria educativa en el profesorado, elección de la profesión docente, satisfacción con la experiencia formativa, experiencia formativa (sentirse formado para ejercer el rol docente), valoración de la experiencia formativa, importancia social de la educación, y acceso y uso de la tecnología.

En tanto, las dimensiones del cuestionario a directivos son: datos personales y del cargo, demanda y oferta de carreras, equipo docente del instituto, gestión y desarrollo curricular, estrategias de acompañamiento, organización de las tareas del cargo directivo, acciones de capacitación, trabajo con la comunidad, escuelas asociadas y evaluación general del instituto.

El cuestionario complementario de estudiantes fue administrado al final de las pruebas de Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico. El cuestionario del directivo fue respondido de forma simultánea al desarrollo de la prueba.

2.

Características de los actores

2.1. Estudiantes

2.2. Personal directivo

2.3. Institutos

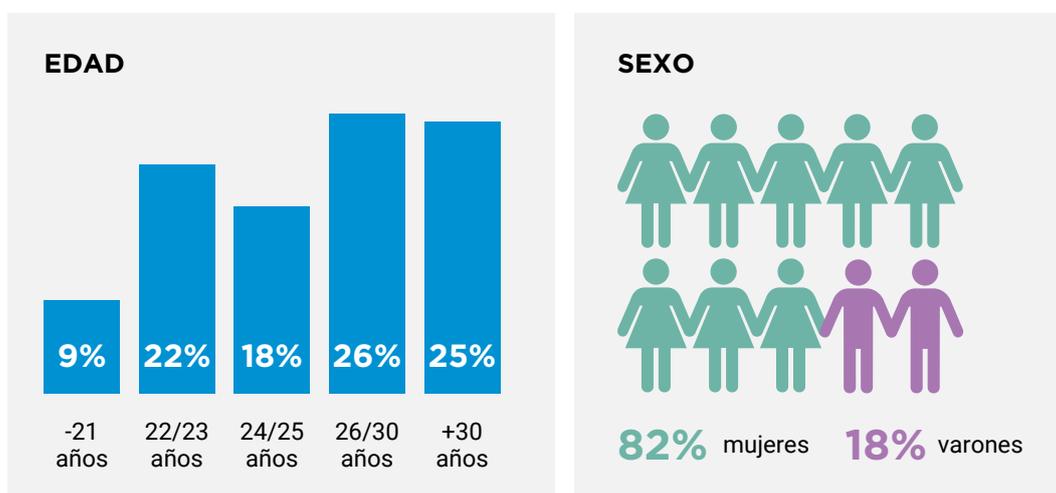
El presente capítulo trata acerca de las principales características de los estudiantes e institutos que participaron de Enseñar, así como también de sus equipos directivos, de acuerdo a lo relevado en los cuestionarios complementarios.

2.1. Estudiantes

A. Distribución por edad y sexo

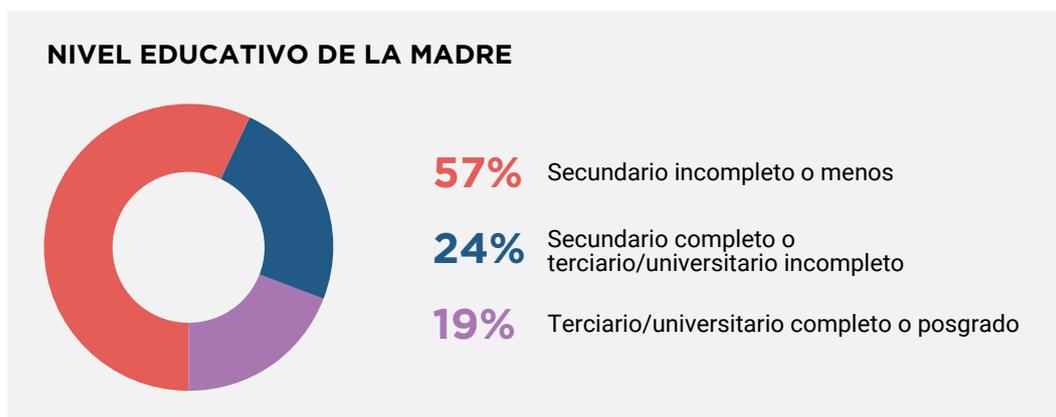
En términos de edad, más de la mitad de los estudiantes participantes de Enseñar son mayores de 25 años, concentrándose en los rangos etarios de 26 a 30 años (26%) y más de 30 años (25%).

Al hacer foco en la distribución por sexo, se observa que la amplia mayoría está conformada por mujeres, con una proporción de 8 de cada 10 estudiantes participantes.



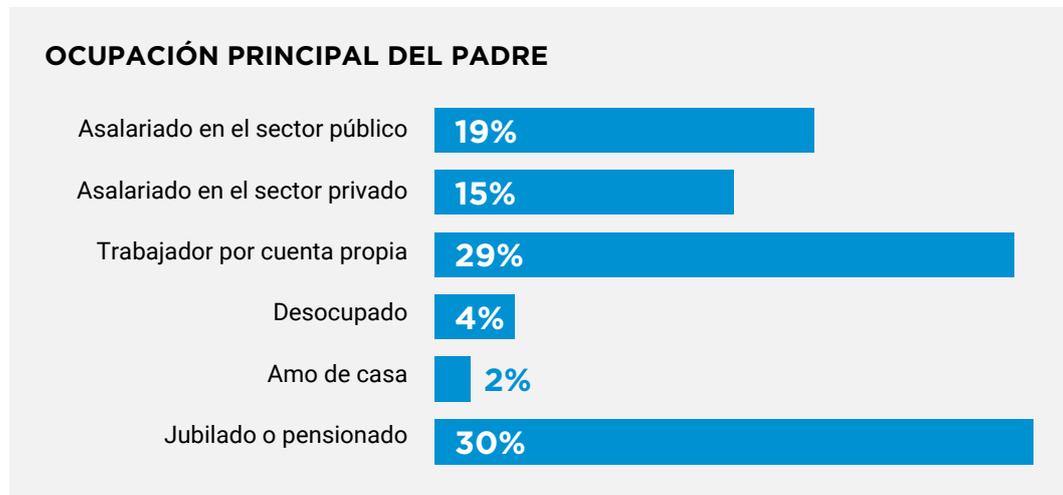
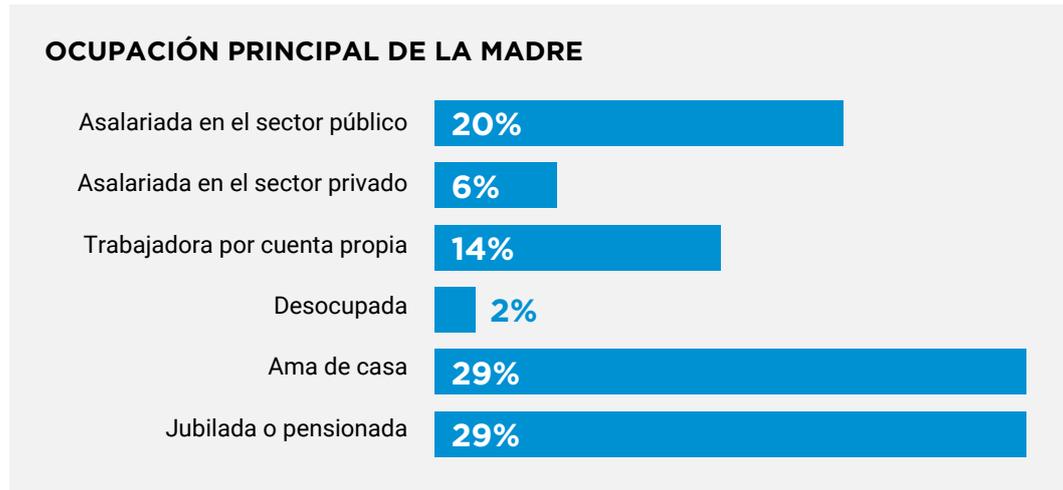
B. Nivel educativo y ocupación principal del padre y de la madre

Más de la mitad de los estudiantes (57%) manifiesta que el máximo nivel educativo alcanzado por su madre es el de secundario incompleto, un 24% afirma que es el de secundario completo o nivel superior incompleto, y un 19% menciona que la madre tiene nivel superior completo o posgrado.



Con respecto a la ocupación, 6 de cada 10 estudiantes manifiesta que la ocupación principal del padre es la de trabajador, ya sea por cuenta propia o como asalariado del sector público o privado. Esta proporción es de 4 de cada 10 estudiantes para la ocupación principal de la madre. La categoría de jubilado o pensionado es la segunda con mayor cantidad de menciones, tanto para la ocupación principal del padre (30%) como de la madre (29%).

En tanto, un 29% de los estudiantes menciona que la ocupación principal de la madre es la de ama de casa. La categoría de desocupado es mayor para los padres (4%) que para las madres (2%).



C. Situación laboral del estudiante

Seis de cada 10 estudiantes participantes de Enseñar declararon tener un trabajo al momento de la evaluación. Entre quienes trabajan, un 38% lo hace menos de 10 horas semanales, 31% entre 10 y 20 horas semanales y un porcentaje igual se ubica en la franja de más de 20 horas semanales.

CONDICIÓN LABORAL



Como se observa en el siguiente gráfico, un 34% de los estudiantes que trabajan, ejerce la docencia.

EJERCICIO DE LA DOCENCIA

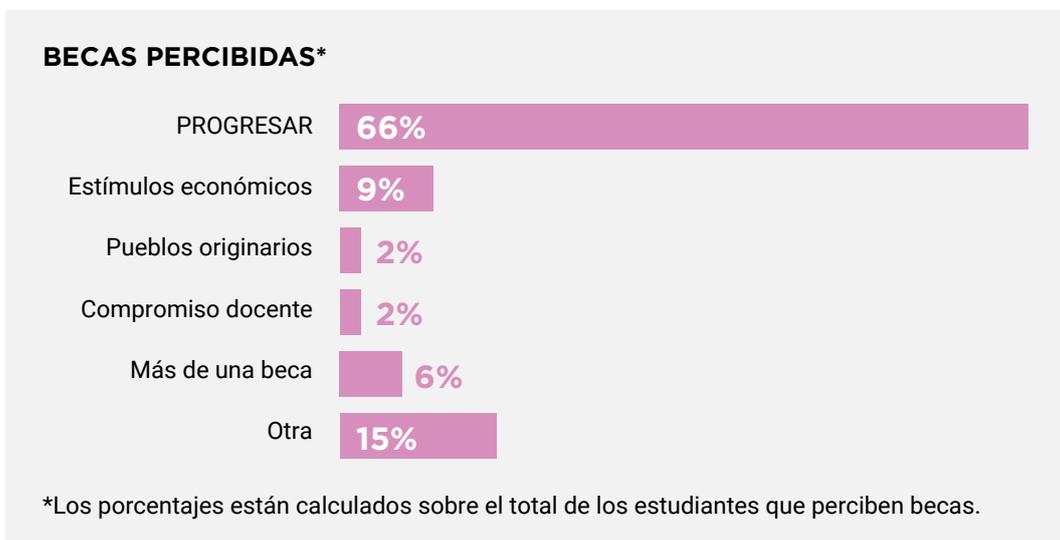
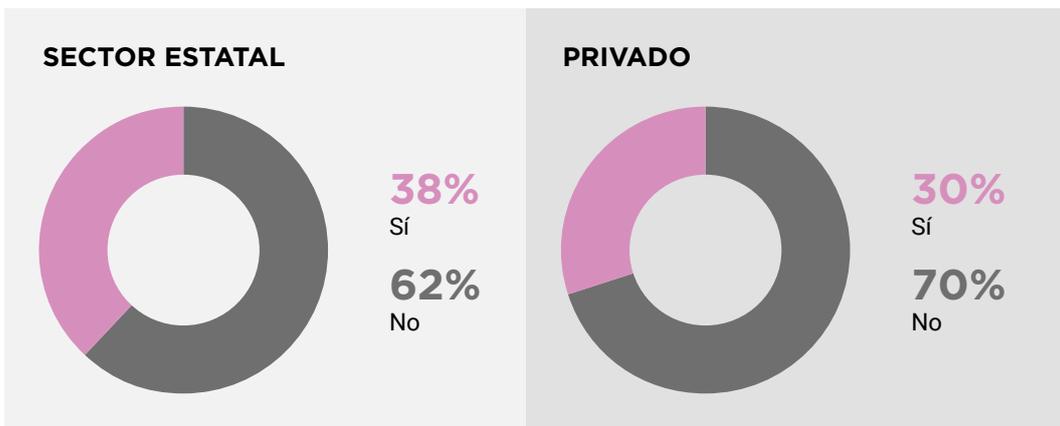


D. Becas o subsidios recibidos para el estudio

Un 36% de los estudiantes participantes de Enseñar manifiesta recibir becas o subsidios para estudiar. La beca más percibida es Progresar.

La percepción de becas/subsidios para el estudio es superior entre los estudiantes que cursan en institutos de gestión estatal. Lo mismo sucede con la percepción de la beca Progresar.

PERCIBE BECAS O SUBSIDIOS



E. Carreras de profesorado

El profesorado de Educación Primaria es cursado por el 45% de los estudiantes participantes, que en su mayoría son mujeres.

Un 55% de los estudiantes participantes de Enseñar cursa alguno/s de los profesorados para nivel secundario. En términos generales los varones cursan estos profesorados en mayor proporción que las mujeres.

Matemática y Lengua/Lengua y Literatura son los profesorados de nivel secundario cursados en mayor proporción. Los varones cursan en mayor medida el de Matemática y las mujeres el de Lengua/Lengua y Literatura.

EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA



F. Motivos por los que eligió estudiar la carrera

El hecho de considerar a la educación como factor principal para el desarrollo de la sociedad ocupa el primer lugar entre los motivos de elección de la carrera docente y es mencionado por 8 de cada 10 estudiantes. En segundo lugar, se ubicó la vocación como motivo de elección y, en tercer lugar, el interés por trabajar con niños y adolescentes (7 de cada 10 estudiantes en ambos casos).

Los motivos relacionados con aspectos económicos ocupan una posición menos preponderante: 5 de cada 10 estudiantes eligieron la carrera docente porque les garantiza un empleo relativamente estable, y 3 de cada 10 debido a que les permite una rápida salida laboral.

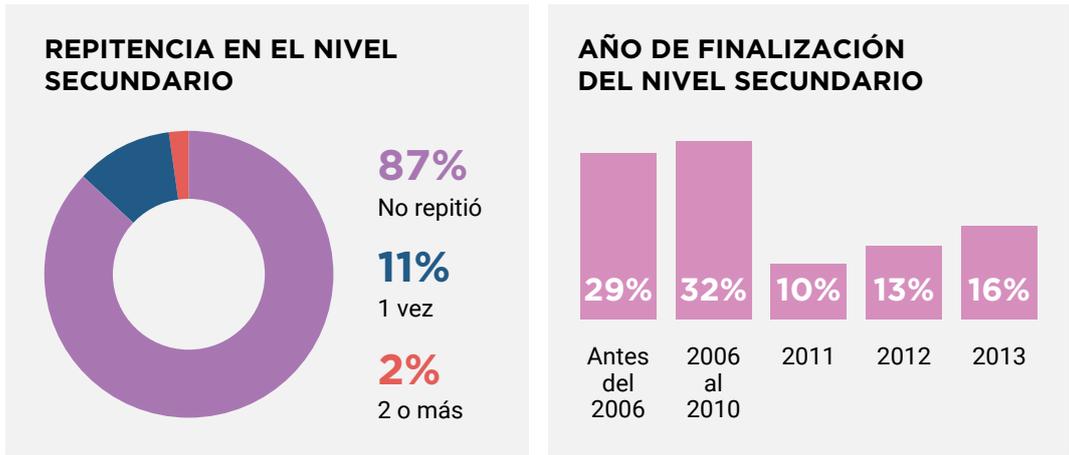
Un 20% de los estudiantes manifestó que se inclinó por la carrera docente al ser la única o casi única oferta de estudios superiores en su zona de residencia.



G. Trayectoria educativa

Si se analiza la trayectoria de los estudiantes en el nivel secundario, un 87% de los evaluados manifiesta no haber repetido ningún año en ese nivel. Quienes sí repitieron, lo hicieron en su mayoría una sola vez.

Un 32% de los estudiantes terminó el nivel secundario entre 2006 y 2010, mientras que el 29% lo hizo antes de 2006. Otro 29% finalizó el secundario en 2012 y 2013, por lo tanto, estarían concluyendo su carrera en el tiempo teórico de duración.



Respecto de la trayectoria posterior a la finalización del secundario, la mayoría de los estudiantes (50%) manifiesta que el profesorado en curso es la primera carrera que cursa, mientras un 29% indica que anteriormente había comenzado una carrera que luego abandonó.

Un 11% ya tiene un título de nivel superior no universitario y un 3% tiene título universitario.



Se constatan ciertas diferencias en las trayectorias educativas post-secundaria según el tipo de profesorado cursado. Hay una mayor proporción de estudiantes de profesorado para nivel primario que lo eligió como primera carrera (64%), en comparación con los estudiantes de profesorado para nivel secundario (62%). Asimismo, se observa una mayor proporción de estudiantes en el profesorado de Educación Primaria que empezaron otra carrera previamente y la abandonaron (37%), en comparación con los estudiantes que se forman para enseñar en nivel secundario (33%).

En cambio, se observa una mayor proporción de estudiantes que ya tienen un título superior no universitario o título universitario entre quienes cursan algunos de los profesorado para nivel secundario. Lo mismo sucede con los estudiantes que asisten de forma simultánea al profesorado y a otra carrera universitaria o no universitaria (mayor proporción entre quienes cursan profesorado para nivel secundario).

Respecto a la cantidad de profesorados en los cuales el estudiante está inscripto, la amplia mayoría (9 de cada 10) declara estarlo en uno solo.

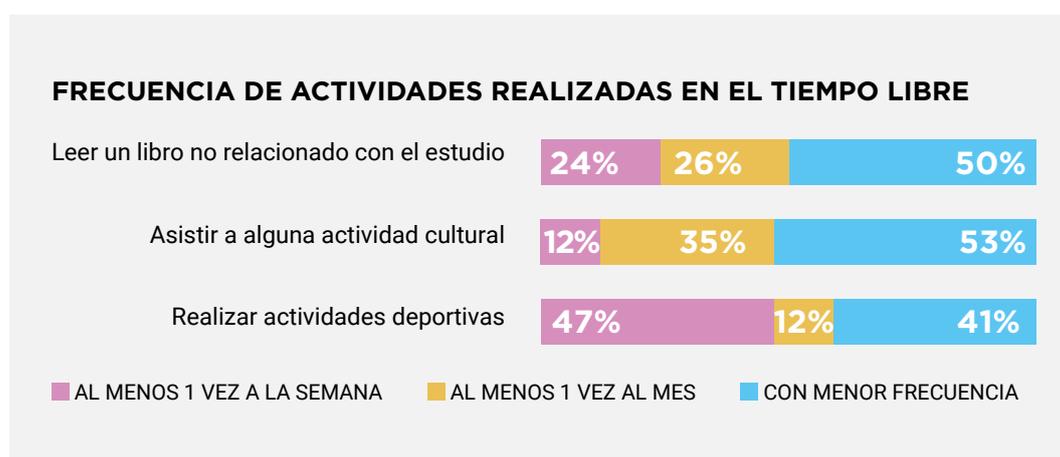


H. Actividades realizadas en el tiempo libre

En relación con la frecuencia con la que los estudiantes participantes de Enseñar realizan actividades en su tiempo libre, casi la mitad (47%) mencionó que practica deporte al menos una vez por semana.

En cuanto a la lectura recreativa, un 24% de los estudiantes manifestó leer un libro no relacionado con el estudio al menos una vez por semana, y un 26% al menos una vez por mes.

Finalmente, el 12% asiste a alguna actividad cultural al menos una vez a la semana, mientras que un 35% manifiesta hacerlo al menos una vez al mes.



2.2. Personal directivo

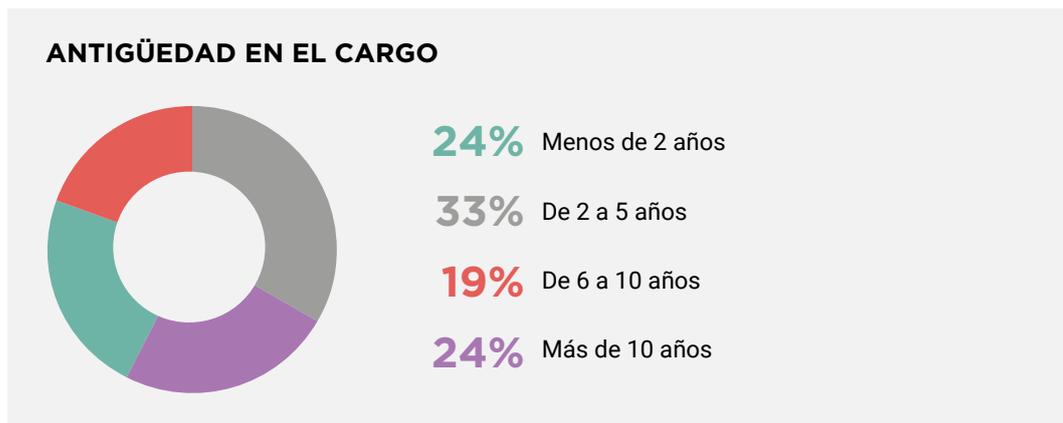
A. Distribución por sexo

Entre los directivos que participaron de Enseñar, 7 de cada 10 son mujeres.



B. Antigüedad en el cargo

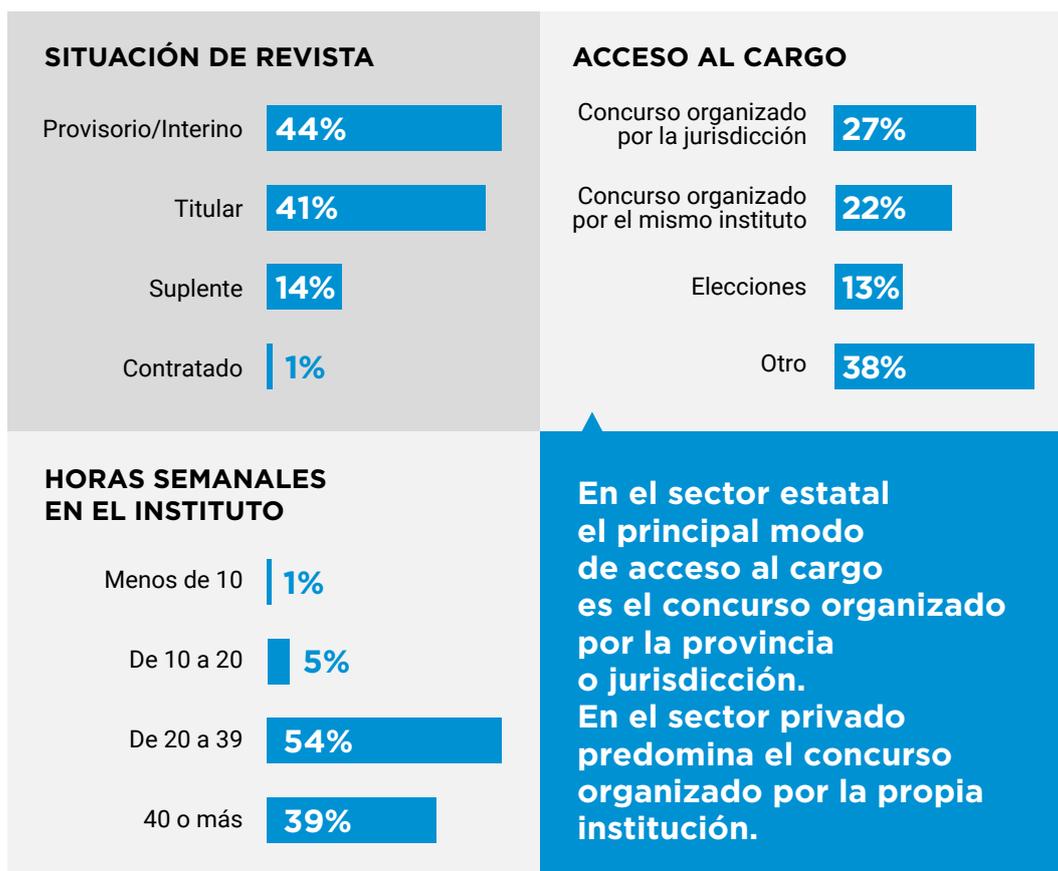
La mayor parte de los directivos (57%) declararon tener una antigüedad de hasta 5 años. En tanto, el restante 43% tiene una antigüedad de 6 o más años.



C. Situación de revista, acceso al cargo y horas semanales en el instituto

La situación de revista preponderante entre los directores es la de provisorio o interino (44%), seguido de titular (41%). Casi un 50% dice que accedió a su cargo mediante un concurso organizado por la jurisdicción o por el propio establecimiento.

En cuanto al tiempo que permanecen en el instituto, más de la mitad de los directores dedica entre 20 y 39 horas semanales, y casi un 40% dice estar 40 horas o más.



Al hacer foco en la situación de revista de los directivos según si pertenecen a institutos estatales o privados, se observa que en el caso de los primeros, la mayor proporción es provisorio o interino (68%), mientras que en el segundo caso la mayoría tiene cargo titular (85%).

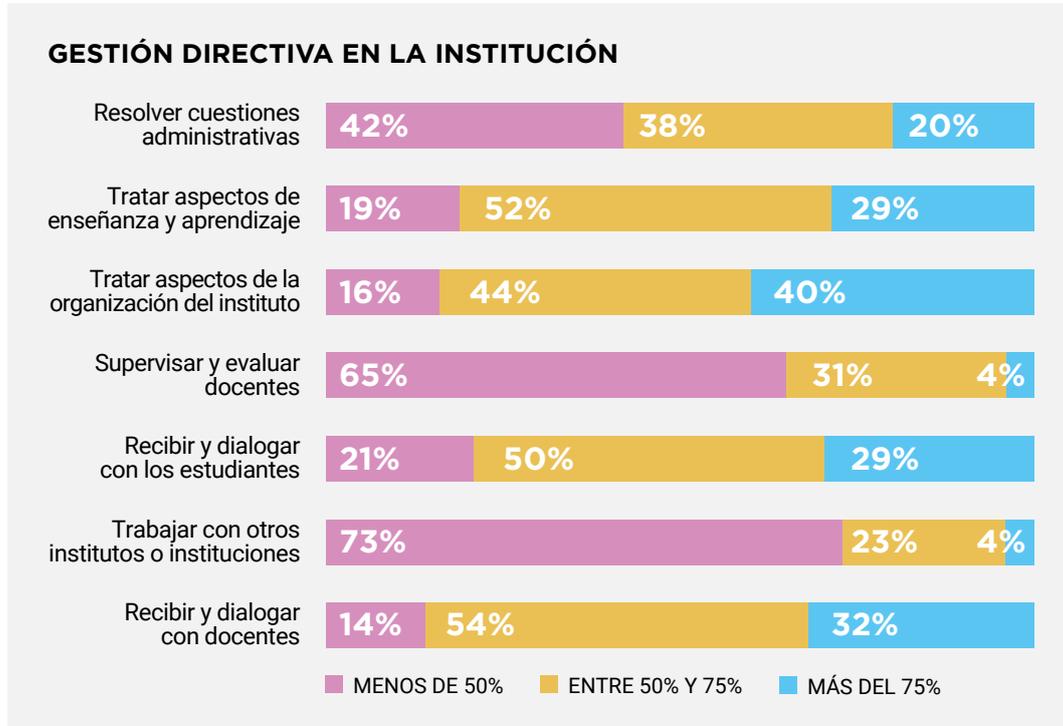
En relación con las formas de acceso al cargo de director, en el sector estatal la predominante es el concurso organizado por la jurisdicción, mientras que en el privado la más frecuente es por concurso organizado por el propio instituto.

D. Gestión directiva en la institución

Respecto a la distribución del tiempo de los directivos dentro de la institución, un 40% de ellos dice que el 75% de su tiempo lo dedica a aspectos relacionados con la organización de la entidad, siendo la opción más elegida. Le siguen las reuniones para dialogar con los docentes y con los estudiantes: un 79% manifiesta dedicar más de la mitad de su tiempo a recibir a estudiantes y un 86% afirma dedicar más del 50% a reunirse con docentes. Sin embargo, la supervisión y evaluación al equipo de profesores no es una práctica recurrente en los institutos ya que el 65% declara dedicar menos de la mitad de su tiempo a dicha labor.

Otra actividad relacionada con la gestión a la que la mayoría de los directivos dedica un tiempo considerable es a tratar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje: 52% declara dedicar entre el 50% y el 75% de su tiempo en esta actividad. En menor medida se dedican a resolver cuestiones administrativas.

La función de articulación con otros institutos o instituciones es la ocupación que con menor frecuencia realizan los directores. Un 73% declaró que dedica menos del 50% del tiempo laboral a la realización de estos encuentros.



2.3. institutos

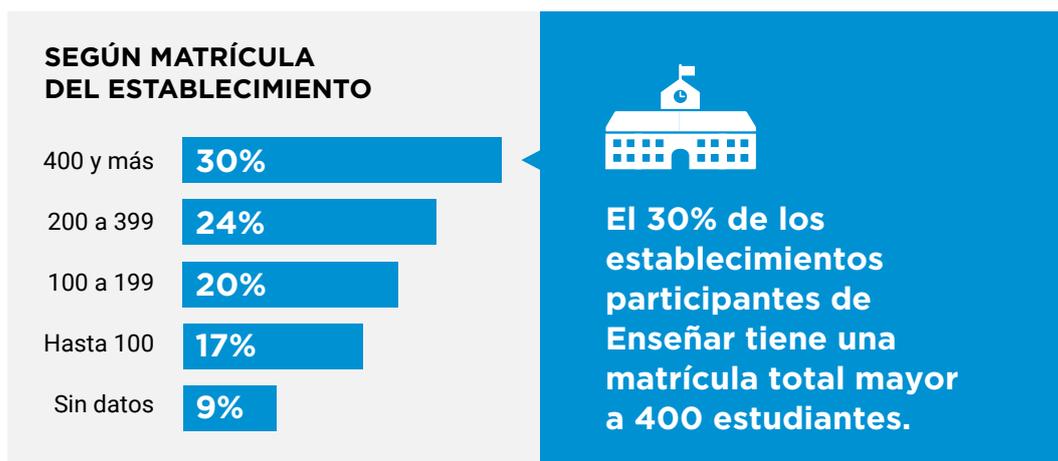
A. Distribución por sector de gestión

De la totalidad de los institutos a nivel nacional, casi un 63% pertenece al sector de gestión estatal y el restante 37% al sector de gestión privado. Entre los institutos participantes de Enseñar, el 66% pertenece al sector estatal y un 34% al privado.



B. Distribución según matrícula

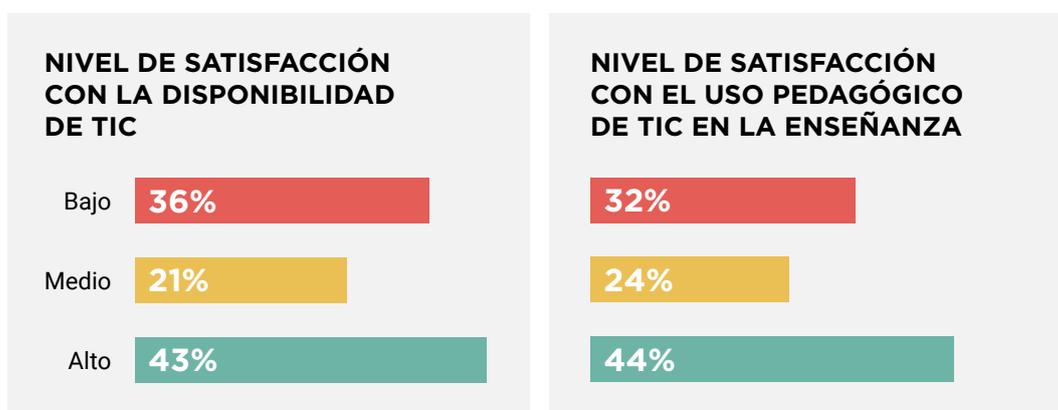
El 30% de los establecimientos participantes de Enseñar tiene una matrícula total de más de 400 estudiantes, un 24% cuenta con una matrícula de entre 200 y 399 estudiantes mientras que en un 20% de los casos tiene entre 100 y 199 estudiantes. Los establecimientos con una matrícula total de hasta 100 estudiantes representan el 17% de los institutos participantes.



C. Disponibilidad de TIC

En relación con la satisfacción de los estudiantes respecto a la disponibilidad de TIC en el instituto, se observa que el 43% manifiesta tener una alta satisfacción mientras que un 36% tiene una baja satisfacción.

Se observa una situación similar con respecto al nivel de satisfacción de los estudiantes con el uso pedagógico de las TIC en su enseñanza: 4 de cada 10 estudiantes manifiestan una satisfacción alta, mientras 3 de cada 10 manifiestan una satisfacción baja.

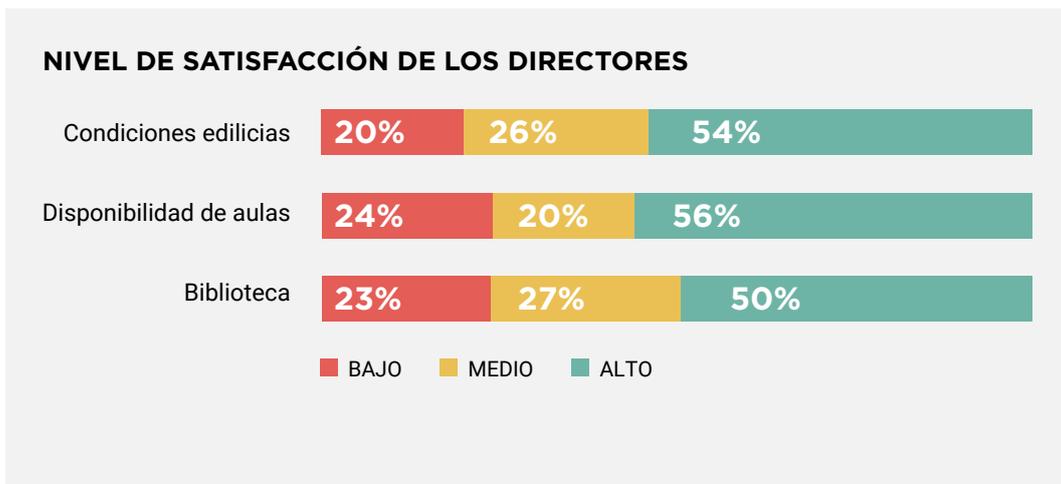
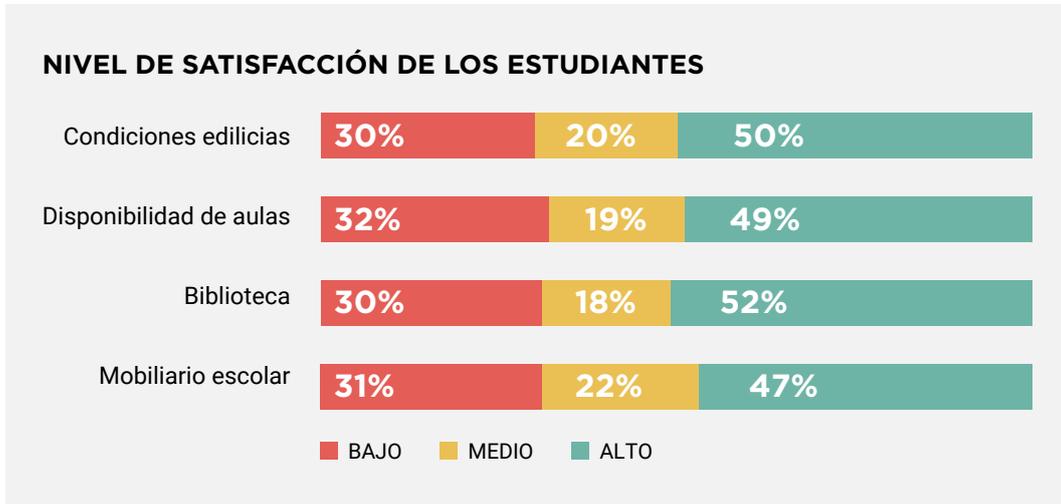


D. Satisfacción de los estudiantes y directivos con aspectos edilicios y equipamiento

En términos generales, tanto los estudiantes como los directivos expresan una satisfacción alta o moderada respecto de los aspectos edilicios y materiales de los institutos.

En el caso de los estudiantes, la biblioteca es el aspecto edilicio que obtiene mayor proporción de satisfacción alta (52%), seguido de cerca por el estado edilicio y la disponibilidad de aulas. El mobiliario escolar recoge la menor proporción de satisfacción alta.

Los directores se muestran satisfechos con la cantidad de aulas y el estado general del edificio en mayor proporción que los estudiantes, y con la biblioteca en menor proporción. Los aspectos mejor valorados por los directivos son la cantidad de aulas y el estado general del edificio.

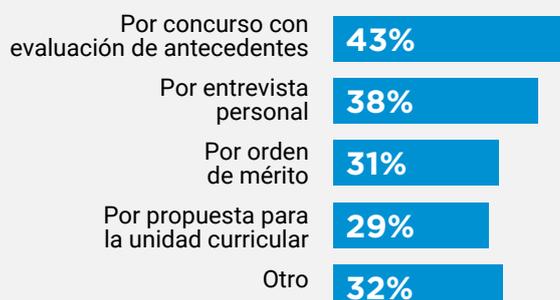


E. Modalidad de acceso y antigüedad de los cargos docentes

En referencia a lo reportado por los directores, la modalidad mayoritaria de acceso de los docentes al instituto es el concurso con evaluación de antecedentes, mencionada en el 43% de los casos, seguida por la entrevista personal, con el 38%.

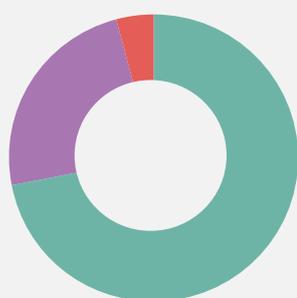
Siete de cada 10 directivos declararon que la antigüedad de sus docentes se ubica en el rango de 2 a 10 años.

MODALIDAD DE ACCESO AL CARGO DOCENTE



43% accedió al cargo docente a través de concurso.

ANTIGÜEDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN



4% 2 años o menos

72% Entre 2 y 10 años

24% Más de 10 años

F. Modalidades o instrumentos de evaluación y frecuencia de actividades durante los trayectos de práctica

Las modalidades o instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia en los institutos son las presentaciones orales y los exámenes con preguntas abiertas, siendo un 70% la proporción de directivos que menciona utilizarlo siempre o la mayoría de las veces. En segundo lugar se ubican los trabajos prácticos grupales como instrumento de evaluación, utilizado siempre o la mayoría de las veces en el 62% de los casos.

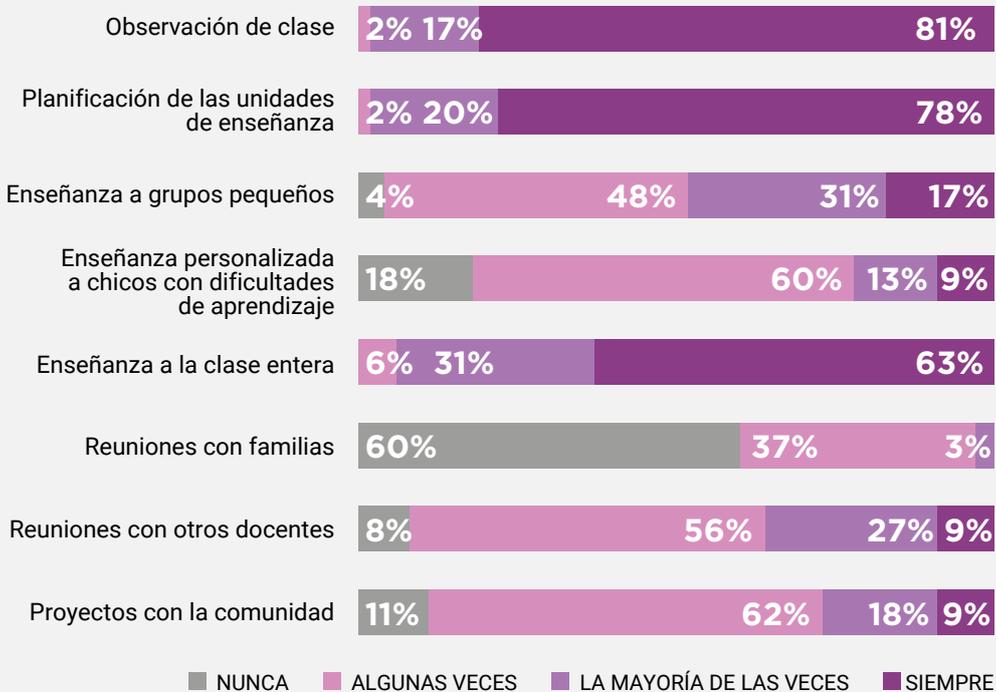
Los instrumentos utilizados con menor frecuencia son los exámenes de respuesta múltiple, portfolios y trabajos de investigación.

En lo relativo a los trayectos de práctica, las actividades realizadas con mayor frecuencia son la observación de clase y la planificación de las unidades de enseñanza: el 98% de los directores menciona que los estudiantes de su instituto las realizan siempre o la mayoría de las veces.

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE MODALIDADES O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, SEGÚN LOS DIRECTIVOS



FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA, SEGÚN LOS DIRECTIVOS



G. Trabajo del instituto con la comunidad y escuelas asociadas

Más del 80% del personal directivo declara trabajar o realizar actividades con otros establecimientos o instituciones que forman parte de la comunidad, en su mayoría con Institutos de Formación Docente y, en segundo lugar, con organizaciones de la sociedad civil.

REALIZA ACTIVIDADES CON OTRAS INSTITUCIONES DE LA COMUNIDAD

84% Sí

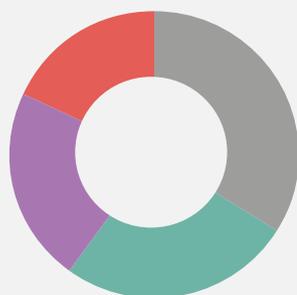
16% No

ORGANIZACIONES CON LAS QUE SE RELACIONA EL INSTITUTO



Respecto al trabajo con escuelas asociadas (establecimientos en los cuales los estudiantes de los institutos realizan sus prácticas), un 56% de los institutos trabaja con hasta 17 escuelas.

ESCUELAS ASOCIADAS



22% Hasta 8

34% 9 a 17

18% 18 a 26

26% Más de 26

3.

Desempeños en las áreas exploradas a nivel de estudiantes e institutos

3.1. A nivel de estudiantes

3.2. A nivel de institutos

Nociones adoptadas para la descripción de los resultados

La presentación de resultados de una evaluación estandarizada que mide desempeños puede asumir diferentes modalidades. Específicamente la construcción de la misma puede realizarse bajo dos enfoques: las Pruebas referidas a Criterios (TRC) o las Pruebas referidas a Normas (TRN). Las primeras se definen en relación a la relevancia y representatividad de los ítems respecto del dominio específico, por lo que la validez del contenido es fundamental. Privilegian la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a las metas de aprendizaje o a las competencias que el sistema educativo persigue que los mismos alcancen. Las segundas se definen como aquellas en las que la medida de desempeño es relativa al conjunto evaluado. Esto es, se enfocan en la comparación entre estudiantes o entre grupos de estudiantes (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016).

Para presentar los resultados de Enseñar 2017 se eligió el segundo tipo de diseño evaluativo, que implica describir aquello que los evaluados pueden hacer y los aspectos en los que presentan desafíos, dado que esta evaluación se trata de un primer estudio diagnóstico en relación a los saberes evaluados y a la población meta a la que fue dirigida. Asimismo, no había estudios previos que definieran con exactitud las metas o competencias alcanzadas por los estudiantes avanzados del Nivel Superior e involucró a estudiantes de distintas carreras de profesorado.

A partir de la media de los resultados en las distintas capacidades evaluadas a nivel nacional, se calculó la distancia de cada estudiante con relación a dicha media. Esto permitió agrupar a aquellos estudiantes cercanos, por encima o por debajo de la media a través de quintiles. El quintil 3 representa, entonces, al 20% de los estudiantes que se encuentran en un entorno cercano a la media. A estos tres niveles se los denomina:

Superior al promedio (40%)

Promedio (20%)

Por debajo del promedio (40%)

En las próximas páginas podrá observarse la descripción de las capacidades de los estudiantes, agrupados en cada una de las categorías mencionadas.

3.1. A nivel de estudiantes

3.1.1. Comunicación Escrita

3.1.1.1. Lectura

En el área de Lectura se evaluó la capacidad general de comprender textos, a través de tres capacidades: **extraer información explícita o literal de un texto; interpretar información (que debe inferirse en una o varias partes del texto), y reflexionar y evaluar información a partir de conocimientos disciplinares y de mundo.** Estas tres capacidades se evaluaron a partir del cruce de las mismas con una serie de contenidos.

La sección de Lectura estuvo integrada por un texto argumentativo de circulación social, acerca de un tema con el cual los estudiantes tenían alguna familiaridad. A partir del texto, los estudiantes debieron responder 15 ítems de opción múltiple y respuesta única, divididos entre las tres capacidades evaluadas. A su vez, estas capacidades (extraer información, interpretar información, y reflexionar y evaluar información) se asociaron a diferentes contenidos. Estos se agruparon, asimismo, en siete categorías: macro-estructura, idea central, información explícita, información inferencial, género, vocabulario y recursos enunciativos. Este cruce de capacidades y contenidos permite apreciar que en esta evaluación se ha encarado la lectura no solo como un acto cognitivo de decodificación sino como una tarea social y una práctica cultural, es decir, que se ha tratado de evaluar la *literacidad*, entendida como el conocimiento y el uso del código alfabético, la construcción de los significados generales y puntuales de los textos en determinados contextos de lectura, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social junto con los roles que adoptan el lector y el autor y los valores sociales asociados con estos roles (Cassany y Castellà, 2010).

También se ha enfocado la evaluación específicamente en la *alfabetización académica* en relación al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de análisis de textos requeridas para aprender en el nivel superior (Laco, Natale y Ávila, 2011).

Leer en el contexto de los estudios superiores, dentro de las carreras docentes, con el fin de aprender en distintas disciplinas es una práctica habitual que todo estudiante realiza de forma permanente en su tarea de aprender. La solvencia en esta práctica es predictora de éxito académico y de buena adquisición de herramientas didácticas, así como las dificultades en esta área están vinculadas con el rezago y la deserción estudiantil (Cartolari y Carlino, 2009).

Pero también la *literacidad* acompañará al futuro docente en su rol profesional para capacitarse, actualizar sus conocimientos, seleccionar materiales de lectura para sus propios estudiantes e interactuar con ellos favoreciendo y enriqueciendo la práctica comunicativa, tanto oral como escrita.

A continuación, se describen los resultados del área de Lectura de Enseñar 2017.

EXTRAER	INTERPRETAR	REFLEXIONAR Y EVALUAR
SUPERIOR AL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Localizan información literal o parafraseada ubicada en cualquier lugar del texto. • Reconstruyen la secuencia témporo-causal de textos expositivos y argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican ideas centrales y secundarias vinculando paratextos gráficos con información inferencial del cuerpo del texto. • Infieren para diferenciar múltiples intencionalidades en un texto. • Reponen significados pertenecientes a una variedad sociolectal alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la función y el sentido de recursos retóricos argumentativos de complejidad. • Analizan las distintas modalidades de enunciación que aparecen en un texto y los objetivos con que son utilizadas. • Reconocen y jerarquizan estrategias argumentativas. • Diferencian en textos argumentativos entre punto de partida, tópico e hipótesis.
PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Localizan información literal o parafraseada no reiterada en posiciones destacadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican ideas centrales y secundarias a partir de inferencias de mediana complejidad. • Infieren para integrar, generalizar y cotejar información dentro y entre párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen recursos discursivos expositivos. • Diferencian intenciones, modalidades textuales y efectos de lectura.
POR DEBAJO DEL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Localizan información literal sólo cuando se encuentra en posiciones destacadas o está reiterada en varios párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican ideas centrales mencionadas a lo largo del texto o cuando se las contrasta con ideas claramente secundarias. • Infieren conceptos relevantes que se encuentran desarrollados en reiterados segmentos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen recursos retóricos básicos como la metáfora.

Ejemplo de ítems y producciones

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, ítems asociados al texto que se titula *Nuevos (y eternos) modos de leer* que se halla al final de la sección de Comunicación Escrita.

Perfil del lector Superior al promedio:

El 40 % de estudiantes con mayor habilidad son lectores críticos de todo tipo de textos, que adaptan sus estrategias de lectura a diversos requerimientos.

Tienen una elevada competencia lingüística, cultural y metacognitiva. Pueden realizar anticipaciones e hipótesis de lectura que ratifican o rectifican durante el proceso lector. Utilizan sus conocimientos previos para reponer información callada en el texto. Clasifican y valoran diferentes modalidades de enunciación.

Los estudiantes de este grupo lograron, por ejemplo, resolver de manera correcta los siguientes ítems:

La diferenciación entre tesis y contratesis en textos argumentativos, como en el siguiente ítem.

¿En cuál de las siguientes opciones todas las expresiones y frases son **imprescindibles** para comprender la tesis del autor?

a. Mutación de los modos de leer. Determinismo tecnológico. Crisis de la lectura. Imprenta. Desmaterialización de la palabra.	<input type="checkbox"/>
b. Crisis de la lectura. Desmaterialización de la palabra. Dispositivos tecnológicos. Hipertexto. Mutación de los modos de leer.	<input checked="" type="checkbox"/>
c. Hipertexto. Dispositivos tecnológicos. Oralidad y escritura. Movilidad de la palabra. Crisis de la lectura.	<input type="checkbox"/>
d. Determinismo tecnológico. Hipertexto. Crisis de la lectura. Desmaterialización de la palabra. Lectura en voz alta.	<input type="checkbox"/>

El lector debe rastrear los conceptos y el orden de exposición usados por el autor para sostener su idea y fundamentación.

La identificación del uso particular de los paratextos gráficos en los textos argumentativos, como en el siguiente ítem.

En la nota 3, San Agustín se conmueve ante la forma de leer de Ambrosio porque

a. era uno de los pocos lectores de la época.	<input type="checkbox"/>
b. podía recitar para un gran público.	<input type="checkbox"/>
c. manejaba hábilmente estrategias retóricas.	<input type="checkbox"/>
d. podía realizar lecturas silenciosas.	<input checked="" type="checkbox"/>

Responder correctamente este ítem implica una lectura atenta de los paratextos gráficos, como las notas al pie.

El uso preciso de recursos retóricos en función de la orientación que presentan los textos, como en el siguiente ítem.

El autor se vale de diferentes recursos retóricos para abordar el tema. Uno de ellos aparece en el tercer párrafo. ¿Cuál es?

a. Comparación	<input type="checkbox"/>
b. Enumeración	<input type="checkbox"/>
c. Definición	<input checked="" type="checkbox"/>
d. Cita de autoridad	<input type="checkbox"/>

Los estudiantes que responden correctamente reconocen y conceptualizan distintos tipos de recursos argumentativos.

La habilidad para diferenciar información central de información irrelevante o accesorio y omitir esta última en la construcción mental de la macroestructura de los textos, como en el siguiente ítem.

Peña realiza un recorrido por la historia de la lectura. ¿Cuál de las siguientes oraciones introduce una digresión en dicha secuencia?

a. "¿Tienen el mismo valor semántico el texto de un grafito sobre una pared y el mismo texto cuando aparece fotografiado en un periódico?"	<input type="checkbox"/>
b. "El cine, la televisión, el video y ahora la aplicación de las tecnologías digitales a la producción y procesamiento de textos han abierto un nuevo capítulo en la historia de la lectura."	<input type="checkbox"/>
c. "Toda la historia de estas transformaciones en los modos de leer y escribir está íntimamente vinculada a la de las tecnologías del texto..."	<input type="checkbox"/>
d. "A propósito, he oído críticas muy duras, al hecho de que hoy en día en pleno siglo XXI, en muchas escuelas colombianas se sigue repitiendo el ritual de la lectura en voz alta."	<input checked="" type="checkbox"/>

Responder correctamente este ítem implica cotejar el nivel de relación entre las ideas centrales y secundarias del texto.

La jerarquización de información inferencial para diferenciar modalidades textuales, como en el siguiente ítem.

¿Cuál es el recurso principal con el que Peña intenta convencer a los lectores?

a. Planteos y argumentos de ideas propias sobre la crisis de la lectura.	<input type="checkbox"/>
b. Polémicas con otros autores sobre la mutabilidad de la práctica lectora.	<input type="checkbox"/>
c. Recorrido por los distintos momentos de la historia de la lectura.	<input checked="" type="checkbox"/>
d. Enumeración de ideas de otros autores sobre la crisis de la lectura.	<input type="checkbox"/>

Es necesario valorar la importancia de cada tipo de fundamento en relación con la intencionalidad persuasiva del texto.

Perfil del lector Promedio:

El 20% de estudiantes con habilidad promedio son lectores con estrategias para entender los aspectos informativos y explicativos de los textos, aunque presentan dificultades para comprender las intenciones y los recursos que utilizan los autores.

Pueden sostener la lectura completa de un texto, aun cuando no pertenezca a su campo de intereses, hacen relecturas –totales y parciales– para localizar información y realizan inferencias de mediana complejidad para integrar, generalizar y cotejar información dentro y entre párrafos.

Los estudiantes que integran este grupo pueden resolver de manera satisfactoria, ítems como los que se presentan a continuación:

La localización de información no destacada, aquella que se encuentra en el interior de los párrafos y que, si bien no trasmite datos o conceptos de suma importancia para la comprensión textual, forma parte del entramado discursivo, como en el siguiente ítem.

¿A qué se refiere el concepto de **movilidad** aplicado al texto?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a. A la indeterminación de los límites físicos del texto. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b. Al aumento de la producción textual. | <input type="checkbox"/> |
| c. A la relación hipertextual de los textos. | <input type="checkbox"/> |
| d. A la tendencia de la palabra escrita a desaparecer. | <input type="checkbox"/> |

El término movilidad aparece dos veces en el texto ligado a los textos digitales para explicar y ejemplificar el concepto de palabra virtual. Responder correctamente este ítem implica haber hecho una lectura atenta y/o una relectura, en caso de ser necesario.

El reconocimiento de las características de recursos retóricos básicos y tramas textuales, como ocurre en el siguiente ítem.

¿Cuál de las siguientes opciones caracteriza correctamente al primer párrafo del texto?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a. Enumeración que justifica la postura de quienes sostienen que existe una crisis de la lectura. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b. Ejemplificación de la idea que defiende el autor del texto. | <input type="checkbox"/> |
| c. Narración de un caso que ilustra el problema que plantea el texto. | <input type="checkbox"/> |
| d. Exposición de los antecedentes históricos del problema de los cambios en las formas de leer. | <input type="checkbox"/> |

Hace años se viene anunciando una crisis de la lectura. La gente ya no lee las obras fundamentales de la cultura, o acude a los libros sólo por razones utilitarias, no para alimentar el espíritu. Los estudiantes encuentran grandes dificultades para comprender lo que leen. Los índices lectores están bajando. La televisión y el video están apartando a niños, jóvenes y adultos de la lectura. Y como si fuera poco, los juegos electrónicos, los programas multimedia y la internet van a significar, ¡ahora sí!, la muerte del libro y de la lectura. Por otra parte, todos los esfuerzos que hacemos por conquistar nuevos lectores o para salvar las almas de los que ya lo eran y están en peligro de perecer, parecen haber sido infructuosos.

Para responder correctamente este ítem es necesario contar con un conocimiento básico de los recursos retóricos utilizados en textos expositivos y argumentativos, y de las diferentes formas de organizar la información en un texto, según su intención comunicativa.

El reconocimiento de la intencionalidad autoral cuando es clara y está reforzada con la utilización de la trama textual adecuada y recursos retóricos explícitos, como en el siguiente ítem.

¿Cuál es la intención comunicativa del autor del texto?

- | | |
|---------------|-------------------------------------|
| a. Exponer | <input type="checkbox"/> |
| b. Relatar | <input type="checkbox"/> |
| c. Argumentar | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d. Describir | <input type="checkbox"/> |

Todo el texto da cuenta de estas características: la organización de la información, la abundancia de ejemplos, la presencia de citas de autoridad, explicaciones detalladas, la exposición de opiniones opuestas lo caracterizan como un texto argumentativo canónico.

La resolución de este ítem requiere de cierto entrenamiento en la lectura reflexiva. Este tipo de actividad implica, necesariamente, interrogarse sobre la finalidad de un texto, como primer paso para desocultar sus significaciones más profundas.

Perfil del lector Por debajo del promedio:

El 40% de los estudiantes que presentan mayores desafíos o muestran habilidades insuficientes son lectores con poca práctica lectora que carecen de estrategias para releer y con esfuerzo comprenden la información más importante de textos breves y sencillos.

Intentan dar cuenta del sentido global de los textos pero tienen mayor éxito en la localización de información puntual muy reiterada. No han desarrollado estrategias de relectura, ni realizan anticipaciones o hipótesis de lectura a partir de los paratextos o de la situación comunicativa planteada. Han desarrollado una competencia lingüística y cultural básica.

Las habilidades mejor identificadas para este perfil de lector son:

La localización de información explícita en posiciones destacadas (títulos y demás paratextos gráficos, primeros párrafos, inicio o conclusión de los párrafos), o reiterada en varios segmentos textuales, o central para comprender el sentido global de textos como en el siguiente ítem:

La expresión "Las duras y negras palabras" pertenece a

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| a. Peña. | <input type="checkbox"/> |
| b. Sartre. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c. Chartier. | <input type="checkbox"/> |
| d. Vygotsky | <input type="checkbox"/> |

"Las duras y negras palabras" (Sartre) que antes atestaban los libros en las bibliotecas, ahora se condensan por millones en el corazón de silicio de un microprocesador. La opacidad del papel contrasta con la transparencia de la pantalla.

El nombre del autor aparece destacado al estar entre paréntesis.

La comprensión de conceptos lingüísticos y discursivos básicos muy trabajados a lo largo de toda la escolaridad primaria y secundaria, como indica el siguiente ítem:

¿Cuál de las siguientes oraciones contiene una metáfora?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a. "Las marcas de tinta sobre el papel están siendo reemplazadas por impulsos digitales." | <input type="checkbox"/> |
| b. "¿Las palabras siguen diciendo lo mismo cuando las vemos, titilantes, en una pantalla?" | <input type="checkbox"/> |
| c. "(...) el gris ratón rodante de cola muy larga puede devorárselo o arrastrarlo a la papelera." | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d. "Entre los griegos, la publicación de un libro se hacía mediante la recitación en público..." | <input type="checkbox"/> |

La metáfora es uno de los recursos retóricos más estudiados desde el último ciclo de la Educación Primaria en textos literarios y argumentativos.

La inferencia de ideas centrales cuando se desarrollan linealmente y no compiten con las ideas secundarias, como en el siguiente ítem:

¿Cuál es la idea central del texto?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a. Hace años que existe en la sociedad una crisis de la lectura. | <input type="checkbox"/> |
| b. La escritura alfabética constituyó una revolución en la Comunicación Escrita. | <input type="checkbox"/> |
| c. La digitalización de la palabra constituye una transformación en las formas de leer. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d. La lectura en voz alta tiene potencialidades pedagógicas. | <input type="checkbox"/> |

La idea de que los textos digitales cambian los hábitos lectores es un concepto que se plantea desde el comienzo del texto y se desarrolla con explicaciones y ejemplos.



3.1.1.2. Escritura

La *literacidad* en el ámbito de la producción de textos puede definirse como el conjunto de competencias necesarias para que los sujetos puedan, por medio de la lectura, recibir y analizar información en un determinado contexto, y transformarla en conocimiento para ser consignado a través de la escritura. Está mediada por un reconocimiento y comprensión del lenguaje, pero además por conocimientos contextuales y de los roles y dinámicas del lector y el escritor, como interlocutores en una situación específica. Lo que se desprende de esta definición es que la escritura debe ser considerada como una estrategia indispensable en todo proceso de apropiación y transmisión de conocimientos pero, sobre todo, como una habilidad que debe ser, necesariamente, aprendida y desarrollada a lo largo de la formación académica. Y como tal, es susceptible de ser evaluada.

Tal como señala Paula Carlino (2005) a partir de los aportes de Aitchison, Ivanic y Weldon (1994) *escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional.* La escritura de un texto académico, de mayor o menor complejidad, requiere la actualización de conocimientos previos referidos a las características del género discursivo que se debe emplear en función de la situación comunicativa en la que se encuentra quien enuncia (lo que incluye estructura y organización textual, estilo, uso de vocabulario apropiado, construcción del enunciatario, etc.), sumado a la elaboración personal del contenido del texto. Por lo tanto, evaluar a estudiantes del nivel superior mediante una consigna de escritura puede arrojar información significativa sobre diferentes aspectos de su formación y establecer un contraste entre las fortalezas y las debilidades.

En el área de Escritura se mide la capacidad general de producir textos autónomos, coherentes y cohesivos, a través de tres dimensiones:

- **Dimensión normativa:** Evalúa las convenciones aceptadas por las instituciones de la Lengua, como la RAE (Real Academia Española), para la escritura de palabras, las normas de puntuación o el léxico apropiado.
- **Dimensión pragmática:** Evalúa las propiedades de adecuación que tiene un escrito en relación con la situación en la que es redactado y leído, la comunicabilidad para los lectores, el respeto de las características del género elegido, entre otras.
- **Dimensión textual:** Evalúa las condiciones de coherencia que tiene que tener un texto, es decir, que las ideas que trasmite estén jerarquizadas, ordenadas y relacionadas entre sí.

En esta sección, se le indicó al estudiante que resolviera una consigna relacionada con el texto que había leído en la sección de Lectura. Para el desarrollo de su respuesta, se le concedió un espacio de aproximadamente una carilla. La consigna podía implicar la realización de un resumen, el desarrollo de un argumento o la comparación entre distintas posturas.

A continuación, se describen las habilidades que manejan los estudiantes que han participado de Enseñar para el área de Escritura.

DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN TEXTUAL	DIMENSIÓN NORMATIVA
SUPERIOR AL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplen totalmente con el propósito textual y la situación comunicativa planteada. • Producen textos autónomos, comprensibles sin recurrir al texto estímulo. • Utilizan las tramas argumentativa y expositiva por separado o combinadas adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen el tema planteado y si se apartan, retornan al mismo. • Presentan las ideas relacionadas entre sí y la información progresa correctamente. • Usan correctamente mecanismos cohesivos. • Emplean adecuadamente todos los conectores y marcadores textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan en forma adecuada, precisa y variada el registro formal estándar. • Construyen oraciones gramaticalmente correctas en todos los casos. • Usan en forma correcta y pertinente todos los signos de puntuación. • Muestran un conocimiento sólido y actualizado de las reglas ortográficas.
PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplen parcialmente el propósito textual o la situación comunicativa planteada. • Producen textos con cierta autonomía apoyándose en el texto estímulo. • Utilizan la trama expositiva pero no la argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen el tema planteado con desviaciones no pertinentes. • Presentan las ideas ordenadas y relacionadas, pero con reiteraciones o desviaciones. • Usan correcta pero insuficientemente los mecanismos cohesivos. • Usan correcta pero asistemáticamente conectores y marcadores textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan adecuadamente el registro formal con algún uso excepcional de coloquialismos. • Construyen oraciones gramaticalmente correctas en la mayoría de los casos. • Usan correctamente los signos de puntuación básicos. • Muestran un conocimiento sólido de las reglas ortográficas.
POR DEBAJO DEL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • No cumplen con el propósito textual ni con la situación comunicativa planteada. • Producen textos sin autonomía. • Utilizan tramas distintas a la argumentación y a la exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • No se refieren al tema planteado. • Presentan las ideas sin que se establezca una relación entre ellas imposibilitando una progresión. • Usan incorrectamente los mecanismos cohesivos. • Usan en forma deficiente los conectores y no usan marcadores textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan adecuadamente el registro formal con frecuencia de coloquialismos. • Construyen oraciones gramaticalmente correctas en pocos casos. • Usan incorrectamente signos de puntuación básicos. • Muestran un conocimiento lábil de las reglas ortográficas.

Ejemplos de ítems y producciones

A modo de ejemplo se presentan algunas producciones escritas que refieren a la consigna abierta de escritura asociados al texto que se titula *Nuevos (y eternos) modos de leer* que se halla al final de esta sección.

La consigna propuesta fue:

Resumir significa elaborar una representación abreviada y precisa del contenido de un documento, sin interpretaciones personales. Un resumen debe incluir las ideas centrales del texto fuente y las conclusiones a las que se arriba del mismo.

Escribí un resumen de ***Nuevos (y eternos) modos de leer***. Utilizá la totalidad del siguiente espacio.

En los siguientes ejemplos se describen las características de cada indicador de las tres dimensiones evaluadas.

DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Adecuación al propósito planteado
	Autonomía textual
	Utilización de la trama adecuada
DIMENSIÓN TEXTUAL	Presentación de la idea central clara
	Progresión temática
	Uso de conectores para relacionar palabra, oraciones y párrafos
	Uso de mecanismos cohesivos
DIMENSIÓN NORMATIVA	Construcción de oraciones gramaticalmente correctas
	Uso de léxico formal
	Uso de signos de puntuación
	Observación de las normas ortográficas

Perfil de escritor Superior al promedio

El 40% de los estudiantes con mayor habilidad son escritores ordenados y precisos que comunican con claridad y fundamentos lo que quieren decir. Este grupo está habituado a comunicarse por escrito, ha adquirido cierta sistematización tanto en lo que respecta a la organización de textos expositivos y, en menor medida, argumentativos, como en lo que se refiere a las cuestiones vinculadas con todo tipo de normas de escritura.

Se atienen a escribir únicamente lo solicitado en la consigna porque entienden que la eficacia comunicativa tiene que ver con adecuarse al evento comunicativo, es decir, con ajustarse al contexto, al lector y al tipo de enunciado que deben construir para que se produzca la comunicación.

Los estudiantes de este grupo pudieron resolver de modo correcto la consigna pedida, que era elaborar un resumen del texto.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de producciones escritas de estudiantes de desempeño **Superior al promedio**, elegidos en función de la dimensión en la cual se destacaron:

Dimensión pragmática

El texto presentado por Luis B. Peña, aborda la crisis de lectura que se evidencia en la actualidad. En su desarrollo, el mismo, hace un recorrido histórico acerca de los diferentes modos de leer en distintas épocas. Por otro lado también justifica de alguna manera la crisis que se evidencia con respecto a la lectura. Por otra parte, también habla de la palabra virtual, su importancia y los ventajas de la misma. En síntesis, el autor argumenta a través de diferentes formas que actualmente no vivimos en una crisis de lectura sino que estamos en una época en la que implementamos otra forma de leer.

Adecuación al propósito planteado: se trata evidentemente de un resumen que refiere al texto fuente, específicamente a su autor, y expresa en su escritura que es una síntesis, por lo que la intencionalidad queda clara para todo lector.

Autonomía textual: el escrito se comprende perfectamente, aun cuando el lector no haya leído el texto fuente.

Utilización de la trama: utiliza con adecuación la trama expositiva, aunque también refiere a los segmentos argumentativos del texto fuente.

Dimensión textual

Hace años se viene anunciando una crisis de la lectura, cuando hablamos de "crisis de la lectura" es para significar que se encuentra en más de extinción o al menos en peligro.

Los avances recientes en las tecnologías digitales y sus secuelas en las tecnologías del texto han servido como catalizadores para precipitar esta crisis.

Un recorrido por la historia nos revela que no siempre se ha leído de la misma manera. Durante toda la Antigüedad y Edad Media la lectura era hecha en voz alta, en un acto esencialmente colectivo. En muchos casos esta práctica puede reducirse a una lectura puramente mecánica, que privilegia la vocalización sobre el sentido.

Ahora, cinco mil años después la tecnología digital produce otra revolución, que se basa en la inmersión del alfabeto pero, por otro lado, la potencia y la riqueza. Despojada de su materialidad, la palabra escrita ya no está circunscrita exclusivamente al espacio demarcado por los límites físicos del libro-objeto.

Presentación de la idea central: el caso anterior muestra un resumen completo totalmente entendible centrado en la idea de la refutación de la crisis de la lectura y la argumentación sobre que se trata de un nuevo cambio en las formas de leer.

Progresión temática: realiza un recorrido por todas las ideas centrales del texto fuente. Observa una progresión de ideas ordenada. Incluye una conclusión.

Uso de conectores para relacionar palabras, oraciones y párrafos: el uso de conectores es el apropiado. Aunque no organiza su escrito con marcadores textuales, va estableciendo el orden de ideas con otros recursos como el uso de adverbios o expresiones adverbiales: "Durante", "Ahora, cinco mil años después".

Uso de mecanismos cohesivos: la cohesión textual a partir de recursos léxicos y gramaticales es adecuada.

Dimensión normativa

En el texto "Nuevos (y eternos) modos de leer", el autor Luis Bernardo Piña, presenta su tesis sobre la transformación que han sufrido las formas de leer. El autor cree que esta transformación es positiva y está justificada por la evolución histórica de la escritura. Se menciona las distintas épocas y cómo ha sido la evolución de las formas de lectura en cada una de ellas, en este recorrido se mencionan los procesos involucrados para lograr pasar de la lectura a voz alta a la lectura a voz baja.

Por último en el texto, se menciona la última gran revolución que ha sufrido la palabra escrita. Ésta es analizada como palabra digital. Se explica todas las consecuencias que la revolución tecnológica trae a la lectura y se finaliza diciendo en un momento que con este cambio, los textos en lugar de disminuir han aumentado, por lo que la escritura y la lectura no corren riesgos de desaparecer. Se hace mención también a la importancia de la velocidad con que las publicaciones circulan de esta manera que los escritores llegan a más personas.

De esta manera, la tesis del lector es reforzada, ya que si bien hoy una transformación en las formas de leer, no son transformaciones negativas, sino positivas.

Construcción gramatical de oraciones: se observa solo un error de concordancia cuando las oraciones comienzan con "se" más verbo. Confunde el uso del "se impersonal" con el "se pasivo reflejo", regla gramatical sumamente compleja, que problematiza aún a escritores expertos.

Uso de léxico formal: el léxico es completamente adecuado.

Uso de signos de puntuación: el único error detectado es la coma que separa sujeto y predicado en la primera oración, falla entendible ya que confundió el sujeto con una aposición por la forma de construcción de la oración que comienza con un circunstancial.

Observación de las normas ortográficas: el único error es la omisión de tilde en "esta" en el cuarto renglón, aunque se confirma a lo largo del texto un excelente y actualizado conocimiento de las reglas ortográficas.

Perfil de escritor Promedio

El 20% de los estudiantes que se ubicó en este nivel de habilidad son escritores ordenados para plantear ideas, sin embargo presentan limitaciones ya que no tienen en cuenta al destinatario y no pueden argumentar con fundamentos.

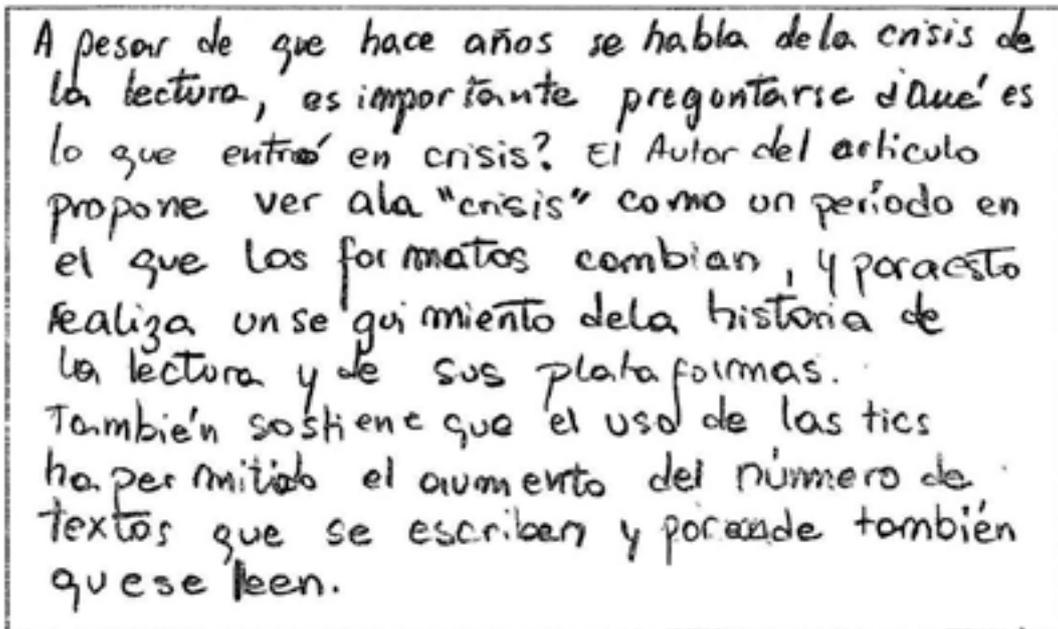
Es probable que su práctica en la elaboración de escritos a lo largo de toda su trayectoria educativa haya sido escasa y que no se les haya impartido conocimientos de escritura de modo sistemático.

Manejan un vocabulario apropiado en la mayoría de los casos y demuestran solidez en la aplicación de reglas ortográficas.

Los estudiantes de este grupo pudieron resolver la consigna de modo parcialmente correcto.

A continuación presentamos algunos ejemplos de producciones de estudiantes de desempeño **Promedio** elegidos en función de su representatividad:

Dimensión pragmática



A pesar de que hace años se habla de la crisis de la lectura, es importante preguntarse ¿Qué es lo que entró en crisis? El Autor del artículo propone ver a la "crisis" como un período en el que los formatos cambian, y por esto realiza un seguimiento de la historia de la lectura y de sus plataformas. También sostiene que el uso de las tics ha permitido el aumento del número de textos que se escriben y por ende también que se leen.

Adecuación al propósito planteado: este ejemplo muestra un resumen completo, aunque apretado. Se trata de un resumen de estudio o para uso propio, sin embargo resulta incompleto para ser leído por otro destinatario.

Autonomía textual: el estudiante ha utilizado con adecuación las reglas de selección, omisión, integración y generalización de la información para construir un texto autónomo. Esto se muestra en el uso de referencias como "el autor del artículo", las cuales evidencian que se trata de un resumen aunque no cite por su nombre al escritor ni al título del texto fuente.

Utilización de la trama: utiliza con claridad la trama expositiva.

Dimensión textual

Nuevas (y eternas) modos de leer. - Luis Bernardo Peña

Se viene anunciando una crisis en la lectura: Los índices lectores están bajando. La tecnología y multimedia producen la muerte del libro y la lectura.

La lectura se encuentra en vía de extinción, el vocablo crisis posee aquí un sentido apocalíptico algo que va a ser desplazado por otra cosa, o asociado con una enfermedad.

Me propongo extirpar la crisis de la lectura con la mirada del que cree que la lectura podría salir de esa enfermedad.

Mi tesis es que estamos asistiendo a una profunda mutación de las formas de leer, esto obedece a los cambios históricos que reconfiguran la cultura escrita.

La tecnología moviliza y atenta al hipertexto generando el surgimiento de los nuevos modos de leer y escribir.

Presentación de la idea central: la idea central, es decir, "la crisis de la lectura" y los datos que la apoyan, están presentes. Sin embargo no expone las causas profundas ni las soluciones que propone el autor.

Progresión temática: a partir del segundo párrafo se producen saltos en la progresión temática, dados por omisión de información relevante, uso de la voz del autor del texto fuente, falta de conectores y algunos errores conceptuales.

Uso de conectores para relacionar palabras, oraciones y párrafos: el texto carece de marcadores textuales y los conectores solo unen palabras y no párrafos.

Uso de mecanismos cohesivos: se observan reiteraciones de palabras innecesarias ("lectura" en el primer y segundo renglón). En vez de integrar oraciones con mecanismos de correferencia, solo hay uso de oraciones simples.

Dimensión Normativa

El texto Nuevos (y eternos) modos de leer expresa las ideas diversas por las que atraviesa la lectura; introduce con la idea de crisis relacionándola con definiciones propias que llevan a entender porqué se expresa lo mencionado anteriormente. Luego se realiza un recorrido por la historia de la lectura como fue transformándose desde que se invenciona el alfabeto, debido a esto devinieron muchos cambios que desecadenarán en más y más de ellos como la utilización de las nuevas tecnologías que llevan la lectura a lugares que no tienen alcance otras cosas pero que nunca reemplazará el valor de las palabras ubicadas en un libro ya que hacen que la lectura se dispute aún más.

Con este escrito se pretende conocer que la lectura no desaparece sino que va adquiriendo modos particulares de poder realizarse.

Construcción gramatical de oraciones: algunas expresiones no tienen función sintáctica como "otras cosas" en el renglón 13.

Uso de léxico formal: este escrito presenta varios ejemplos de uso de términos inexistentes, como es el caso de la palabra "invenciono", o de frases que no transmiten las ideas del texto fuente, como ocurre en "no tienen alcance".

Uso de signos de puntuación: se evidencia la falta de comas obligatorias: "...historia de la lectura como fue transformándose" y de puntos: "no tienen alcance otras cosas pero que nunca...".

Observación de las normas ortográficas: hay solo dos errores ortográficos: el "porqué" sustantivado que debería haber sido el pronombre interrogativo por qué y la ausencia de tilde en "invenciono".

Perfil del escritor Por debajo del promedio

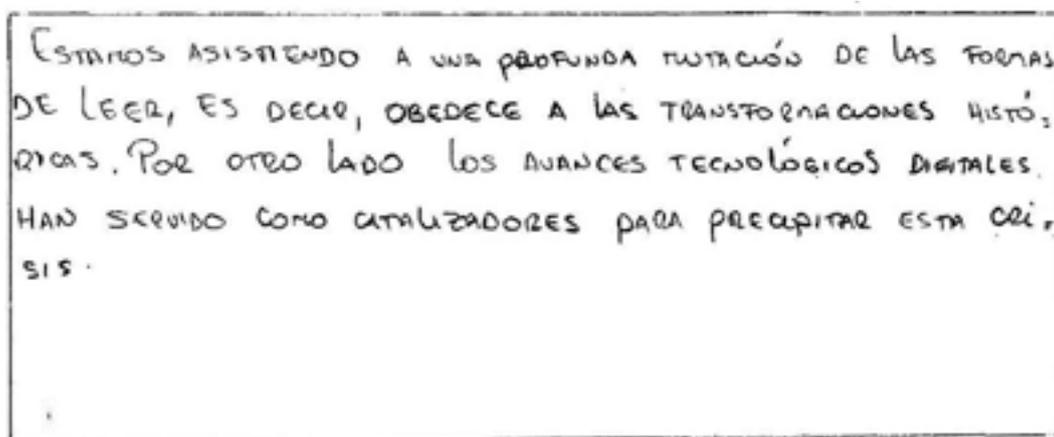
El 40% de los estudiantes está incluido en este grupo. Son escritores que por su escaso dominio de herramientas del lenguaje y del discurso producen textos confusos e inacabados.

En líneas generales se trata de escritores principiantes cuyo vínculo con la escritura es meramente formal. Recurren al texto escrito únicamente cuando la situación comunicativa los obliga pero carecen de práctica.

Sus producciones son textos muy breves que presentan la información de manera incompleta y desordenada. La apropiación de reglas de ortografía y de puntuación, así como el manejo de vocabulario formal es, en la mayoría de los casos, aceptable.

A continuación se presentan algunos ejemplos de escritos de estudiantes de desempeño **Por debajo del promedio:**

Dimensión Pragmática



Adecuación al propósito planteado: este ejemplo muestra un claro incumplimiento de la consigna (hacer un resumen informativo a partir un texto estímulo). Solo se incluyen dos de las ideas importantes de dicho texto pero se las presenta como si fueran ideas propias del estudiante.

Autonomía textual: tanto la falta de desarrollo como de datos respecto del texto fuente o de su autor o de la finalidad del escrito, impiden que este resumen pueda ser comprendido sin recurrir al texto estímulo o a la consigna de trabajo.

Utilización de la trama: por la forma en la que está organizado el enunciado y el hecho de haber empleado la primera persona plural, el estudiante asume la postura del autor del texto estímulo como propia. Esto provoca un predominio de la trama argumentativa, en lugar de la expositiva.

Dimensión Textual

La lectura está en crisis, porque las personas no leen convencionalmente ni escriben convencionalmente por las nuevas tecnologías.
Se lee pero de otra manera, a través de los pantallas y no tiene el mismo sentir de lo que es el libro en sí mismo tocado, por sus impresiones táctiles, ¿Se perdió definitivamente leer a través del libro? ¿Los folios virtuales le ganaron?

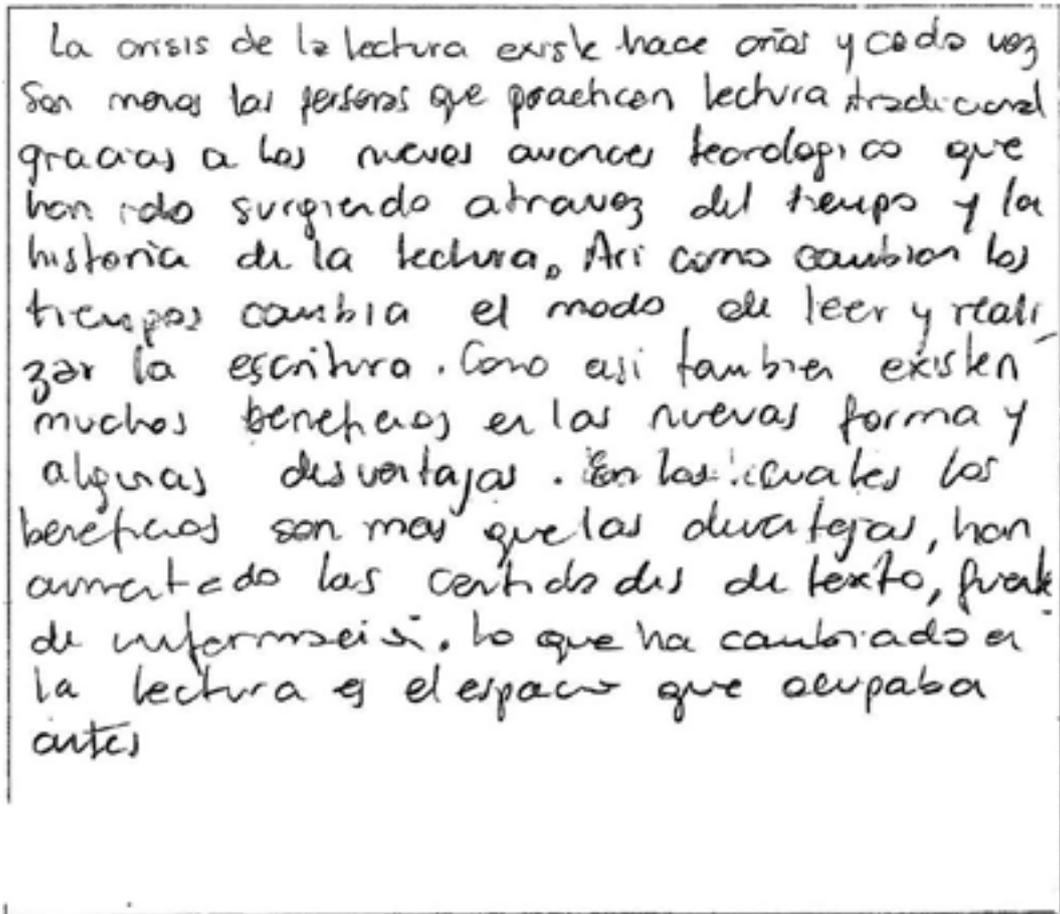
Presentación de la idea central: si bien el resumen aborda el tema central, la lectura y sus cambios, ninguna de las ideas consignadas aquí aparecen desarrolladas de este modo en el texto fuente, por lo cual más que transmitir lo que se plantea allí, el estudiante ofrece su punto de vista respecto de este fenómeno.

Progresión temática: el tema no está expuesto de manera adecuada. Por un lado, se observa una falta de información (las dos preguntas retóricas que cierran el escrito deberían desprenderse de un desarrollo más profundo) y por el otro lado, aparece una contradicción entre lo que se afirma en la primera línea (la lectura en crisis) y lo planteado en el inicio del segundo párrafo (se lee pero de otra manera).

Uso de conectores para relacionar palabras, oraciones y párrafos: en primer lugar, se observa en la primera oración el uso inadecuado de la preposición "por" para establecer una relación de causa efecto en lugar de utilizar alguno de los conectores indicados para ello. En segundo lugar, dado que las ideas que se sostienen a partir de la segunda línea del primer párrafo y en el segundo, están vinculadas; se podría haber incluido un conector para unirlos. En tercer lugar, se aprecia una desconexión entre varios segmentos del segundo párrafo, por ejemplo entre "en sí mismo" y "tocarlo".

Uso de mecanismos cohesivos: no se observan errores en este aspecto. La repetición de la palabra "convencionalmente", en el primer párrafo, parece estar justificada por la intención de reforzar la idea que se pretende transmitir.

Dimensión Normativa



La crisis de la lectura existe hace años y cada vez son menos las personas que practican lectura tradicional gracias a los nuevos avances tecnológicos que han ido surgiendo a través del tiempo y la historia de la lectura. Así como cambian los tiempos cambia el modo de leer y realizar la escritura. Como así también existen muchos beneficios en las nuevas formas y algunas desventajas. En las cuales los beneficios son más que las desventajas, han aumentado los contenidos de texto, falta de información, lo que ha cambiado en la lectura es el espacio que ocupaba antes.

Construcción gramatical de oraciones: se observan varios errores en la construcción de oraciones: la tercera oración comienza con la frase "como así también" en lugar de iniciar con alguna expresión adversativa del tipo "sin embargo, existen", ya que es esa la relación que se establece, por lógica, entre la idea expresada en la oración anterior y esta nueva idea. Siguiendo este razonamiento, la cuarta oración debería formar parte de la tercera y en lugar de usarse la frase "en las cuales" debería haberse colocado alguna conjunción adversativa como "pero".

Uso de léxico formal: no se observan errores en el uso de léxico formal estándar.

Uso de signos de puntuación: se observan omisiones y una utilización errónea de signos de puntuación básicos como los puntos y las comas. Falta una coma en la línea 6 entre "tiempos" y "cambia"; en la línea 7, sobra el punto entre "escritura" y "como"; en la línea 9, hay un punto mal colocado entre "desventajas" y "en las...". En la línea 10, en lugar de una coma se debería haber utilizado los dos puntos. Por último, se omite el punto final del texto.

Observación de las normas ortográficas: se observan 7 omisiones de tildes: en tecnológico, través, así (dos veces), más (dos veces) y también. Además se identifican dos errores en la escritura de la palabra "atravez".

Texto de referencia

Nuevos (y eternos) modos de leer

Luis Bernardo Peña

Hace años se viene anunciando una crisis de la lectura. La gente ya no lee las obras fundamentales de la cultura, o acude a los libros sólo por razones utilitarias, no para alimentar el espíritu. Los estudiantes encuentran grandes dificultades para comprender lo que leen. Los índices lectores están bajando. La televisión y el video están apartando a niños, jóvenes y adultos de la lectura. Y como si fuera poco, los juegos electrónicos, los programas multimedia y la internet van a significar, ¡ahora sí!, la muerte del libro y de la lectura¹. Por otra parte, todos los esfuerzos que hacemos por conquistar nuevos lectores o para salvar las almas de los que ya lo eran y están en peligro de perecer, parecen haber sido infructuosos.

Tengo la impresión de que cuando hablamos de "crisis de la lectura" es para significar que la lectura se encuentra en vías de extinción o al menos en peligro. El vocablo "crisis" tiene aquí un sentido apocalíptico: algo está desapareciendo para ser reemplazado por otra cosa.

El Diccionario de la Real Academia Española da ésta como una de las acepciones de la palabra crisis: mutación considerable que acaece en una enfermedad, ya sea para mejorarse, ya sea para agravarse el enfermo. Puesto que casi siempre hablamos de crisis en este segundo sentido, quisiera explorar la otra cara del problema. Me propongo examinar la crisis de la lectura con la mirada del que cree que la lectura podría salir bien librada de esta enfermedad. Más aún, aunque esto suene muy atrevido, pensar que la lectura podría incluso terminar enriqueciéndose.

Mi tesis es que, más que al fin de la lectura, estamos asistiendo a una profunda mutación de las formas de leer. Esta mutación obedece, por un lado, a transformaciones históricas que han venido reconfigurando desde hace tiempo todos los órdenes de la cultura, no sólo la cultura escrita. Por otro lado, los avances recientes en las tecnologías digitales y sus secuelas en las tecnologías del texto han servido como catalizadores para precipitar esta crisis, no para causarla, como lo están sugiriendo algunos defensores del determinismo tecnológico. Si bien es verdad que muchos de los cambios han sido movilizados por la aparición de estas tecnologías, no obedecen únicamente a ellas; varias de estas propuestas habían sido hechas desde la literatura, mucho antes de que empezaran a hacerse realidad en el hipertexto. Lo que está en crisis no es la lectura, sino una manera particular de leer. Y no todo lo que esta crisis moviliza atenta necesariamente contra la cultura escrita; de hecho puede contribuir a enriquecerla. Más que a la agonía del lenguaje escrito, estamos asistiendo al surgimiento de nuevos modos de escribir y de leer.

La lectura también tiene una historia

Uno de los campos más fascinantes para quienes nos interesamos por los problemas de la lectura, a la vez que uno de los menos estudiados, es el de la historia de las prácticas lectoras. Un recorrido por esta historia nos revela que no siempre se ha leído de la misma manera. Por el contrario, existen grandes diferencias en la manera como distintas épocas y distintas culturas conciben y practican la lectura.

Sabemos, por ejemplo, que durante toda la Antigüedad y la Edad Media la lectura era hecha en voz alta, en un acto esencialmente colectivo, por el que se le devolvían a la palabra sus

cualidades sonoras. Entre los griegos, la publicación de un libro se hacía mediante la recitación en público, que podía hacerla o bien el mismo autor o bien lectores o incluso actores profesionales. Este método de lectura afectó la estructura de la poesía y de la prosa, impregnándolas de una sonoridad particular cuya importancia sólo puede entenderse a la luz de la situación de la lectura. “Como los lectores eran pocos, y muy numerosos los que podían escuchar, la literatura de aquellos primeros tiempos se producía en gran parte para la recitación en público; de aquí que tuviese un carácter retórico más que literario, y su composición estaba gobernada por las reglas de la retórica”². La lectura en voz alta que un lector hacía para un pequeño auditorio fue una práctica cotidiana en Europa hasta el siglo XVIII y creo que todavía se hace en muchos rincones de nuestro país.

A propósito, he oído críticas muy duras al hecho de que, hoy día, en pleno siglo XXI, en muchas escuelas colombianas se sigue repitiendo este ritual de la lectura en voz alta. Sé que en muchos casos esta práctica puede reducirse a una lectura puramente mecánica, que privilegia la vocalización sobre el sentido. Pero la lectura en voz alta tiene potencialidades pedagógicas que podríamos aprovechar. Puede servir como uno de esos dispositivos externos de los que habla Vygotsky que le ayudan al niño a tomar conciencia de su proceso lector; para sentir en todo el cuerpo la sonoridad y la fuerza de las palabras, y es un apoyo formidable para la escritura, como lo han confesado muchos grandes escritores.

A la lectura silenciosa, la lectura que se hace con los ojos, no con los oídos, sólo se llega después de una larga evolución de las prácticas lectoras³. Al principio fue una costumbre exclusiva de los copistas medievales, luego en el siglo XII transformó los hábitos de estudio de los universitarios y sólo hasta el siglo XV podemos decir que se volvió una práctica corriente entre las clases cultas⁴.

Toda la historia de estas transformaciones en los modos de leer y escribir está íntimamente vinculada a la de las tecnologías del texto, es decir, a los distintos artefactos inventados por el hombre para servir de soporte a la palabra escrita. Como ha intentado demostrarlo en toda su obra Roger Chartier, al igual que en otros campos de la acción humana, todo cambio en las tecnologías de producción, transmisión y recepción de los textos transforma no sólo las formas de presentación, sino también los modos y las prácticas de la lectura⁵. No es lo mismo leer en un volumen que el lector tenía que sostener y deslizar ante sus ojos poco a poco con sus dos manos, o leer en un códice, que se podía colocar sobre la mesa, mientras la mano quedaba libre para la escritura. Hay una gran diferencia entre leer un manuscrito en el que el copista no dejaba espacios entre las palabras para economizar piel de animal, que era muy costosa, o leer en el espacio simétrico creado por la imprenta⁶. Pero al fin y al cabo, se dirá, son las mismas palabras, sólo que escritas sobre un soporte diferente. Lo que cambia no es sino el medio de transmisión; la sustancia verbal permanece. ¿Permanece? ¿Significa lo mismo una inscripción escrita originalmente sobre piedra cuando la leemos transcrita en el papel? ¿Tienen el mismo valor semántico el texto de un grafito sobre una pared y el mismo texto cuando aparece fotografiado en un periódico? ¿Las palabras siguen diciendo lo mismo cuando las leemos, titilantes, en una pantalla?

El cine, la televisión, el video, y ahora la aplicación de las tecnologías digitales a la producción y procesamiento de textos han abierto un nuevo capítulo en la historia de la lectura. Con todo lo difícil que resulta siempre tratar de entender la historia reciente, intentaré delinear algunas de las mutaciones que estas tecnologías, y sobre todo las llamadas tecnologías digitales, están produciendo en los modos de leer.

La palabra virtual

Hace aproximadamente cinco mil años, una nueva tecnología de la palabra desencadenó una revolución en la comunicación escrita que tuvo consecuencias tan radicales como la que hoy estamos viviendo con el surgimiento de las tecnologías digitales. La escritura alfabética permitió representar gráficamente la palabra, que hasta entonces sólo había existido como evento sonoro en el tiempo. La palabra se desplazó desde el mundo del sonido, su hábitat natural, a un nuevo hábitat: el espacio. En lugar de desvanecerse cuando apenas se la había acabado de pronunciar, la tecnología del alfabeto conseguía atraparla para siempre en un campo visual⁷. A partir de la invención de la escritura, ya no sería posible pensar en las palabras sino como registros que ocupaban un lugar en el espacio. La palabra se convirtió en objeto material, que podía guardarse para ser leída en otros momentos o en otros lugares diferentes de aquellos en los que se había producido originalmente; podía ser estudiada, analizada, discutida, puesta en duda.

Ahora, cinco mil años después, la tecnología digital produce otra revolución que, por un lado, se basa en la invención del alfabeto pero, por otro, la potencia y la supera. Si la escritura había conseguido darle a la palabra una forma material, ahora la digitalización la transporta nuevamente a una dimensión inmaterial.

La palabra escrita se ha desmaterializado. Las marcas de tinta sobre el papel están siendo reemplazadas por impulsos digitales, tan imperceptibles que se puede poner en duda seriamente su existencia en el mundo real. "Las duras y negras palabras" (Sartre) que antes atestaban los libros en las bibliotecas, ahora se condensan por millones en el corazón de silicio de un microprocesador. La opacidad del papel contrasta con la transparencia de la pantalla. Lo que vemos en el monitor es tan sólo la imagen virtual que intenta, en vano, recordarnos las páginas de un libro. Su existencia bajo la forma digital le confiere a la palabra escrita un carácter necesariamente provisorio. Lo que aparece en este momento ante mis ojos puede ser sustituido por otra cosa, o modificado, o editado, o su orden alterado con sólo mover una tecla; puede entrar a formar parte de otro texto y, cuando ya no tenga ninguna utilidad, el gris ratón rodante de cola muy larga puede devorárselo o arrastrarlo a la papelera, en el borde inferior de la pantalla. El formato digital parece estar concebido expresamente para imprimirle al texto no fijeza, sino movilidad.

Despojada de su materialidad, la palabra escrita ya no está circunscrita exclusivamente al espacio demarcado por los límites físicos del libro-objeto, ni del número finito de caracteres tipográficos o de páginas que antes ocupaba en los libros. Por supuesto que un texto que ha sido digitalizado en un computador puede tomar la forma impresa tradicional, o sea tinta sobre papel. Para algunos de los que estamos aquí, esta es la única prueba fehaciente de la existencia del texto. Necesitamos verlo, tocarlo, amontonar las palabras. Pero ahora, en su nueva forma de existencia digitalizada, un texto escrito puede estar presente en más lugares. Atraviesa los módems, las líneas telefónicas, los servidores, vuela hasta la órbita geostacionaria, corre veloz por las autopistas de información y puede llegar en cuestión de segundos a cualquier punto del planeta donde haya un lector que la requiera.

Al conseguir liberar a la palabra de su densidad física, la digitalización aumenta la movilidad de los textos escritos y multiplica infinitamente sus posibilidades. La digitalización permite archivar grandes cantidades de texto, tener acceso rápido a la información, relacionar el texto con otros textos, comentarlo o someterlo a discusión en una foto por Internet. Puede fusionarse con otra entidad textual en un hipertexto o integrarse al sonido y a la imagen en una arquitectura multimedia. La palabra escrita está presente ahora de muchos modos.

Está en el libro, por supuesto, pero está, además, comprimida, en las memorias de las bases de datos, en Internet, en los hipertextos interactivos. Todo esto ha producido una expansión del espacio textual, que antes quedaba circunscrito a los soportes impresos.

Una consecuencia de las tecnologías digitales es que la cantidad de textos escritos ha aumentado en lugar de disminuir, como nos lo habían pronosticado algunos profetas de la desaparición de la escritura. La interacción que tenemos con el computador está basada principalmente en los signos escritos. Hoy día se publica mucho más, aunque de otra manera. Los computadores le permiten a cualquier escritor editar, imprimir y poner a circular sus propios textos por fuera del circuito demarcado por las tecnologías de impresión convencionales. Más aún, esta posibilidad ha abierto nuevos modos de circulación de lo escrito en espacios más privados y entre interlocutores más especializados. La cantidad de textos escritos no ha disminuido con la aparición de los computadores; lo que ha disminuido es el espacio que antes ocupaban⁸.

1. Las ventas de libros y otros materiales impresos, que por muchos años han sido el centro de nuestra memoria cultural, han descendido ahora al cuarto lugar, después de las ventas de televisión, cine y juegos de video. (Landow, G.P., "Twenty minutes into the future, or how are we moving beyond the book?" En: Nunberg, Geoffrey (ed.) *The future of the book*, Berkeley, University of California Press, 1996).

2. Chaytor, H.J., "From script to print", cit. Por McLuhan, M. en *La Galaxia Gutemberg*.

3. En las Confesiones (libro sexto, capítulo III), San Agustín expresa su asombro ante la forma de leer Ambrosio: "Sed cum legebat, oculi ducebantur per paginas et cor intellectum, rimabatur, vox autem et lingua quiescebant". (Pero cuando estaba leyendo, sus ojos se deslizaban sobre las páginas y su corazón buscaba el sentido, mas su voz y su lengua callaban).

4. Chartier, R., "Las prácticas de lo escrito". En: Ariès, Philippe y Duby, George, *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1989.

5. Chartier ha sustentado esta idea en "El mundo como representación", Barcelona, Gedisa, 1992, y en "El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII", Barcelona, Gedisa, 1992.

6. He desarrollado más ampliamente esta idea en "Lectores, ratones e hipertextos", Bogotá, Fundalectura, *Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura*.

7. Ong, Walter J., *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 21.

8. La desmaterialización de los textos escritos ya ha empezado a introducir cambios en la sonomía y en la forma de funcionar las bibliotecas, esos espacios consagrados por definición a preservar la materialidad del libro. El proyecto arquitectónico de la Bibliothèque Nationale de France, diseñado por Dominique Perrault, obedece al concepto de desespacialización de la forma tradicional de la biblioteca, que por eso está concebida como un edificio sin paredes, una biblioteca no-espacial. Por su parte, Cathy Simon, la arquitecta de la nueva biblioteca municipal de San Francisco, concibe su diseño como una arquitectura del movimiento, una arquitectura cinética, reticular, conformada por módulos, intersecciones y galerías, en lugar de volúmenes delimitados por paredes. La idea directriz en estos dos proyectos arquitectónicos es que el conocimiento no es lo que está contenido dentro de las coordenadas espaciales, sino aquello que las atraviesa y que circula a través de estas bibliotecas no espaciales; "el conocimiento como una serie de vectores, cada uno con su dirección y duración, aunque sin ubicación o límite preciso". Y aun en la arquitectura clásica francesa de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, conviven los manuscritos medievales y un ejemplar de la llamada Biblia de las 42 líneas con las terminales de computador, y en la rotonda de la sala de lectura principal, las pilas de libros y los computadores portátiles de los investigadores compiten por el espacio de los austeros mesones de madera.

Conferencia impartida en el X Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Medellín, en octubre de 1997. Extraído de <http://www.cuatrogatos.org>



3.1.2. Criterio Pedagógico

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) establecieron una serie de capacidades que debe dominar un docente y los principios que deben guiar su práctica. En esta primera etapa, se han tomado algunas de las capacidades profesionales más sustantivas propuestas en estos lineamientos y se las ha agrupado para organizar el instrumento de evaluación. A tales efectos, el área que en la evaluación Enseñar se denomina "Criterio Pedagógico" tiene como objetivo estudiar el conjunto de decisiones y acciones planificadas, organizadas e implementadas por los docentes con el objetivo de promover el aprendizaje en sus estudiantes. Se parte del supuesto de que, más allá de las contribuciones de las didácticas específicas, es posible y deseable estudiar la actuación docente de un modo general, "como fenómeno integral e intencional", puesto que los conocimientos generales de la enseñanza son transversales a aquellos de cada una de las disciplinas (Davini, 2016). Es dentro del campo de la didáctica general que se propuso diseñar el constructo de "Criterio Pedagógico", con el objetivo de alcanzar la más amplia gama de situaciones de enseñanza (Camillioni, 2007).

Existe vasta literatura que discute los saberes básicos que debería manejar un docente. Perrenoud (2004), por ejemplo, propone diez competencias: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. En la misma línea, Zabalza (2005) afirma que el docente debe ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, seleccionar y presentar contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, estar alfabetizado tecnológicamente, gestionar recursos didácticos, relacionarse positivamente con los estudiantes, ofrecerles acompañamiento, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e involucrarse con las actividades de la institución escolar.

La revisión de los dominios y capacidades en países de la región también informó el diseño del constructo Criterio Pedagógico. El "Marco de Buen Desempeño Docente" de Perú define tres dimensiones de la docencia, una de las cuales es la dimensión pedagógica, compuesta por tres aspectos fundamentales: el juicio pedagógico, el liderazgo motivacional y el vínculo con los estudiantes. El modelo de evaluación docente de Ecuador considera, además de los saberes disciplinares, la gestión del aprendizaje, el liderazgo profesional y las habilidades socioemocionales y ciudadanas. En Chile, el "Marco para la Buena Enseñanza", a su vez, establece cuatro dominios que debe manejar un docente: la preparación de la enseñanza, responsabilidades profesionales, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Después de discusiones con docentes de institutos y especialistas de todo el país, y de revisión de la literatura, se decidió que el área de Criterio Pedagógico quedara definida por cinco capacidades, de las cuales se evaluaron tres en esta oportunidad: **planificación de la enseñanza, proyección de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.**¹

¹ Para un mayor detalle de la matriz de indicadores de Criterio Pedagógico consultar la sección "1.4.1. ¿Qué se evaluó en Enseñar?"

Para medir cada una de estas capacidades, se elaboró una serie de indicadores en base a al documento de Lineamientos Curriculares. Para relevar aprendizajes respecto de estas capacidades, el instrumento combinó una sección cerrada con una abierta.

Descripción de la sección cerrada

En la primera, los estudiantes debieron responder 24 ítems de opción múltiple, la mayoría de los cuales fue presentado en formato Likert. En los ítems cerrados, se espera que el estudiante, ante una situación hipotética planteada, emita un juicio de valor sobre las opciones presentadas. Los enunciados de los ítems suelen representar algunas disyuntivas propias de la enseñanza a las que el docente debe enfrentarse diariamente. Generalmente, las opciones esbozan cursos de acción posibles, justificaciones pedagógicas, decisiones pedagógico-didácticas, estrategias y actividades, entre otras.

Descripción de la sección abierta

En la sección abierta, se les presentó una situación escolar a partir de la cual se desprendían tres consignas que ellos debieron responder. En contraposición a los ítems, en las consignas abiertas o de desarrollo el estudiante no selecciona entre opciones sino que se ve forzado a poner en juego otras capacidades cognitivas. Se espera que comprenda una situación escolar compleja, con posiciones divergentes y contradicciones entre actores, y que a partir de ello pueda, por él mismo, sin un abanico de opciones, proponer, cuestionar o plantear acciones pedagógicas y didácticas apropiadas a la situación planteada.

A continuación, se describen los resultados de Criterio Pedagógico. Para cada uno de los grupos definidos y en cada una de las capacidades evaluadas se describe aquello que los estudiantes evaluados pueden hacer y aquello en lo que presentan mayores dificultades.

PLANIFICAR LA ENSEÑANZA	PROYECTAR ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	EVALUAR LOS APRENDIZAJES
SUPERIOR AL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Incluyen actividades pertinentes y cercanas a los intereses de los estudiantes. • Ajustan su planificación ante la necesidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran la diversidad de estudiantes en el aula. • Trabajan colaborativamente con otros miembros de la comunidad educativa. • Distinguen la eficacia y pertinencia de estrategias con TIC para diversos aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúan en función de lo enseñado. • Reconocen la importancia de evaluar los procesos de aprendizaje. • Reconocen de modo suficiente distintos instrumentos evaluativos.
PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Tienden a incluir actividades pertinentes y cercanas a los intereses de los estudiantes. • Ajustan su planificación ante la necesidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienden a considerar la diversidad en el aula. • Trabajan colaborativamente con otros miembros de la comunidad educativa. • Distinguen la eficacia y pertinencia de estrategias con TIC para aprendizajes sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente evalúan en función de lo enseñado. • Reconocen de modo insuficiente la importancia de evaluar los procesos de aprendizaje. • Presentan escaso conocimiento de distintos instrumentos evaluativos.
POR DEBAJO DEL PROMEDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Presentan dificultades al incluir actividades pertinentes y cercanas a los intereses de los estudiantes. • Presentan dificultades para ajustar su planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentan dificultades para considerar la diversidad en el aula. • Trabajan colaborativamente con otros miembros de la comunidad educativa. • Presentan dificultades para distinguir la eficacia y pertinencia de estrategias con TIC para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente evalúan en función de lo enseñado. • Reconocen de modo insuficiente la importancia de evaluar los procesos de aprendizaje. • Presentan considerables dificultades en el conocimiento de distintos instrumentos evaluativos.

Ejemplos de ítems y producciones

Se presentan ejemplos de ítems cerrados y consignas abiertas referidas a Criterio Pedagógico para los niveles Superior al promedio, y Por debajo del promedio.

Ítems cerrados

A continuación, se presentan dos ejemplos de respuestas a ítems cerrados de Criterio Pedagógico (uno de respuesta única y el otro con escala Likert) de estudiantes ubicados en el nivel **Superior al promedio**. Es importante tener en cuenta que cada capacidad se evaluó con un grupo de ítems, a su vez asociados a distintos indicadores.

En el primero, utilizado para medir la capacidad de evaluar los aprendizajes, los estudiantes que se encuentran por encima del promedio demostraron conocer las características de un portfolio como instrumento de evaluación.

En el segundo, empleado para evaluar la proyección de estrategias de enseñanza, los estudiantes que se encuentran por encima del promedio demostraron conocer qué tecnología es apropiada para determinados fines pedagógicos.

EJEMPLO 1

De las siguientes afirmaciones, ¿cuál te parece **la más adecuada** para caracterizar al portafolio/ portfolio como instrumento de evaluación?

Marcá **una** de las opciones.

A. Permite evaluar el proceso realizado y los logros adquiridos, y promueve habilidades metacognitivas.	<input checked="" type="checkbox"/>
B. Es pertinente para evaluar el progreso del estudiante, aunque no da posibilidades al docente de reflexionar sobre su práctica.	<input type="checkbox"/>
C. Es útil porque facilita un rápido análisis de los resultados de aprendizaje de un estudiante.	<input type="checkbox"/>
D. Requiere un trabajo autónomo del estudiante sin participación del docente.	<input type="checkbox"/>

EJEMPLO 2

Un docente quiere que sus estudiantes comprendan, a través de la integración de las TIC, el impacto de las decisiones humanas en el cambio climático.

Es posible sugerirle que realice distintas propuestas a sus estudiantes para cumplir con su objetivo.

Marcá tu grado de acuerdo con **cada una** de ellas.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
A. Que busquen información sobre el cambio climático en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Que utilicen un simulador para experimentar las consecuencias de las emisiones de carbono en el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C. Que utilicen una herramienta de diseño gráfico para presentar un artículo sobre el cambio climático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Que debatan sobre lo que saben del cambio climático en un foro virtual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Se analiza únicamente el punto B

En los ítems construidos con escala Likert, no solo se analizó en qué medida la respuesta del estudiante se acercaba a lo propuesto por los Lineamientos Curriculares, sino que también se estudió la coherencia y pertinencia de la elección realizada por el estudiante respecto de las opciones restantes.

Producciones para consignas abiertas

El objetivo de esta sección es profundizar en el desempeño de los estudiantes en el área de Criterio Pedagógico, a través del análisis de una selección de respuestas reales extraídas de las pruebas. En la situación escolar que le fue asignada aleatoriamente para analizar, cada estudiante debió responder a tres consignas, una por cada capacidad evaluada (planificación de la enseñanza, proyección de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes). A su vez, cada consigna o dimensión fue evaluada en función de uno o más indicadores, correspondientes a la matriz del área² (confeccionada a partir de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial).

A continuación, se describe, para cada capacidad, la consigna correspondiente y se presenta un ejemplo de una respuesta típica de un estudiante con desempeño **Superior al promedio** y otra **Por debajo del promedio**³.

Superior al promedio

Planificación de la enseñanza

Consigna: Se pide a los estudiantes que sugieran ideas para mejorar la planificación de una docente recién recibida, quien debe asumir una suplencia. La docente había recurrido en busca de ayuda a una maestra que había tenido en 6º grado, que le ofreció todas las carpetas didácticas que tenía guardadas.

² Ver la sección "1.4.1. ¿Qué se evaluó en Enseñar?".

³ Debe tenerse en cuenta que los estudiantes contaban con un espacio acotado para responder cada pregunta.

Debería rediseñar los contenidos trabajados anteriormente con
 temas con lo estipulado.
 + Ampliar el diseño curricular, utilizar los N.A.P. y adecuar
 las actividades al contexto del grupo.
 + Recomenen la formación de un plan y del uso de la
 modalidad tradicional en la educación actual.

(La sigla N.A.P. hace referencia a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, que expresan un recorte de saberes que el Estado, en su expresión federal, acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado; es decir, lo que todo alumno debe aprender en cada escuela del país).

Las principales fortalezas de esta respuesta consisten en que el estudiante menciona algunos elementos contextuales o de la institución pertinentes al diseño de una planificación. Si bien no detalla exhaustivamente, acierta en recurrir a la planificación de la docente que se ausenta y analizar la posibilidad de realizar ajustes; tiene en cuenta, además, el marco curricular (nacional y jurisdiccional). No desestima la colaboración de otro docente y considera conveniente adaptar a la actualidad aquello que sea necesario. El desafío está en que amplíe su mirada del contexto para tener en cuenta más elementos adecuados a ese grupo de estudiantes (como sus conocimientos previos).

Proyección de estrategias de enseñanza

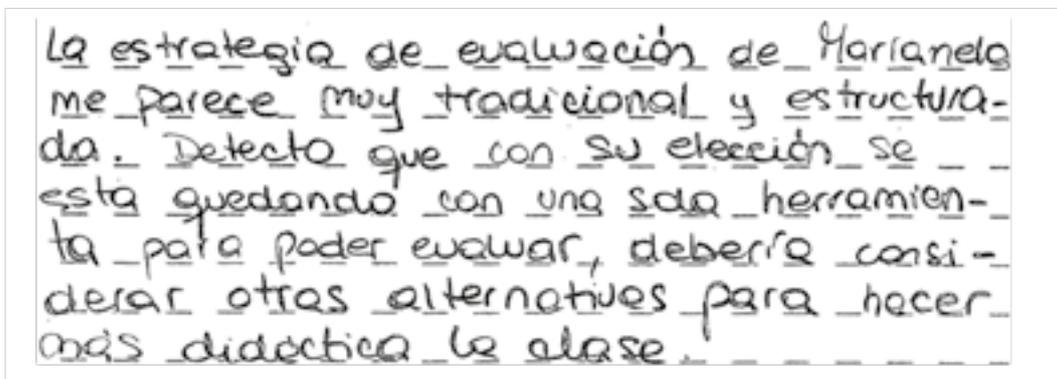
Consigna: En una clase en la que el docente plantea una evaluación oral, los alumnos le informan que hay una niña que presenta una seria inhibición ante las exposiciones orales. El docente propone una actividad para desarrollar la oralidad, a trabajarse en grupo. El estudiante debe plantear criterios para la conformación de esos grupos.

EL CRITERIO QUE UTILIZARÍA PARA FORMAR ESA GRUPO ES REUNIR EN CADA UNO A UN ALUMNO CON FACILIDAD O BUENO POR LA ORALIDAD, OTRO QUE TENGA HABILIDADES DE ESCRITURA Y AL TIEMPO UN ALUMNO CON TENER DIFICULTADES EN LA ORALIDAD EL OBJETIVO QUE JUSTIFICA ESTE CRITERIO ES QUE DE ESTE MODO, DEJANDO EXPLÍCITOS LOS MOTIVOS A CADA GRUPO Y ENFATIZANDO LOS CRITERIOS DE CONVIVENCIA (QUE HAYAN ÉNFASIS EN FORTALECER LAS HABILIDADES DE CADA ALUMNO), CADA UNO AYUDE AL OTRO Y DE ESTE MODO SE PUEDA ALCANZAR Y REDUCIR LA DIFERENCIA EXISTENTE EN LA ADQUISICIÓN DE DIFERENTES HABILIDADES

La fortaleza en esta respuesta consiste en que el estudiante toma como principal criterio de organización la heterogeneidad, basándose en el hecho de que cada estudiante puede hacer aportes y aprender de sus compañeros. A su vez, se evidencia el conocimiento que tiene el docente sobre sus estudiantes, lo cual le permitiría decidir la mejor modalidad para el trabajo grupal, de manera que los estudiantes se sientan contenidos en el grupo asignado y así hacer que la situación de aprendizaje se vea favorecida. Si bien no fue solicitado, su respuesta hubiese sido más completa si detallaba los fundamentos didácticos específicos tanto sobre el tipo de estrategias que podrían colaborar en el desarrollo de la oralidad como sobre la dinámica de grupos.

Evaluación de los aprendizajes

Consigna: Se solicita describir las características de una estrategia de evaluación desarrollada por la docente recién recibida que debe asumir una suplencia y señalar las debilidades de esa estrategia.



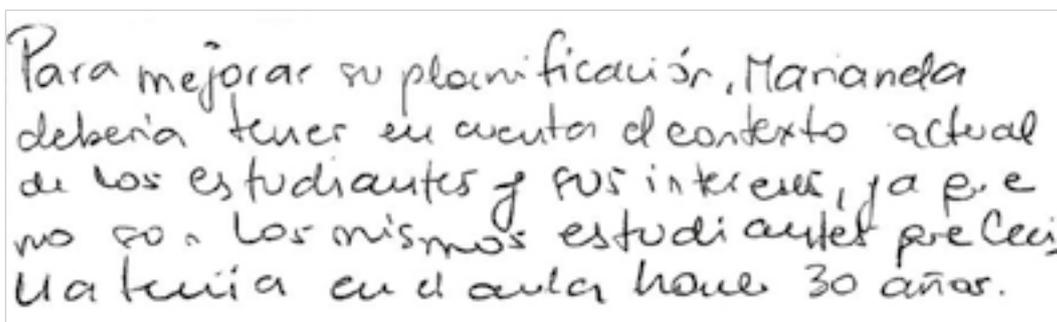
La estrategia de evaluación de Marianela me parece muy tradicional y estructurada. Detecto que con su elección se está quedando con una sola herramienta para poder evaluar, debería considerar otras alternativas para hacer más didáctica la clase.

La fortaleza de esta respuesta está en que se advierten las limitaciones del uso de un solo instrumento de evaluación (más aún, se alerta sobre una evaluación rígida) y se detecta la necesidad de considerar múltiples alternativas. El desafío en este caso radica en explicar las funciones de los diversos instrumentos de evaluación y su pertinencia en los distintos momentos del proceso educativo.

Por debajo del promedio

Planificación de la enseñanza

Consigna: Se pide a los estudiantes que sugieran ideas para mejorar la planificación de una docente recién recibida, quien debe asumir una suplencia. La docente había recurrido en busca de ayuda a una maestra que había tenido en 6to grado, que le ofreció todas las carpetas didácticas que tenía guardadas.



Para mejorar su planificación, Marianela debería tener en cuenta el contexto actual de los estudiantes y sus intereses, ya que no son los mismos estudiantes que ella tenía en el aula hace 30 años.

Este estudiante se limita a reconocer que la planificación debe considerar el contexto en el que se desarrollará. El desafío es considerar elementos concretos y pertinentes a la situación dada y apelar a fundamentos didácticos; no menciona los documentos curriculares. Sería importante que explicase la necesidad de tomar como referencia la planificación del docente al que está reemplazando y de tomar en cuenta sólo aquellos aspectos útiles del material provisto por su propia docente.

Proyección de estrategias de enseñanza

Consigna: En una clase en la que el docente plantea una evaluación oral, los alumnos le informan que hay una niña que presenta una seria inhibición ante las exposiciones orales. El docente propone una actividad para desarrollar la oralidad, a trabajarse en grupo. El estudiante debe plantear criterios para la conformación de esos grupos.

- Todos deben dar su punto de vista sobre la actividad y el tema, y de forma oral.
- Todos deben trabajar la misma cantidad y en todos los momentos de la actividad.
- Correcto orden en la realización de la actividad grupal.
- Trabajar bajo valores de respeto y tolerancia hacia los compañeros.
- Apoyar y ayudar al compañero que lo necesite.

Las fortalezas consisten en que el estudiante reconoce la heterogeneidad de puntos de vista y la necesidad de elaborar objetivos y actividades que permitan la participación de todos. Identifica la necesidad de trabajar "el respeto y la tolerancia" de la diversidad y que hay alumnos que requieren un mayor apoyo. Sin embargo, sus propuestas parecen más orientadas a promover un buen clima de clase o desarrollar habilidades sociales que a lograr el objetivo pedagógico de desarrollar la oralidad, que era lo solicitado en este punto. En este sentido, sus sugerencias resultan un tanto imprecisas y generales.

Evaluación de los aprendizajes

Consigna: en el contexto de una institución en la que está en debate el uso didáctico del teléfono celular, se pide al estudiante que proponga un objetivo, un contenido y una actividad en la que se integre el celular como herramienta didáctica. Luego se le pide que proponga una estrategia de evaluación para la actividad propuesta.

La evaluación de los aprendizajes debe darse a partir de una propuesta que permita a los estudiantes extraer y establecer conclusiones a partir de la herramienta utilizada, por ejemplo puede ser la realización de un juego como la búsqueda del tesoro donde las pistas se encuentran a partir de las conclusiones obtenidas.

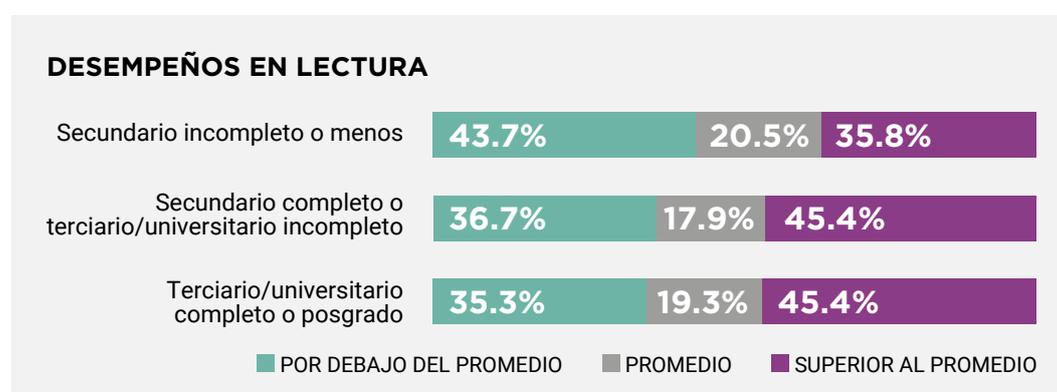
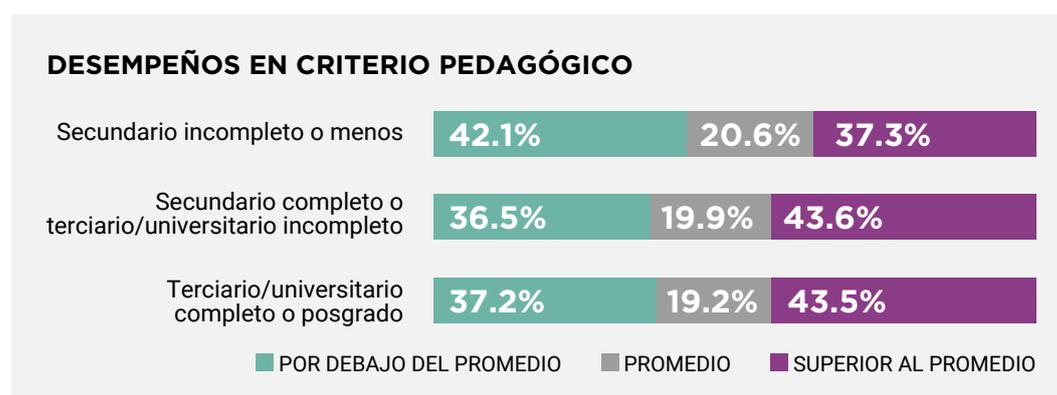
El estudiante reconoce la necesidad de que el instrumento de evaluación se ajuste a los objetivos de aprendizaje, pero no vincula el proceso evaluativo a una estrategia de enseñanza. La mención del ejemplo es anecdótica, y no hace a la situación escolar planteada.

3.1.3. Los saberes de los estudiantes en Lectura y Criterio Pedagógico en contexto*

A. Según características sociodemográficas

Nivel educativo de la madre

En lo que respecta al nivel educativo de la madre, es posible observar que existe una mayor proporción de estudiantes ubicados en el nivel Superior al promedio entre aquellos cuyas madres han, por lo menos, finalizado el nivel secundario en comparación con las madres que no lo hicieron. Esto se observa tanto para los resultados en el área de Criterio Pedagógico como de Lectura.

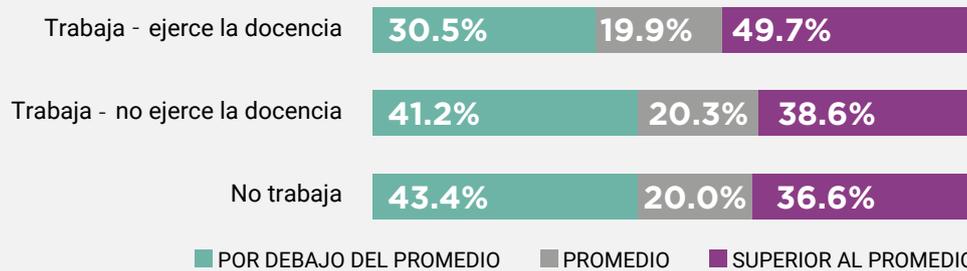


Condición laboral del estudiante

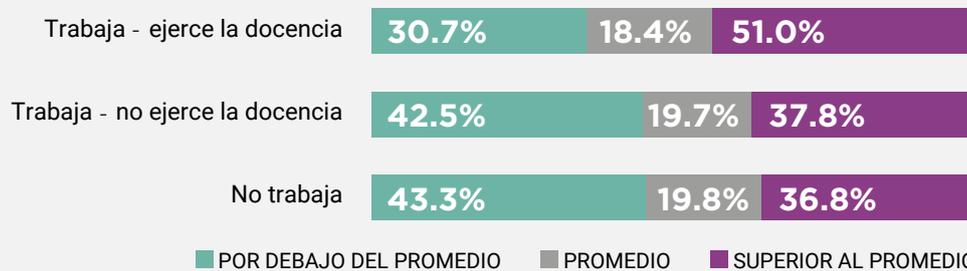
Respecto de los resultados de los estudiantes en función de su condición laboral se observa, tanto para el área de Criterio Pedagógico como para el de Lectura, que una mayor proporción de quienes ejercen la docencia se ubica en el nivel Superior al promedio en comparación con aquellos que se desempeñan en otro tipo de actividades o no trabajaban al momento de la evaluación.

*Sólo se presentan resultados en relación con otras variables para las áreas en las que se dispone de una cantidad de casos suficiente para realizar un análisis más robusto de los resultados. Por este motivo, se excluye de este apartado el análisis referido a Escritura.

DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO



DESEMPEÑOS EN LECTURA

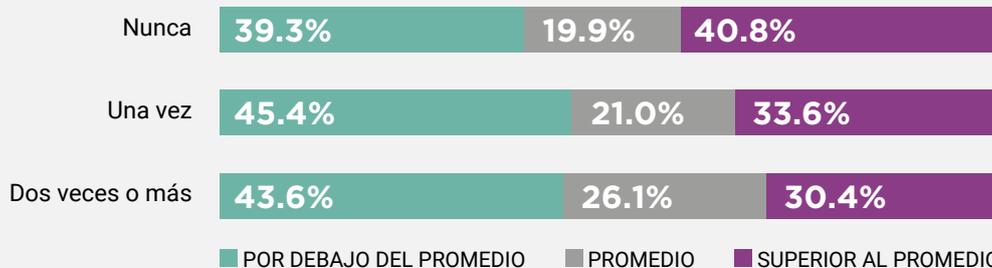


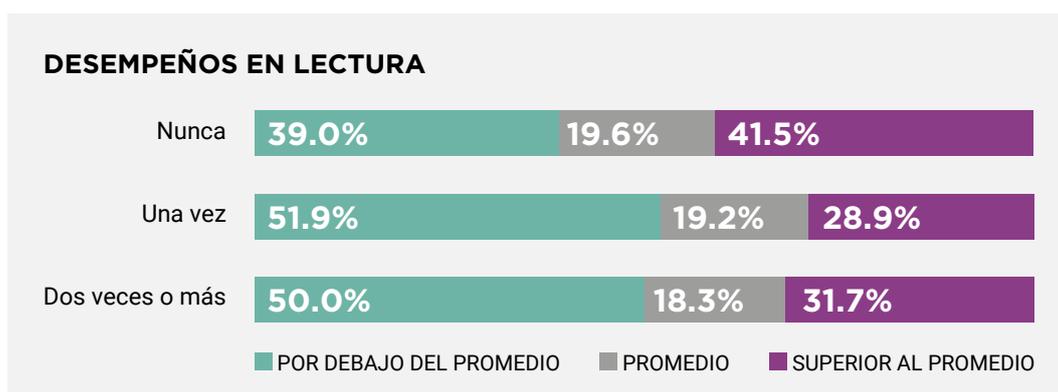
B. Según trayectoria educativa

Repitencia en el nivel secundario

Para el caso de los resultados en función de la repitencia en el nivel secundario se observa que aquellos estudiantes que nunca repitieron se ubican en mayor proporción en el nivel Superior al promedio (41% en Criterio Pedagógico, 42% en Lectura) que aquellos que han repetido al menos una vez (en Criterio Pedagógico un 34% entre quienes repitieron una vez, y 30% entre quienes repitieron dos veces o más; en Lectura un 29% entre quienes repitieron una vez, y un 32% entre quienes lo hicieron más veces).

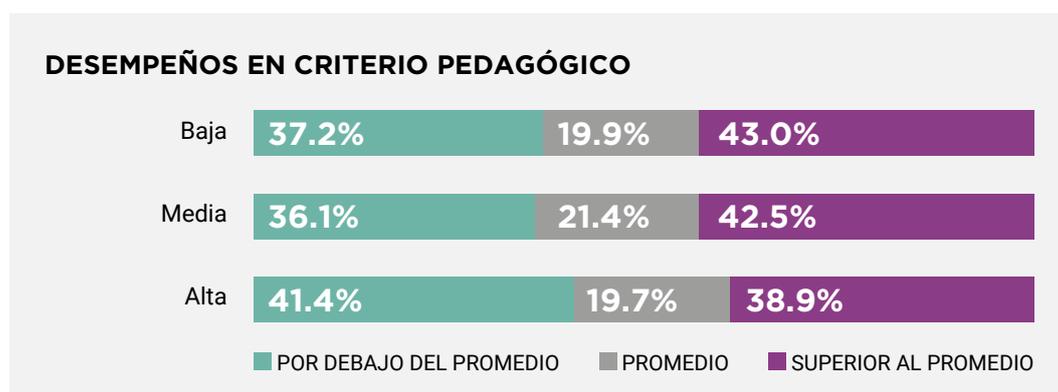
DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO



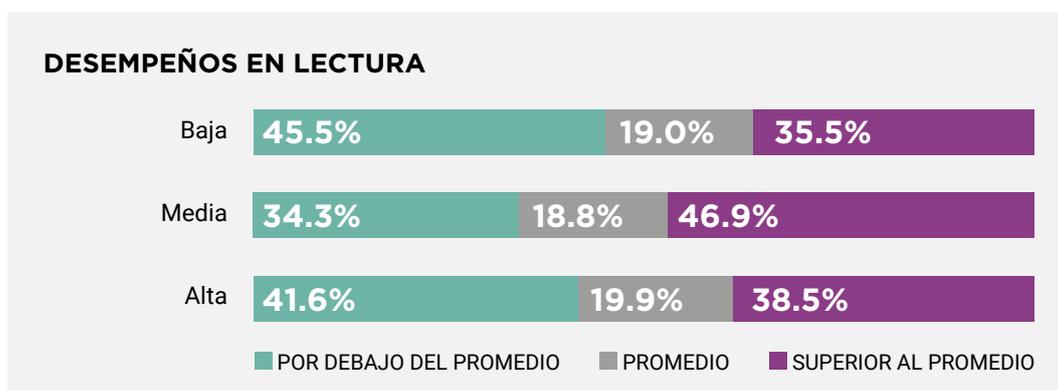


C. Según satisfacción del estudiante con la formación recibida en el instituto

En el caso del área de Criterio Pedagógico, se observa que entre los estudiantes que tienen un nivel de satisfacción bajo respecto a la formación recibida, se registra una mayor proporción de estudiantes en el nivel Superior al promedio (43%), en comparación con el valor para quienes manifiestan una satisfacción alta (39%). La mayor proporción de estudiantes en el nivel Por debajo del promedio se obtiene entre los estudiantes que manifiestan una alta satisfacción con la formación que han recibido (41%).



En Lectura se da una situación diferente: los estudiantes que manifiestan una satisfacción media o alta con la formación recibida se ubican en el nivel Superior al promedio en mayor proporción que aquellos que tienen una satisfacción baja.



D. Según motivos de elección de la carrera

En lo que respecta a las motivaciones por las cuales los estudiantes eligieron la carrera docente, tanto en el área de Criterio Pedagógico como de Lectura, los estudiantes que le otorgaron un mayor peso a variables relacionadas con la educación (ya sea las únicas que mencionaron o que consideraron otras, pero con mayor peso a las educativas) se ubican en mayor proporción en el nivel Superior al promedio que quienes indicaron el mismo o mayor peso a la salida laboral (rápida y estable).

DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO

Menciona mayor peso en la elección como salida laboral



Le otorga más peso a la elección por las variables vinculadas al ámbito específico de la educación



Solo menciona variables específicas del ámbito de la educación



Elección que tiene en cuenta en el mismo nivel la salida laboral y las específicas de la educación



■ POR DEBAJO DEL PROMEDIO ■ PROMEDIO ■ SUPERIOR AL PROMEDIO

DESEMPEÑOS EN LECTURA

Menciona mayor peso en la elección como salida laboral



Le otorga más peso a la elección por las variables vinculadas al ámbito específico de la educación



Solo menciona variables específicas del ámbito de la educación



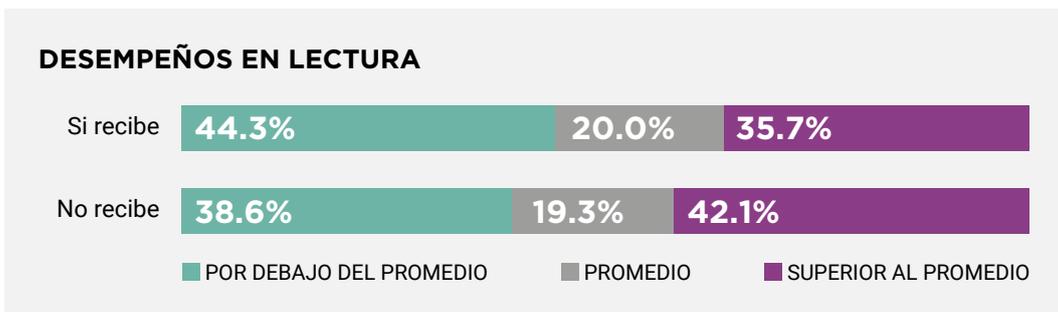
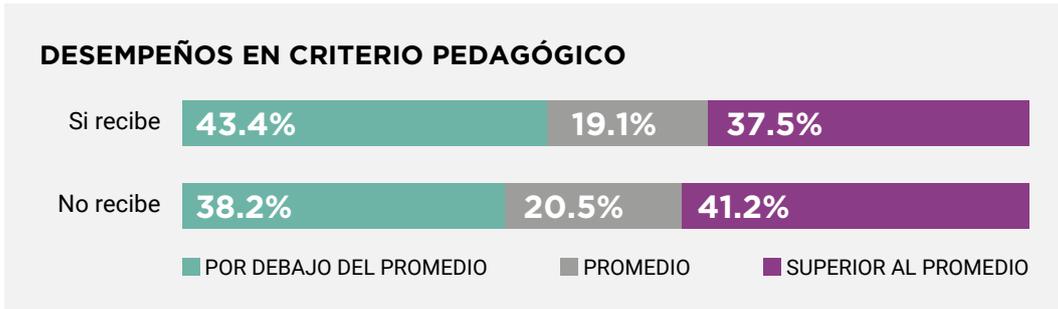
Elección que tiene en cuenta en el mismo nivel la salida laboral y las específicas de la educación



■ POR DEBAJO DEL PROMEDIO ■ PROMEDIO ■ SUPERIOR AL PROMEDIO

E. Según recepción de becas

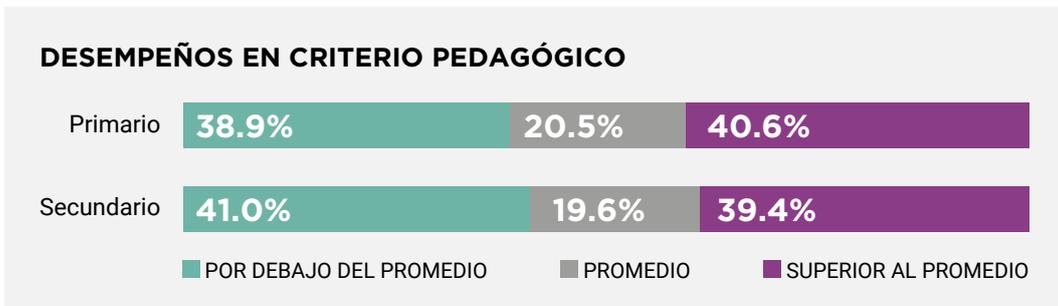
Al observar los desempeños para ambas áreas según la recepción de becas, en ambos casos es posible notar que los estudiantes que no perciben becas se encuentran en mayor proporción en el nivel Superior al promedio. En Criterio Pedagógico, entre quienes no perciben becas, un 41% se ubicó en ese nivel, mientras que entre los que sí las reciben, el porcentaje es del 37%. En Lectura, el 42% de los estudiantes que no reciben becas se encuentra en el nivel Superior al promedio mientras que entre los que sí reciben becas este valor alcanza 36%.



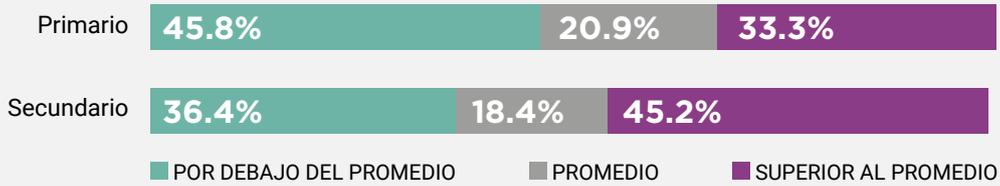
F. Según aspectos institucionales

Nivel del profesorado (primario o secundario)

En Criterio Pedagógico, se observa una leve tendencia entre los estudiantes del profesorado de Educación Primaria a ubicarse en mayor proporción en el nivel Superior al promedio (41%). En el caso de Lectura es entre los estudiantes de profesorado de nivel secundario donde se registra una mayor proporción (45%) en el nivel Superior al promedio.



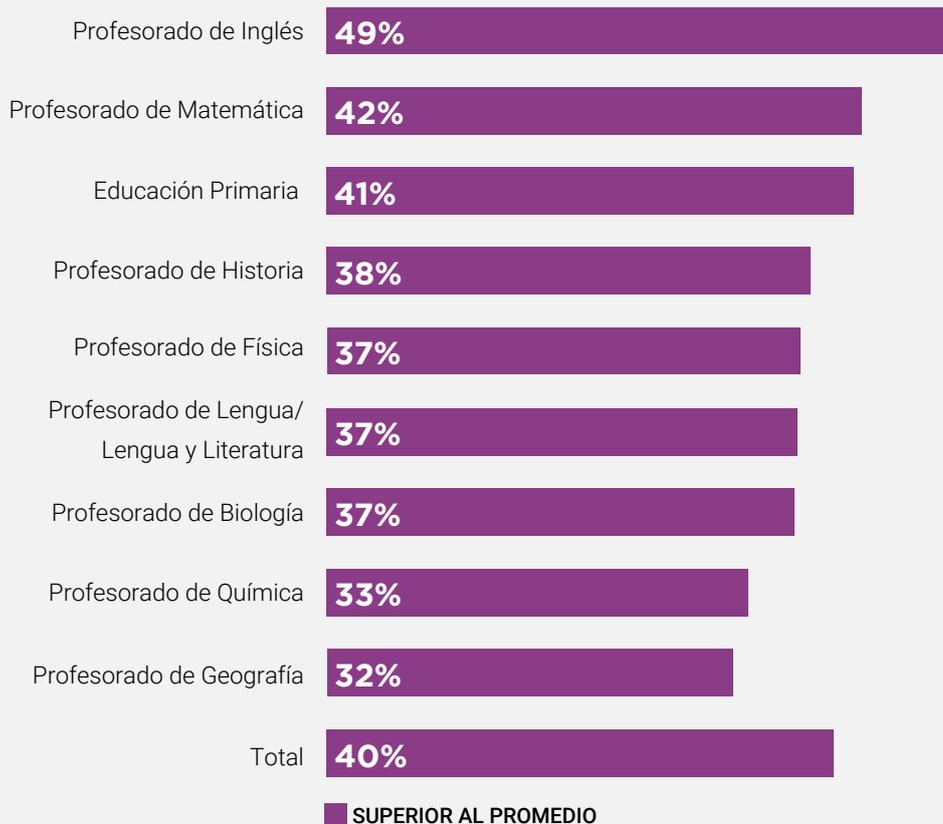
DESEMPEÑOS EN LECTURA



Tipo de profesorado

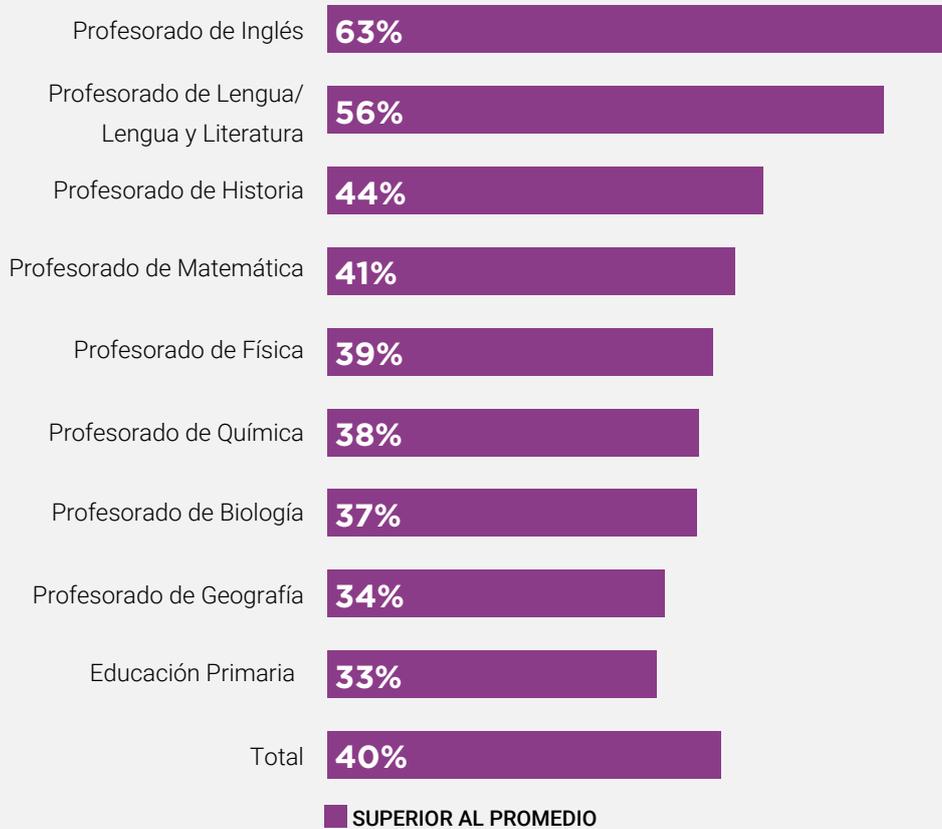
Específicamente, según el tipo de profesorado se observa que la proporción de estudiantes en el nivel Superior al promedio en Criterio Pedagógico es mayor entre aquellos que cursan el profesorado de Inglés y de Matemática. En el caso de Lectura, es mayor entre aquellos que cursan el profesorado de Inglés, de Lengua/Lengua y Literatura e Historia.

RESULTADOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO SEGÚN PROFESORADO NIVEL SUPERIOR AL PROMEDIO



Nota: No se muestran los datos para los profesorados de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales por no contar con la cantidad de casos suficiente para su análisis estadístico.

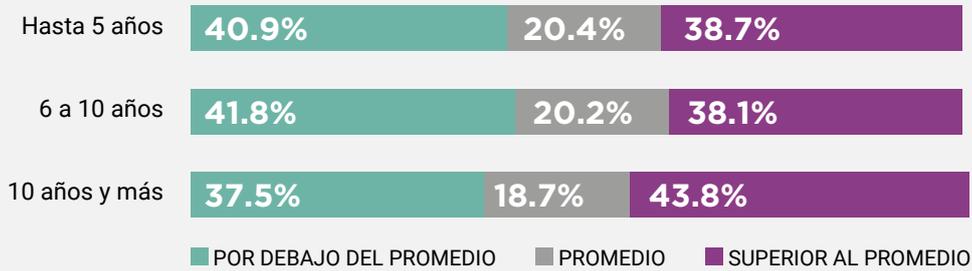
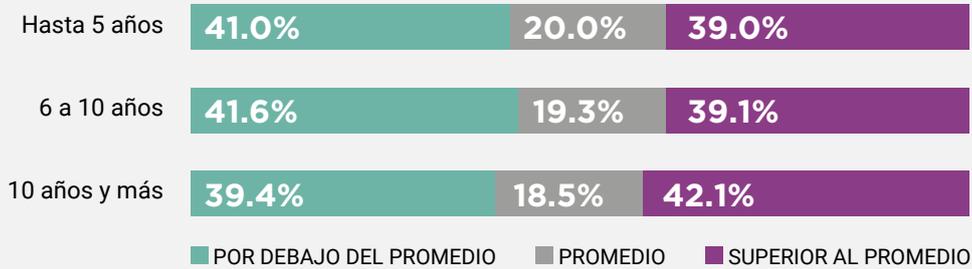
RESULTADOS EN LECTURA SEGÚN PROFESORADO NIVEL SUPERIOR AL PROMEDIO



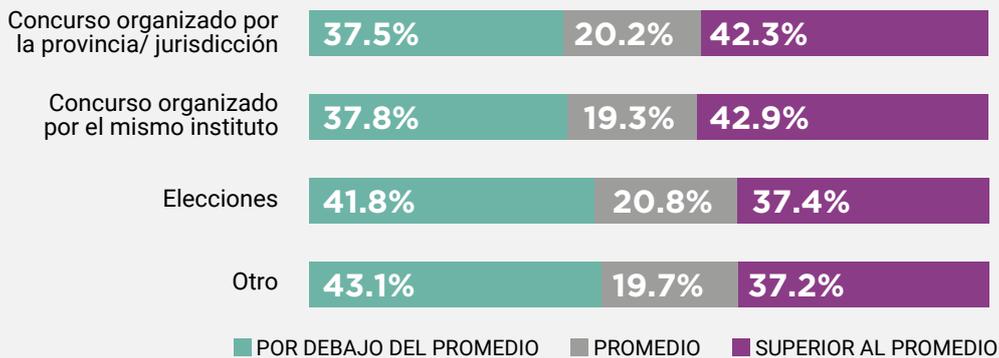
Nota: No se muestran los datos para los profesorados de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales por no contar con la cantidad de casos suficiente para su análisis estadístico.

Antigüedad, acceso al cargo y situación de revista del directivo

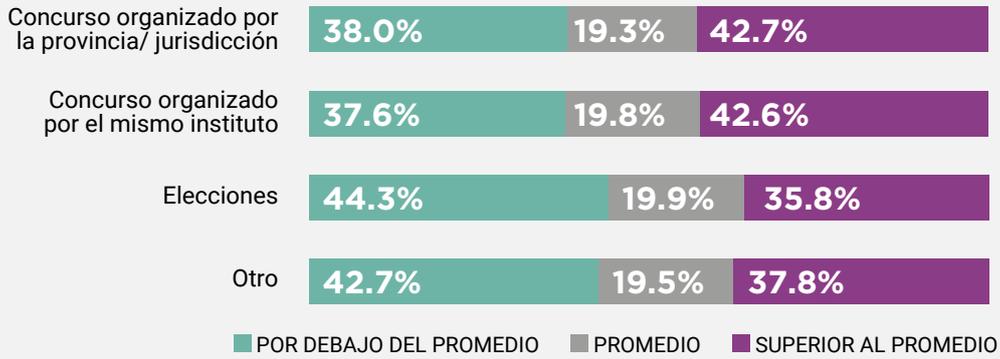
Por último, al analizar los resultados en función de algunas características de los directivos de los institutos, es posible observar que para ambas áreas se registra una mayor proporción de estudiantes ubicados en el nivel Superior al promedio en aquellos casos en que el director cuenta con 10 años o más de antigüedad en el cargo. En Criterio Pedagógico, un 44% de los estudiantes que asisten a institutos con un directivo con al menos 10 años de antigüedad alcanza el nivel más alto de resultados. Este valor disminuye a 39% entre quienes asisten a institutos con directivos con menos de 5 años de antigüedad en su cargo. En tanto, en Lectura, el 42% de los estudiantes que asisten a institutos con directivos con más de 10 años de antigüedad se encuentra en el nivel Superior al promedio. Este valor disminuye a 39%, tanto entre los estudiantes de institutos con directivos con entre 6 y 10 años de antigüedad, como en aquellos con 5 años o menos en el cargo.

DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO**DESEMPEÑOS EN LECTURA**

Si se analizan los resultados de los estudiantes según la modalidad de acceso al cargo directivo, se observa que, para ambas áreas evaluadas, hay una mayor proporción de estudiantes que se ubica en el nivel Superior al promedio entre quienes asisten a institutos cuyos directivos accedieron a su cargo por concurso (ya sea interno del instituto o jurisdiccional).

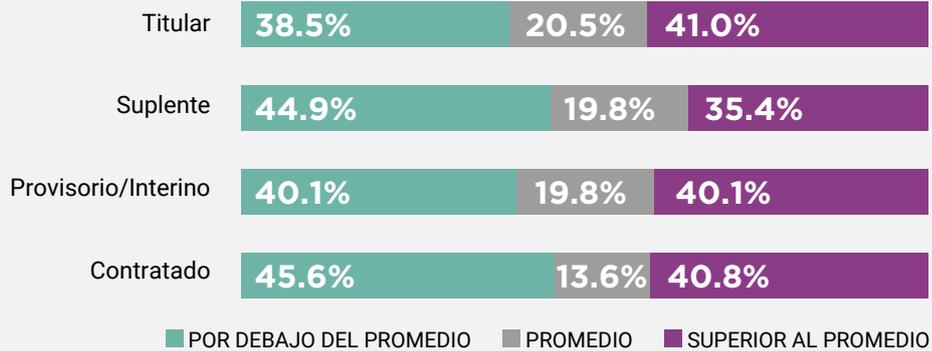
DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO

DESEMPEÑOS EN LECTURA

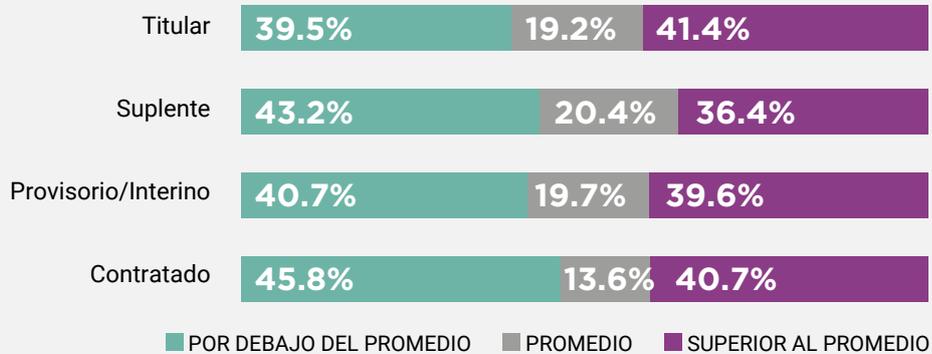


Según la situación de revista del directivo, tanto para Criterio Pedagógico como para Lectura, se registra una mayor proporción de estudiantes en el nivel Por debajo del promedio en los casos en los cuales el directivo es suplente o contratado en comparación con otras opciones.

DESEMPEÑOS EN CRITERIO PEDAGÓGICO

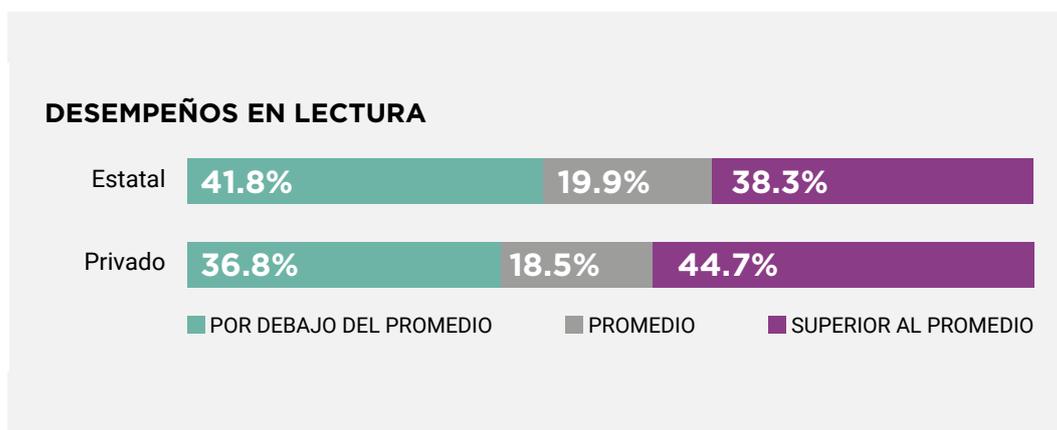
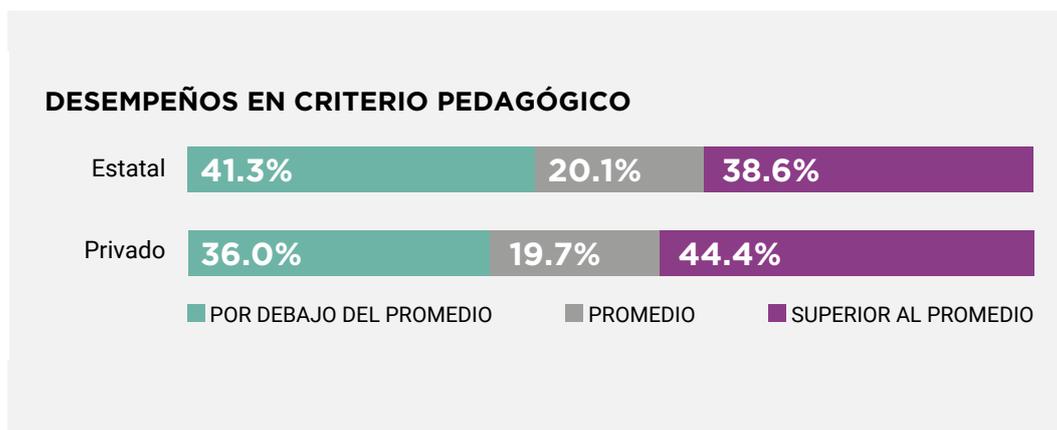


DESEMPEÑOS EN LECTURA



Sector de gestión

Al observar los resultados según sector de gestión, tanto para Criterio Pedagógico como para Lectura, se registra una mayor proporción de estudiantes en el nivel Superior al promedio en el sector privado.

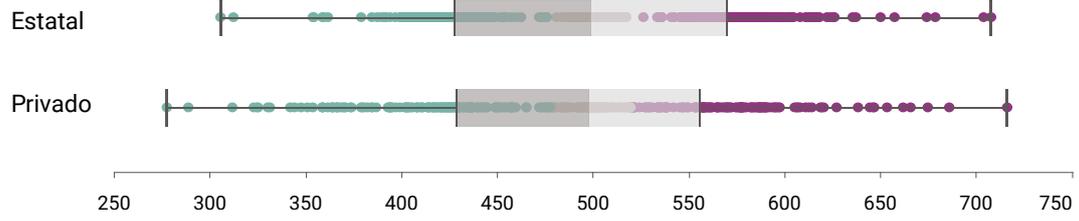


Dispersión de puntajes según sector de gestión

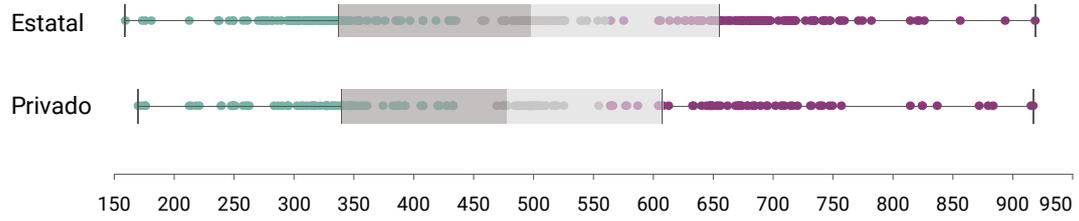
Los siguientes gráficos muestran la dispersión de los puntajes de los estudiantes en Criterio Pedagógico y Lectura. Cada punto representa un resultado, desde la izquierda con menor puntaje y hacia la derecha con mayor puntaje. Una mayor amplitud de la línea estará asociada con una mayor dispersión de los resultados. Los puntos de color verde se encuentran en la categoría de resultados "Por debajo del promedio", los puntos de color gris en la categoría "Promedio", y los violetas en la categoría "Superior al promedio".

Al analizar la distribución de los resultados en las áreas de Criterio Pedagógico y Lectura por sector de gestión se observa que hay una gran dispersión de los puntajes en ambos sectores.

Criterio Pedagógico



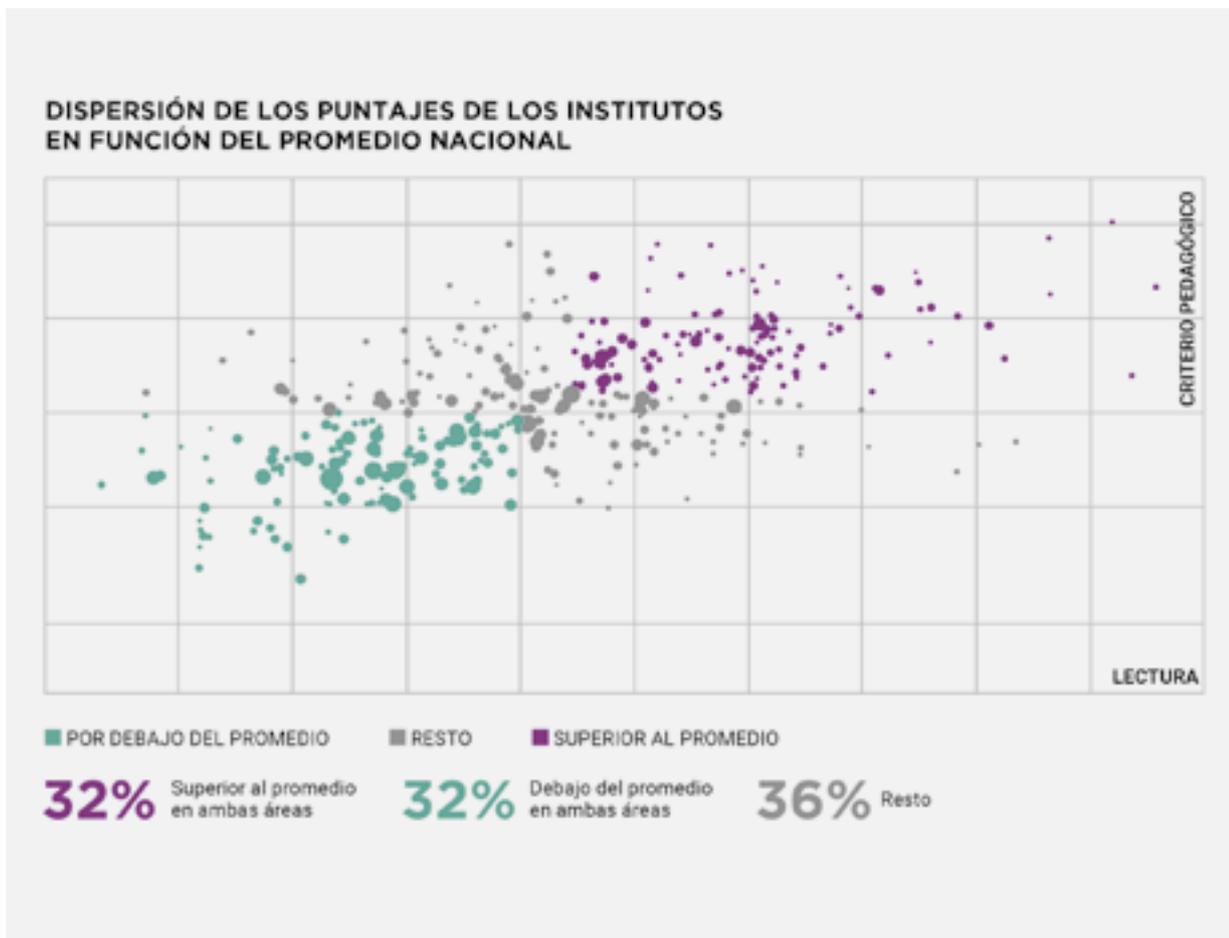
Lectura



3.2. A nivel de institutos

El presente capítulo analiza los resultados combinados en las áreas de Criterio Pedagógico y en Lectura⁴ a nivel agregado tomando a los institutos como unidad de análisis. Esto permite identificar dos situaciones polarizadas: los que se encuentran por encima del promedio en ambas áreas evaluadas y los que están debajo del promedio también en ambas áreas.

Del total de institutos participantes de Enseñar con al menos 5 estudiantes respondientes, un 32% se ubica en el nivel Superior al promedio en Criterio Pedagógico y Lectura; otro 32% se ubica en el nivel Por debajo del promedio en las dos áreas⁵.



4 Sólo se presentan resultados a nivel instituto para las áreas en las que se dispone de una cantidad de casos suficiente para realizar un análisis más robusto de los resultados. Por este motivo, se excluye de este apartado el análisis referido a Escritura.

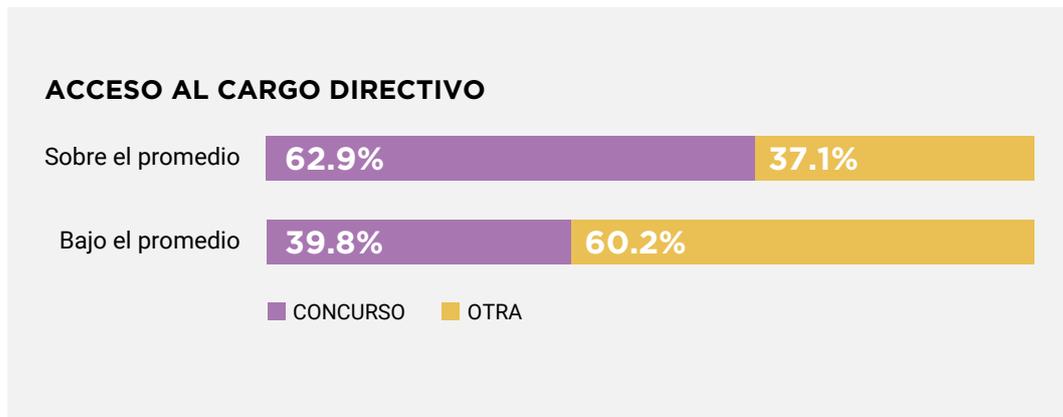
5 El 36% restante son institutos con resultados mixtos, es decir, que obtuvieron resultados superiores o por debajo del promedio en un área y se encuentran en el promedio en la otra; o que se ubican en el promedio en las dos categorías; o que en una de las áreas alcanzaron resultados superiores al promedio y en la otra por debajo del promedio.

3.2.1. Características de los institutos que superan la media nacional

A. Características del personal directivo: acceso al cargo y antigüedad

Entre los institutos que superan el promedio nacional existe una mayor proporción de directivos que accedieron a su cargo a través de concurso, en relación con los institutos que se encuentran por debajo del promedio.

También se observa que los institutos que superan el promedio nacional tienen proporcionalmente directores con mayor antigüedad en su cargo, en comparación con los que se ubican por debajo del promedio.



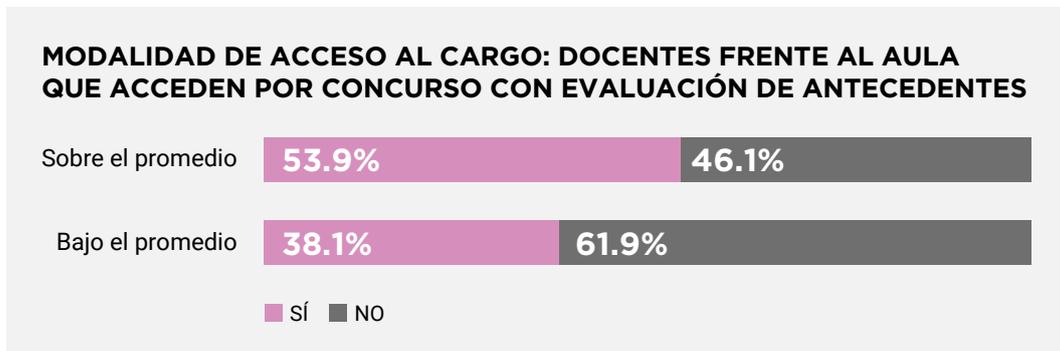
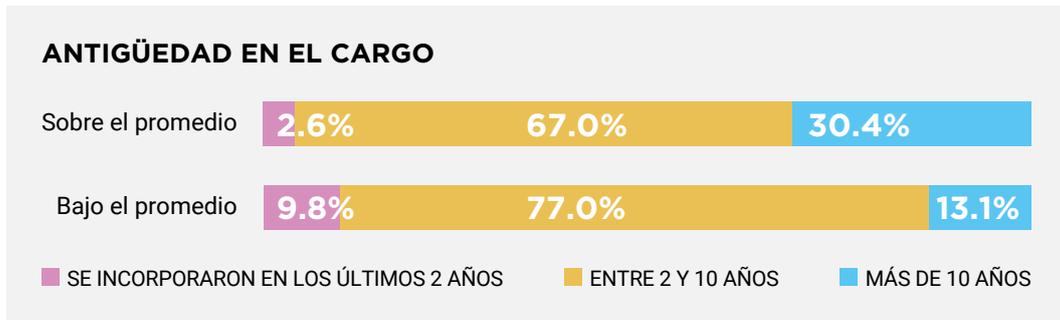
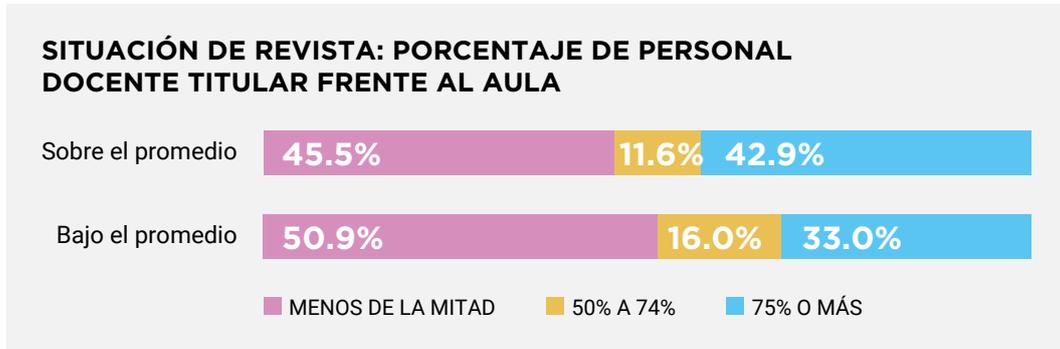
B. Características de los docentes: situación de revista, modalidad de acceso y antigüedad en el cargo

En relación con la situación de revista del plantel docente, los institutos que superan el promedio tienen una mayor proporción de docentes titulares frente al aula, en comparación con los que se encuentran por debajo del promedio.

Asimismo, estos institutos cuentan con una mayor proporción de docentes con más de 10 años de antigüedad, en relación a los que se ubican por debajo del promedio.

También se destacan por tener una mayor proporción de docentes frente al aula que accedieron a dicho cargo por concurso con evaluación de antecedentes; siempre en comparación con los institutos que se ubican por debajo del promedio.

La comparación de las características mencionadas se puede observar en los gráficos siguientes.

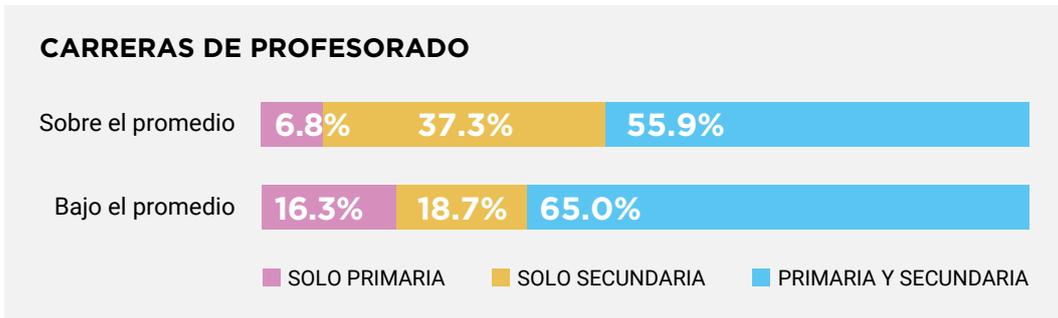
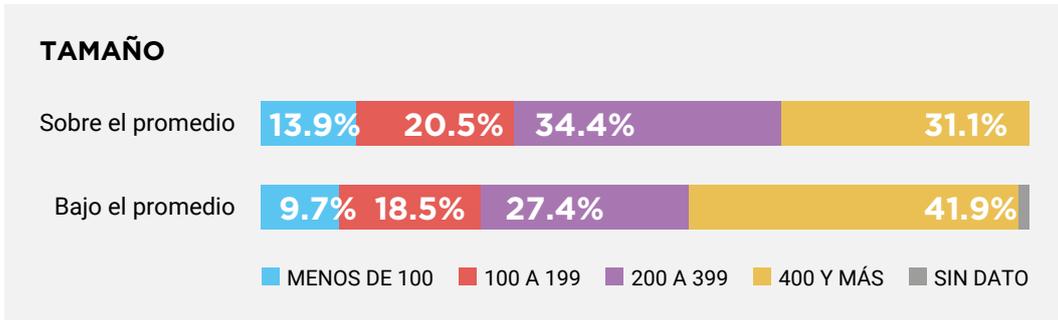


C. Características de los establecimientos: tamaño y carreras de profesorado

En lo que respecta a las características de los establecimientos, específicamente a su tamaño, los institutos que superan el promedio cuentan con una matrícula menor en comparación con aquellos que se ubicaron debajo del promedio.

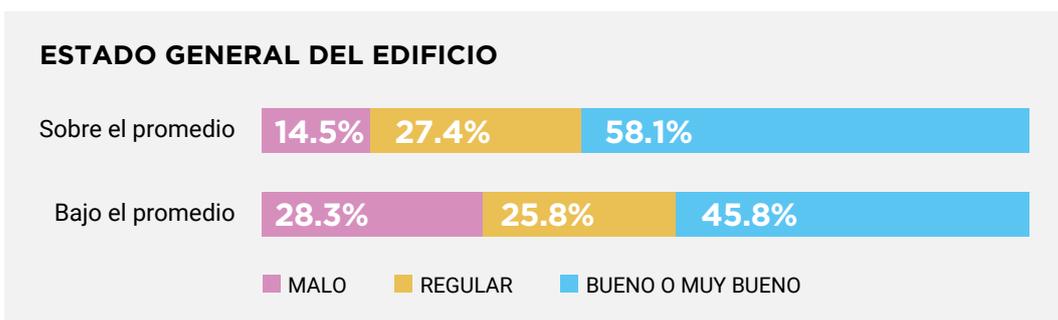
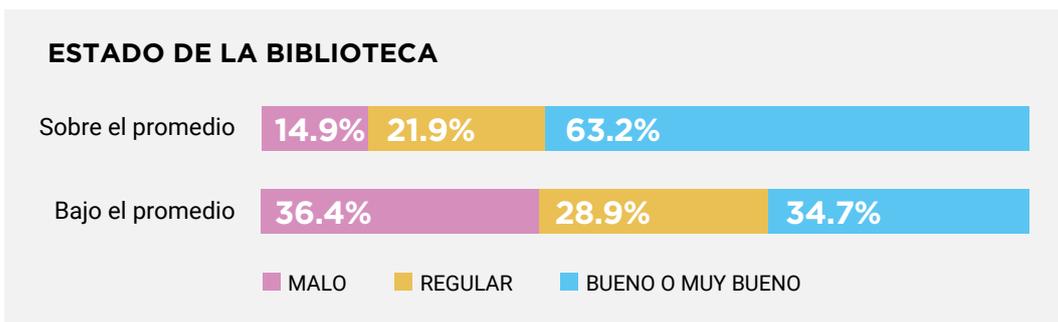
Por carreras de profesorado, entre los institutos que se encuentran por encima del promedio hay una mayor proporción de institutos de nivel secundario en comparación con el grupo de institutos que está por debajo del promedio.

La información antes mencionada se presenta en los siguientes gráficos.



D. Percepción de los directivos

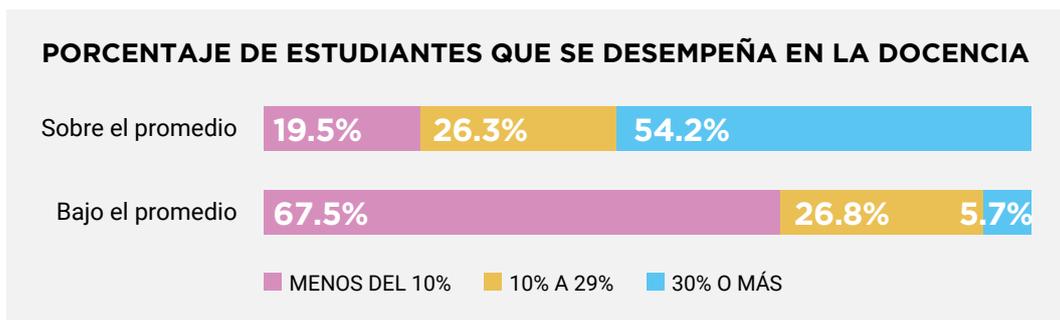
Los institutos que superan el promedio se caracterizan por tener una mayor proporción de sus directivos que valoran positivamente los siguientes aspectos: el estado de la biblioteca, el estado general del edificio, la calidad de la formación recibida por los estudiantes, y el perfil, formación y experiencia de los docentes. El conjunto de institutos que se ubican por debajo de la media nacional registran una menor satisfacción en las variables mencionadas.





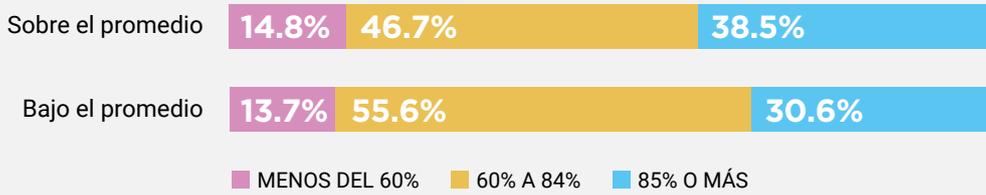
E. Características y opiniones de los estudiantes

Una diferencia significativa entre los institutos que superan el promedio y aquellos que se ubican por debajo es la proporción de los mismos que cuentan con estudiantes que se desempeñan en la docencia. Más de la mitad de los institutos que superan el promedio tiene estudiantes que ya ejercen la docencia en una proporción que excede el 30%. En el caso de los institutos ubicados por debajo del promedio, sólo el 6% se encuentra en dicha situación. La amplia mayoría de los institutos que se ubican por debajo del promedio (67%) tiene menos del 10% de estudiantes que se desempeñan en la docencia.



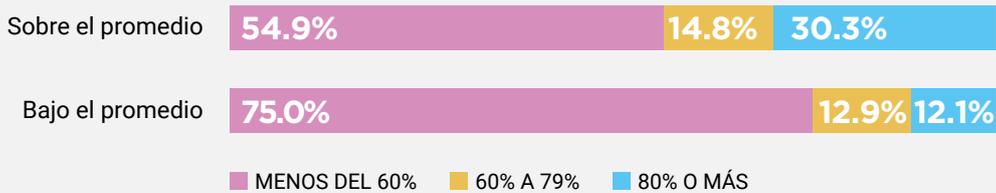
Al analizar el perfil de los institutos en relación con la confianza de sus estudiantes para ejercer el rol docente, se observa que entre los institutos que superan el promedio hay una mayor proporción (39%) en donde al menos el 85% de sus estudiantes se siente confiado; mientras que este valor es 31% entre los institutos ubicados por debajo del promedio.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES QUE SE SIENTEN CONFIADOS PARA EJERCER LA PROFESIÓN



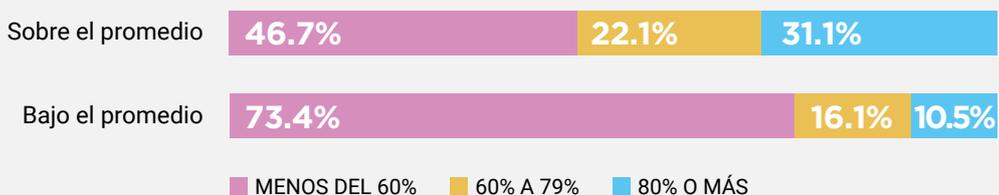
Se registra la misma situación respecto de la evaluación de los estudiantes sobre el estado edilicio. Mientras un 30% de los institutos que supera el promedio tiene un 80% o más de sus estudiantes satisfechos, este valor desciende al 12% entre los que se encuentran por debajo del promedio. En el caso de estos últimos, un 75% registra menos del 60% de sus estudiantes que evalúa positivamente el estado edilicio.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES QUE EVALÚAN POSITIVAMENTE EL ESTADO EDILICIO

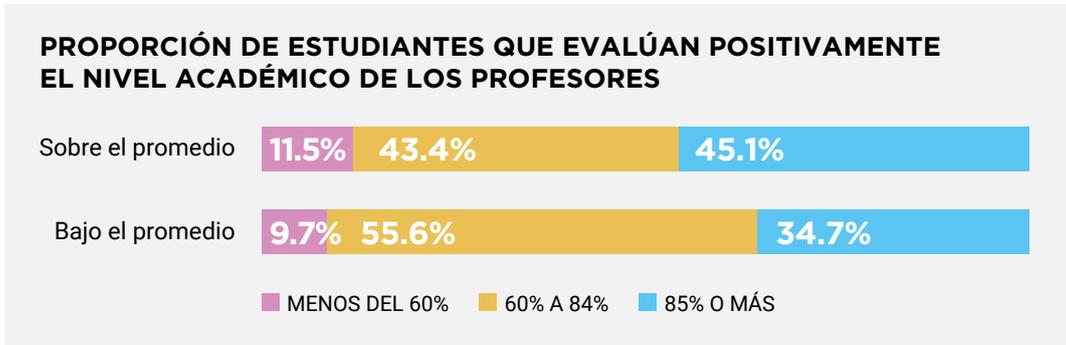


En el caso de la evaluación de los estudiantes sobre el estado de la biblioteca, también se registran importantes diferencias entre los institutos que superan el promedio y aquellos que se ubican por debajo del promedio. Mientras un 31% de los primeros tiene un 80% o más de sus estudiantes satisfechos, este valor desciende al 10% entre los segundos. En el caso de estos últimos, un 73% registra menos del 60% de sus estudiantes con una evaluación positiva del estado de la biblioteca.

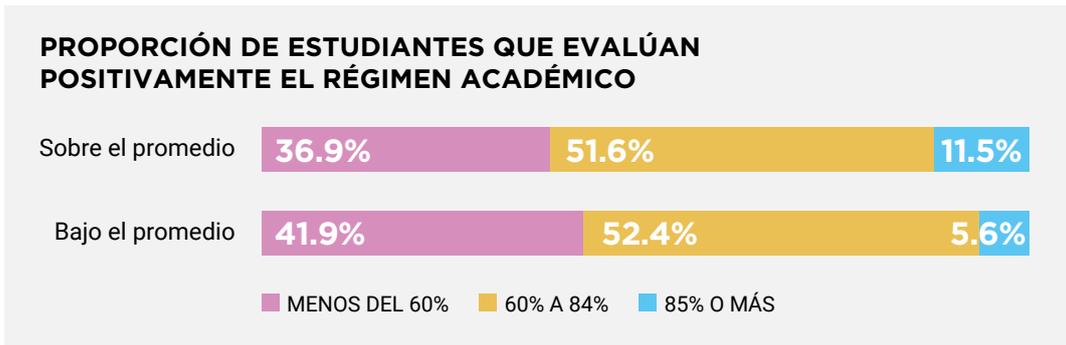
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES QUE EVALÚAN POSITIVAMENTE EL ESTADO DE LA BIBLIOTECA



La satisfacción con el nivel académico de los profesores también resulta más elevada en el caso de los institutos que superan el promedio: mientras que el 45% de estos tiene un 85% o más de sus estudiantes satisfechos, este valor desciende a 35% entre los institutos que se encuentran por debajo del promedio.

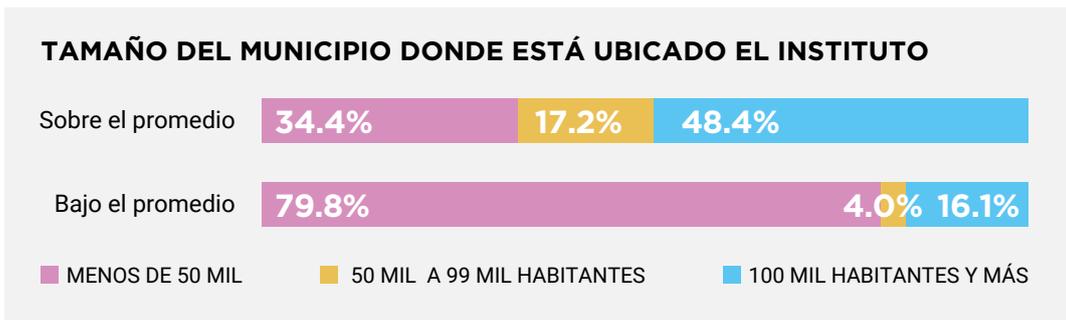


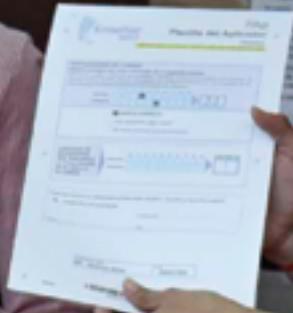
A diferencia de los anteriores indicadores, no hay disparidades considerables en la evaluación positiva del régimen académico entre los estudiantes de los institutos que superan el promedio y aquellos que se encuentran por debajo del promedio. Hay una leve mayor proporción de estudiantes satisfechos entre los institutos que superan el promedio.



F. Tamaño del municipio

Respecto del tamaño del municipio donde se encuentra ubicado el instituto, la mayoría de los que se encuentran por encima del promedio están ubicados en municipios con más de 100 mil habitantes, mientras que la mayoría de los institutos que se encuentran por debajo del promedio se ubica en municipios con menos de 50 mil habitantes.





Ministerio de Educación
Escuela de Educación Básica
Cuadernillo del Estudiante
Modelo 1

4 .

Voces y valoraciones de los actores sobre los aspectos de la formación

4.1. Estudiantes

4.2. Personal directivo

4.3. Desafíos en la formación docente en torno a la inclusión educativa

4.4. Apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación

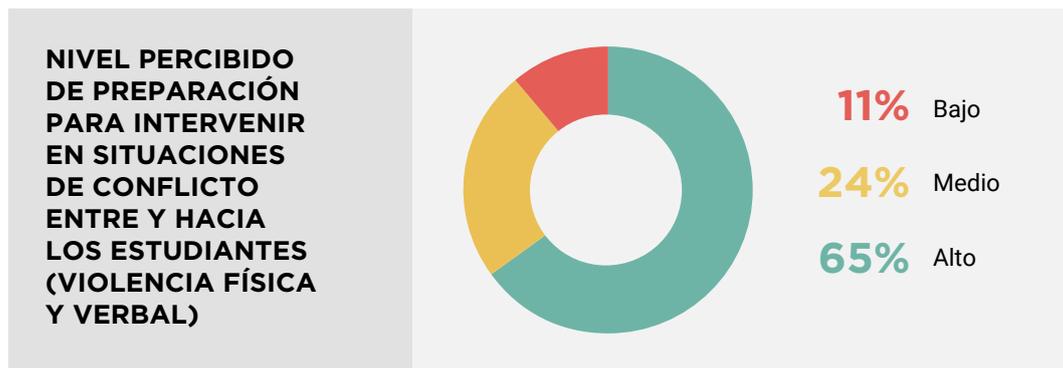
4.1. Estudiantes

El presente apartado trata la autopercepción de los estudiantes respecto de la preparación con la que cuentan para abordar diversas dimensiones del rol docente. En segundo lugar, se presenta su percepción sobre estrategias de enseñanza y en tercer lugar su percepción respecto del papel social de la educación y la escuela. En el cuarto apartado se muestra la proyección de los estudiantes sobre su confianza para ejercer el trabajo docente y sus perspectivas laborales.

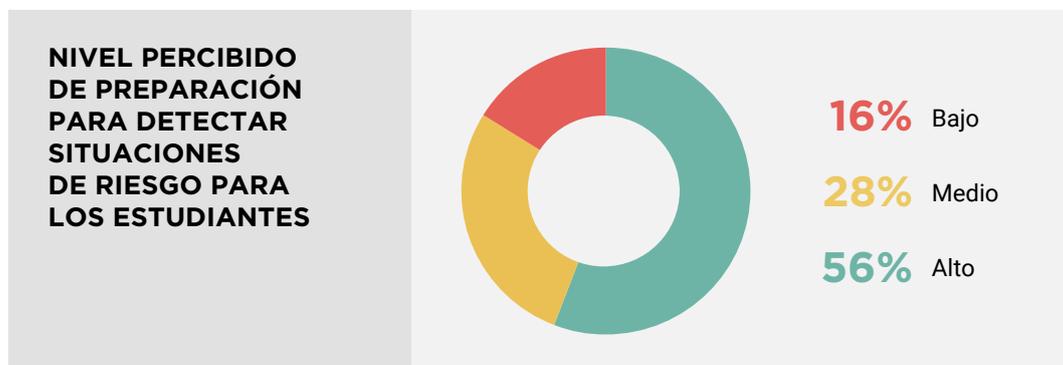
4.1.1. Nivel de preparación percibido¹

A. Para intervenir en situaciones de conflicto entre estudiantes y situaciones de riesgo

Al preguntar a los estudiantes sobre la preparación con la que cuentan para intervenir ante situaciones de conflicto como violencia física y verbal, un 65% considera estar altamente preparado mientras que un 11% manifiesta tener una baja preparación.



La autopercepción respecto de la preparación para detectar situaciones de riesgo como consumo de drogas y alcohol es menor en comparación con la preparación percibida para intervenir frente a situaciones de violencia. Un 56% manifiesta sentirse altamente preparado frente al 16% que cree contar con una baja preparación.



¹ Las preguntas sobre el nivel de preparación percibido presentaron una escala de respuesta entre 1 y 5 en donde 1 significa "no me siento preparado" y 5 significa "me siento muy preparado". Las mismas fueron recodificadas para construir tres niveles de preparación: Bajo (puntuación 1 y 2), Medio (puntuación 3), Alto (puntuación 4 y 5).

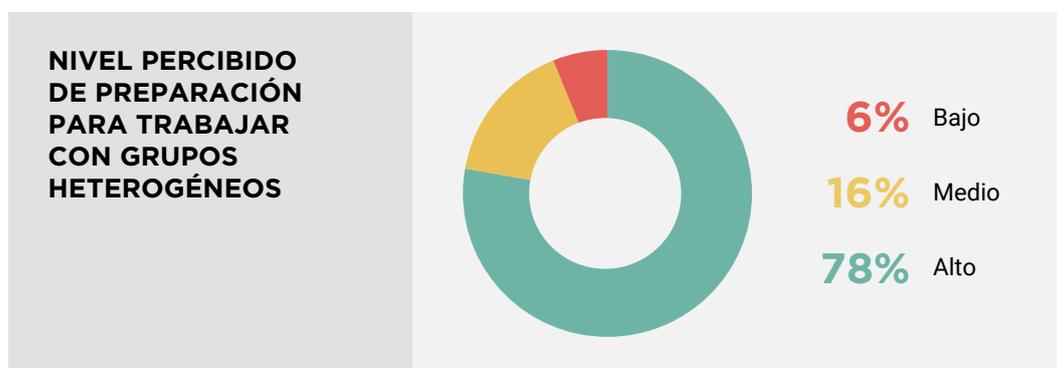
B. Para intervenir ante situaciones de discriminación

En lo que respecta a la preparación percibida para intervenir ante situaciones de discriminación y prácticas estigmatizantes, los estudiantes manifiestan sentirse más competentes que en las condiciones anteriormente presentadas. En efecto, un 72% se considera altamente preparado y sólo un 8% cree tener un bajo nivel de preparación.

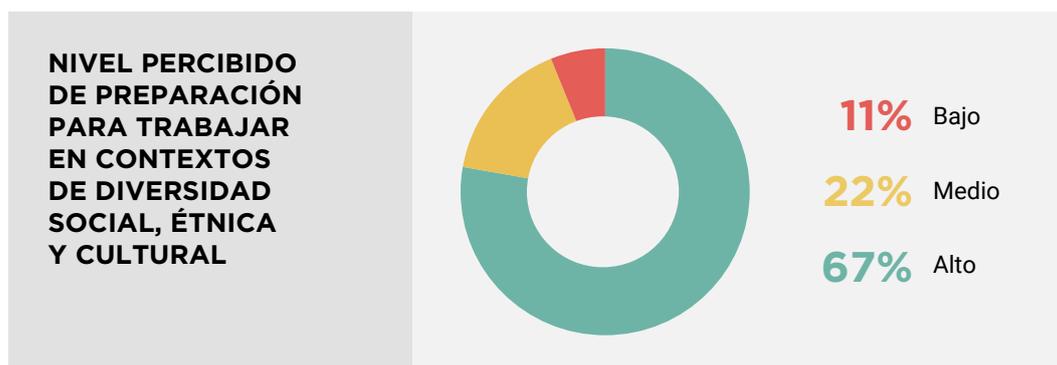


C. Para trabajar con grupos heterogéneos y en contextos de diversidad social, étnica y cultural

En lo que respecta al trabajo con grupos heterogéneos, el 78% de los estudiantes se percibe como altamente preparado.



Respecto de la formación para trabajar en contextos de diversidad social, étnica y cultural, un 67% considera tener una preparación alta, mientras que un 11% siente una baja preparación.



D. Para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje

Más de la mitad de los estudiantes participantes de Enseñar (58%) se autoperciben con una alta preparación para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. Quienes se sienten con una baja preparación alcanzan el 15%.



E. Para formar a los alumnos en resolución de conflictos, empatía, tolerancia y perseverancia

Solo 2 de cada 10 estudiantes se autopercibe muy competente para formar en resolución de conflictos, mientras que la amplia mayoría se considera medianamente preparada (58%).

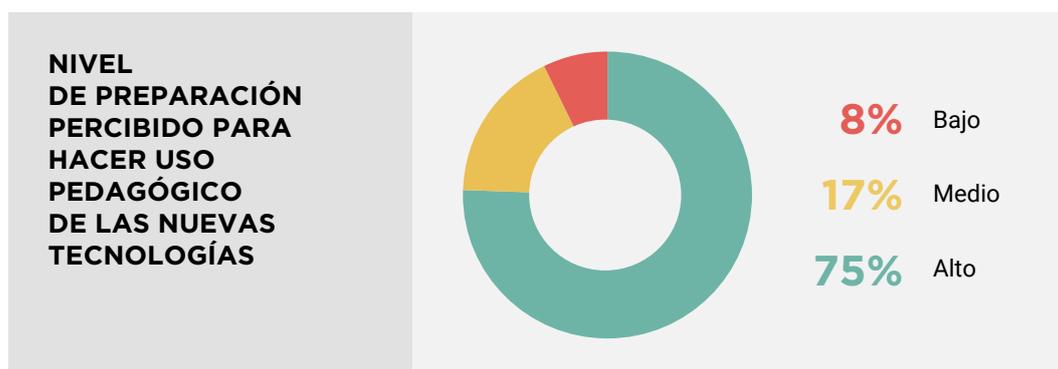


En lo que respecta al grado de preparación percibido para formar a los alumnos en habilidades socioemocionales, los estudiantes participantes de Enseñar se sienten en mayor proporción capacitados para formar en perseverancia (55%), seguido por tolerancia (43%) y empatía (32%).



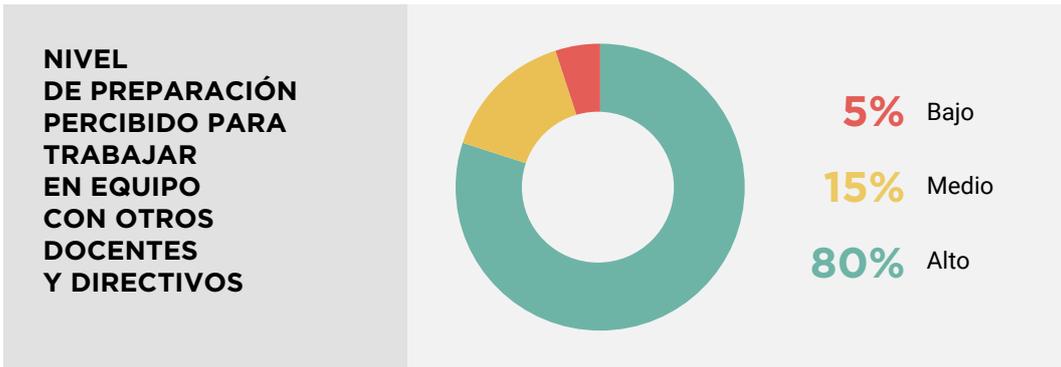
F. Para hacer uso pedagógico de las TIC

En lo que respecta a la competencia para hacer uso pedagógico de las TIC los estudiantes se muestran ampliamente conformes. La mayor proporción cree estar altamente preparado (75%) y sólo un 8% menciona un nivel de preparación bajo.



G. Para trabajar en equipo con otros docentes y directivos

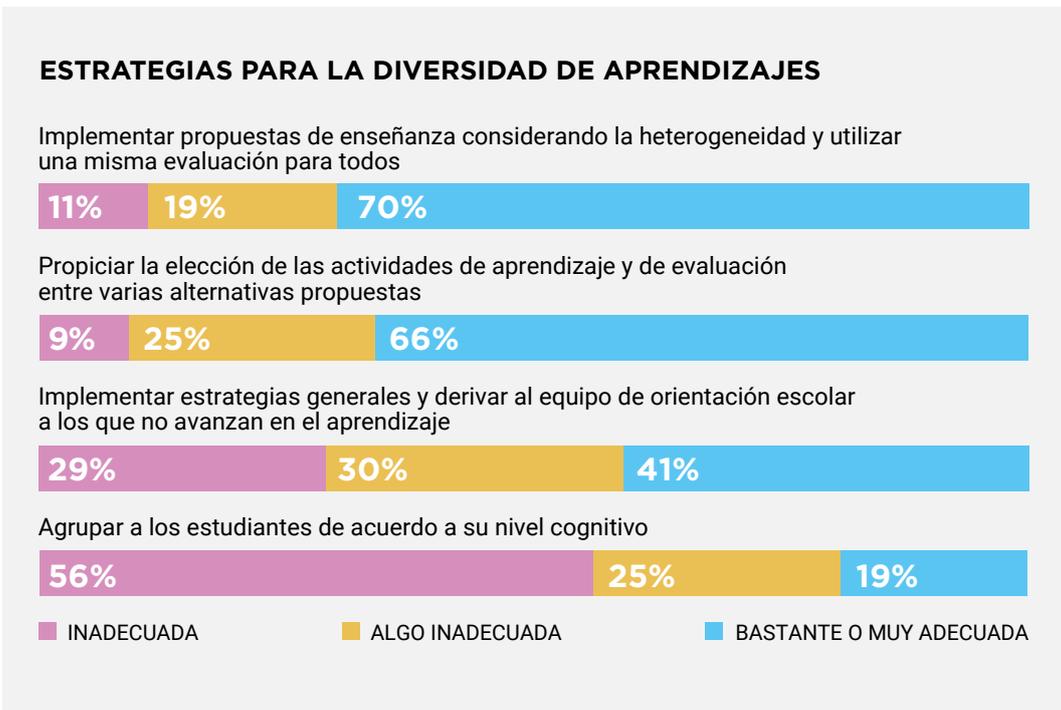
Respecto de la percepción sobre la preparación para trabajar en equipo con otros docentes y directivos, un 80% de los estudiantes manifiesta estar altamente capacitado para hacerlo y únicamente un 5% se autopercibe con un nivel de preparación bajo.



4.1.2. Opinión sobre estrategias de enseñanza

Al momento de indicar cuán adecuadas consideran distintas estrategias para abordar la diversidad de aprendizajes, el 70% de los estudiantes menciona como bastante o muy adecuada implementar propuestas de enseñanza considerando la heterogeneidad y utilizar una misma evaluación para todos. En segundo lugar, el 66% de los estudiantes considera como bastante o muy adecuada la estrategia de propiciar la elección de las actividades de aprendizaje y de evaluación entre varias alternativas propuestas.

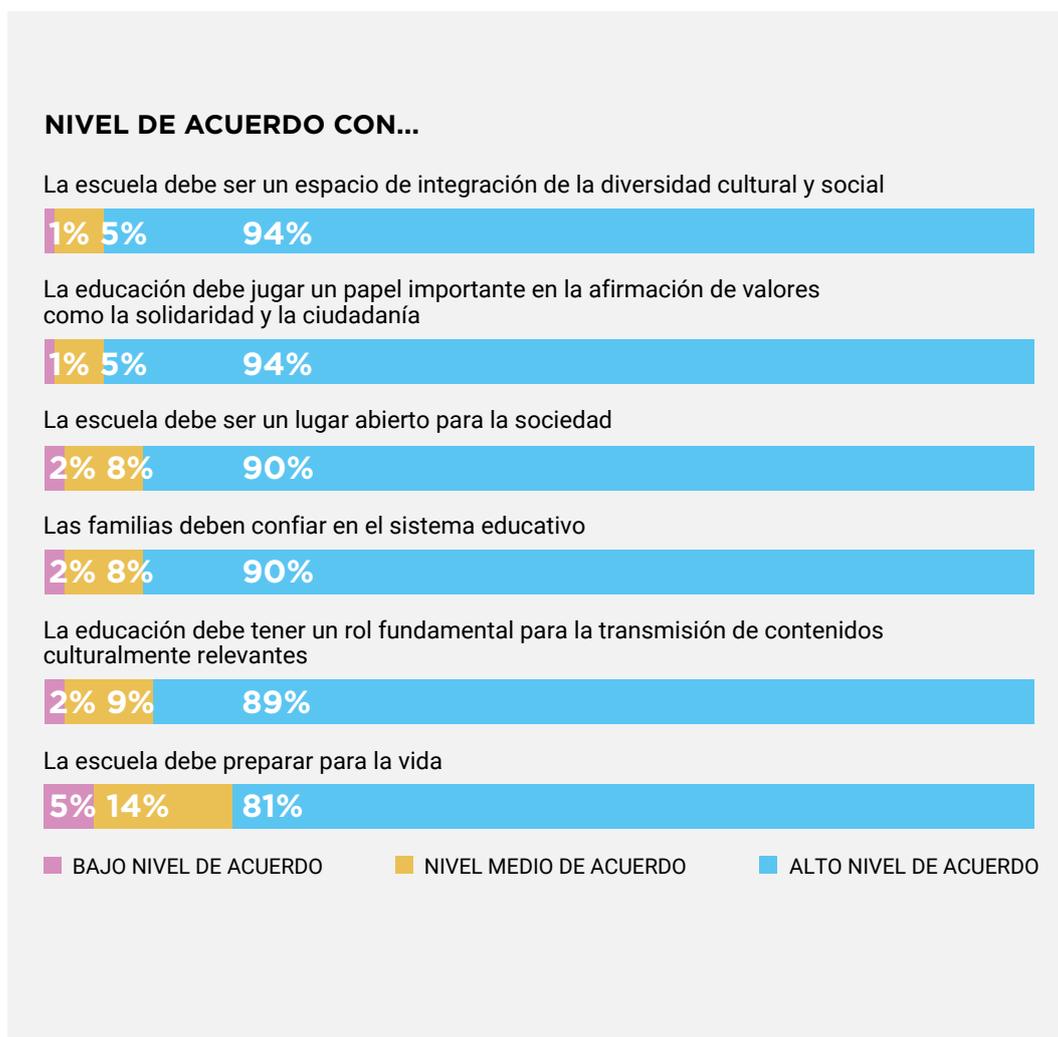
Por otro lado, 6 de cada 10 alumnos consideran que agrupar a los estudiantes de acuerdo a su nivel cognitivo es una estrategia inadecuada para abordar la diversidad de aprendizajes. Por último, implementar estrategias generales y derivar al equipo de orientación escolar a los alumnos que no avanzan en el aprendizaje, es la opción con opiniones más polarizadas: mientras 4 de cada 10 estudiantes la considera como bastante o muy adecuada, 3 de cada 10 la evalúa como inadecuada para abordar la diversidad de aprendizajes.



4.1.3. Percepción sobre el rol de la escuela y la educación

Existe un alto nivel de consenso respecto del rol social de la educación. En primer lugar, el 94% de los estudiantes tiene un alto nivel de acuerdo con la idea de que la escuela debe ser un espacio de integración de la diversidad cultural y social. Asimismo, existe un alto nivel de acuerdo sobre su papel para la afirmación de valores como la solidaridad y la ciudadanía (94%), seguido de la afirmación de que la escuela debe ser un lugar abierto para la sociedad y que las familias deben confiar en el sistema educativo (90%). También consideran que la educación debe tener un rol fundamental para la transmisión de contenidos culturalmente relevantes (89%).

Finalmente, el nivel de acuerdo es algo menor en el caso del rol de la educación para la preparación para la vida (81%), aunque sigue siendo elevado.



4.1.4. Visión a futuro

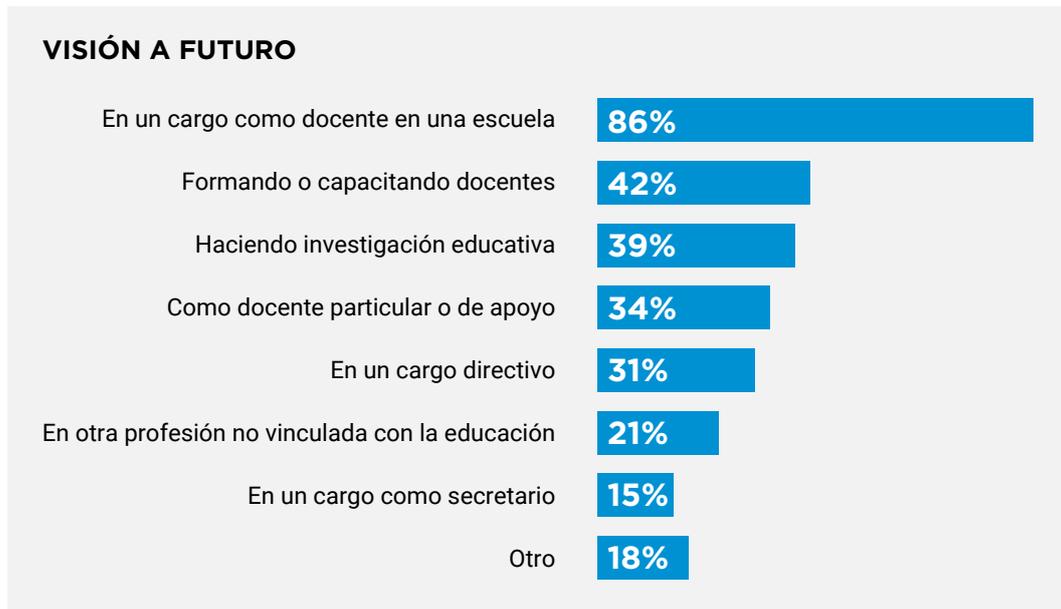
A. Nivel de confianza para ejercer la profesión

Los estudiantes reportaron sentirse bastante o muy confiados en una proporción de 9 de cada 10 para ejercer la profesión docente.



B. Perspectivas luego de terminar los estudios en el profesorado

El 86% de los estudiantes participantes de Enseñar manifiesta que en el futuro se visualiza ejerciendo como docente en una escuela. Un poco menos de la mitad (42%) desea, además, formar/capacitar a otros docentes y un 39% hacer investigación educativa.



Si se analizan las menciones agrupadas, es posible ver que solo 3 de cada 10 estudiantes esperan únicamente trabajar como docentes frente al aula, mientras que 6 de cada 10 que-rría combinar la tarea de docente frente al aula con algún otro cargo o actividad (cargo directivo, investigación o formación docente).

Por último, casi un 10% cree que se dedicará únicamente a actividades relacionadas con la educación que no incluyan el trabajo frente al aula.

ANÁLISIS DE MENCIONES



4.2. Personal directivo

Este apartado presenta las opiniones de los directivos de los institutos participantes de Enseñar, respecto de cuestiones tales como las estrategias de acompañamiento a estudiantes con dificultad de aprendizajes, las causantes de los bajos desempeños, su percepción sobre las dificultades en la formación de los estudiantes y sobre aspectos vinculados a los egresados de su institución.

A. Estrategias de acompañamiento para estudiantes con dificultades de aprendizaje

Los directivos fueron consultados respecto de las estrategias de acompañamiento que se suelen poner en práctica en la institución cuando se identifican estudiantes con bajos logros de aprendizaje.

La amplia mayoría de los directivos manifiesta que en el instituto en el que se desempeña se aplica algún tipo de estrategia de acompañamiento a estos estudiantes. En tanto, 3 de cada 10 directivos mencionaron que en el instituto se asume que el estudiante de educación superior debe ser autónomo y encontrar por sí mismo las herramientas que más lo ayuden.

Nueve de cada 10 directivos mencionaron que en el instituto las estrategias utilizadas son el ofrecimiento de tutorías o acompañamiento especial, y en segundo lugar, que se le solicita a cada profesor que implemente nuevas estrategias en su asignatura.

Con menor número de menciones, los directivos expresan que, como estrategia, los profesores de distintas asignaturas se juntan a planificar acciones para los estudiantes con dificultades de aprendizaje (63%). La mitad de los directivos menciona que cada docente desarrolla su estrategia de intervención de forma individual.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

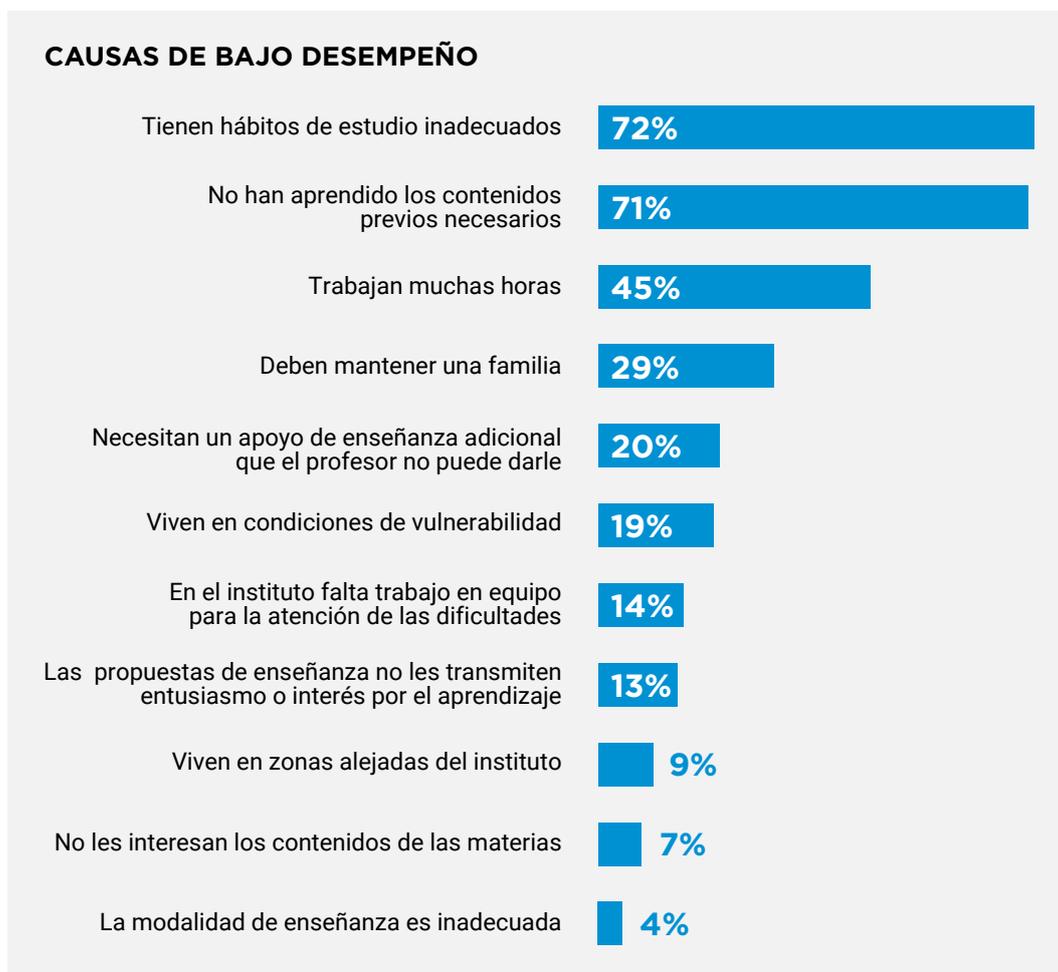


B. Factores identificados como causas de bajo desempeño

En términos generales, los factores identificados por los directivos como causas de los bajos desempeños de los estudiantes son, en su mayoría, aspectos ajenos a la institución. Los dos factores que más se mencionaron son los hábitos inadecuados de estudio y la afirmación de que no han aprendido los contenidos previos necesarios. Siete de cada 10 directivos mencionan dichos factores.

Otras opciones fueron mencionadas por menos de la mitad de los consultados. En orden de importancia, los directores consideraron que los bajos desempeños se deben a que los estudiantes trabajan muchas horas (45%) y que deben mantener una familia (29%).

El primer factor directamente asociado con el instituto es que los estudiantes necesitan un apoyo de enseñanza adicional que el profesor no puede darle; este motivo se ubica en quinto lugar y es mencionado por el 20% de los directivos. Sólo 1 de cada 10 identifica el hecho de que en el instituto falte trabajo en equipo para la atención de dificultades, y que la propuesta de enseñanza no les transmite entusiasmo o interés por el aprendizaje.



C. Percepción de las dificultades en la formación de los estudiantes

Las áreas que los directivos identifican como de mayor dificultad para los estudiantes son la comprensión de textos y la expresión escrita. En tercer lugar, se mencionan la abstracción, teorización y pensamiento conceptual. En todos los casos, coinciden más de la mitad de los directivos.

Asumir el rol docente en las prácticas y la incorporación de nueva información son los ítems que se identifican en menor medida como áreas con dificultad.



D. Percepción sobre los egresados del instituto

La amplia mayoría de los directivos (9 de cada 10) se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con que los egresados de sus institutos pueden adaptarse a trabajar en distintos tipos de equipos e instituciones; que creen que todos sus alumnos pueden aprender; que están en condiciones de utilizar tecnología como recurso didáctico y que cuentan con herramientas para trabajar en cualquier ambiente educativo en el que se desempeñen. La gran mayoría de los directivos también se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con que los egresados de sus institutos atravesaron experiencias diversas de aprendizaje y que son profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica.

Sin embargo, los directivos reconocen que existen algunos desafíos. Una menor proporción acuerda con que sus egresados realizarán probablemente investigaciones sobre su práctica de enseñanza (69%). Tres de cada 10 directivos están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los egresados de sus institutos estén preparados para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.

NIVEL DE ACUERDO CON...

Pueden adaptarse a trabajar en distintos tipos de equipos e instituciones



Atravesaron por experiencias diversas de aprendizaje



Son profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica



Creen que todos sus alumnos pueden aprender



Están en condiciones de utilizar tecnología como recurso didáctico



Cuentan con herramientas para trabajar en cualquier ambiente educativo en el que se desempeñen



Cuentan con herramientas para trabajar en contextos vulnerables



Es muy probable que realicen investigaciones sobre su práctica de enseñanza



Están preparados para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje



■ EN DESACUERDO O MUY EN DESACUERDO ■ DE ACUERDO O MUY DE ACUERDO

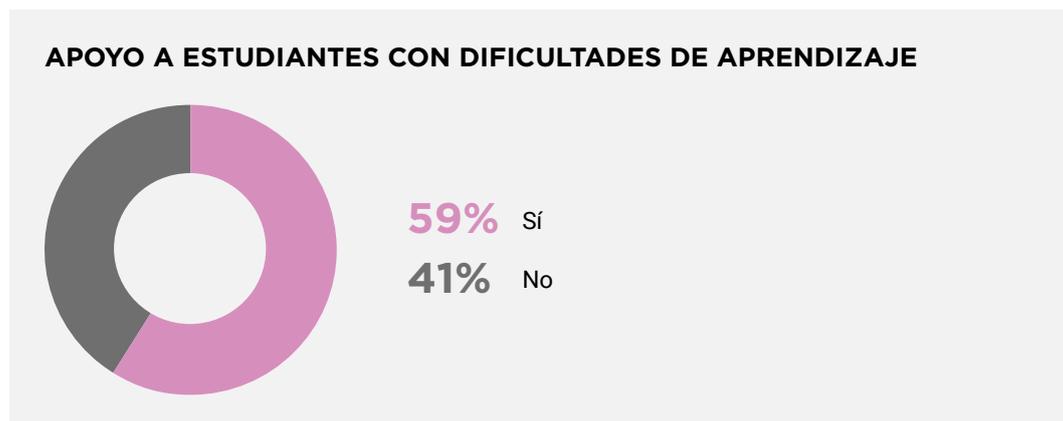
4.3. Desafíos en la formación docente en torno a la inclusión educativa

A. Opiniones de los directivos en torno al desafío de enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Como fue mencionado anteriormente, el 35% de los directores se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los futuros docentes de su instituto estén preparados para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje.



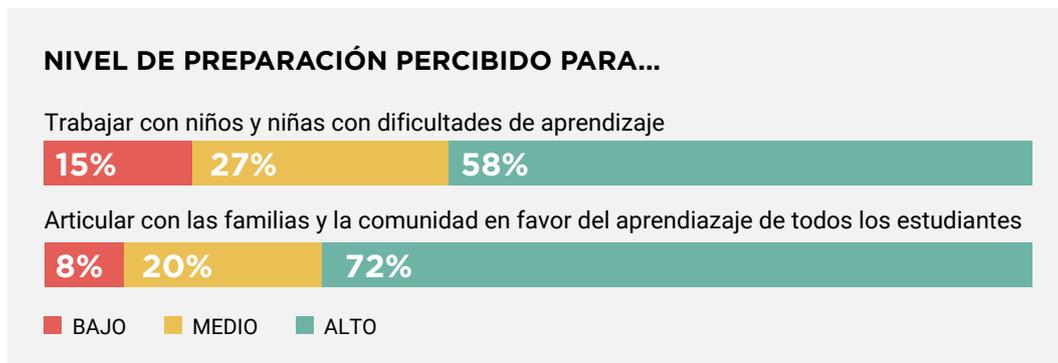
Adicionalmente, de los directivos que declaran trabajar con escuelas asociadas, el 59% manifiesta que una de las actividades realizadas con las escuelas es el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.



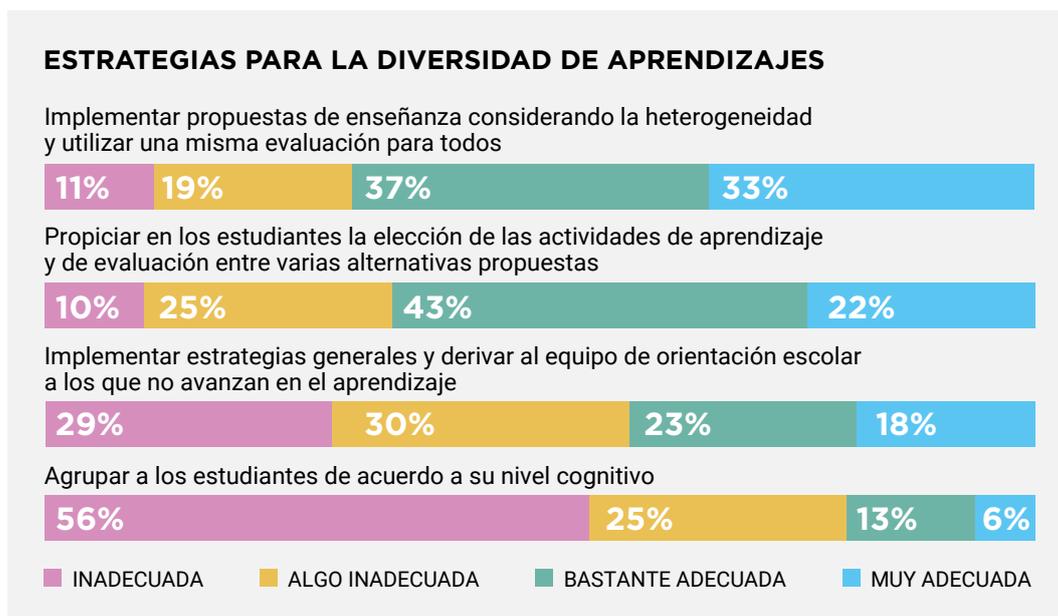
B. Opiniones de los estudiantes en torno al desafío de enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Esta dificultad identificada por los directivos se encuentra en línea con la autopercepción de los propios estudiantes de docencia. Un 15% manifiesta tener un bajo nivel de preparación para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje; y un 27% considera tener un nivel de preparación medio.

En cuanto al nivel de preparación percibido para articular con las familias y la comunidad en favor del aprendizaje de todos los estudiantes, es mayor la percepción de una alta preparación (72%) y menor la proporción de estudiantes que manifiestan una baja preparación (8%).



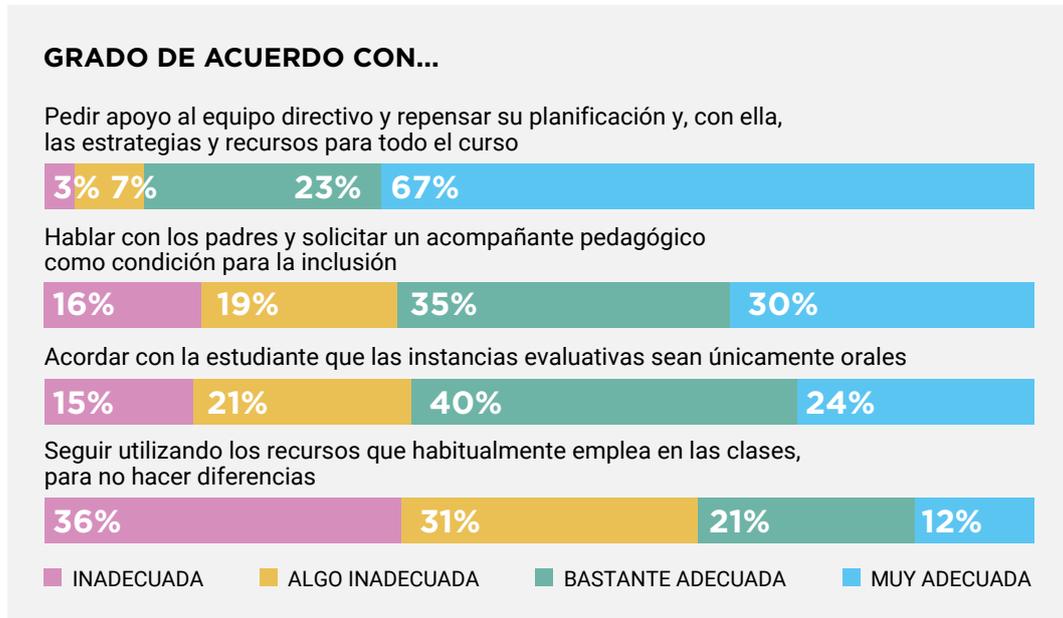
Cuando los estudiantes fueron consultados sobre las prácticas de enseñanza para atender la diversidad de aprendizajes, la estrategia considerada adecuada en mayor proporción fue implementar propuestas de enseñanza considerando la heterogeneidad y utilizar una misma evaluación para todos. La estrategia considerada como más inadecuada es la de agrupar a los estudiantes de acuerdo a su nivel cognitivo.



Se les presentaron a los estudiantes múltiples situaciones frente a las cuales debían indicar las estrategias de enseñanza que consideraban como más adecuadas. Muchas de estas situaciones se relacionaban con favorecer la inclusión. A continuación incluimos dos ejemplos:

Situación 1

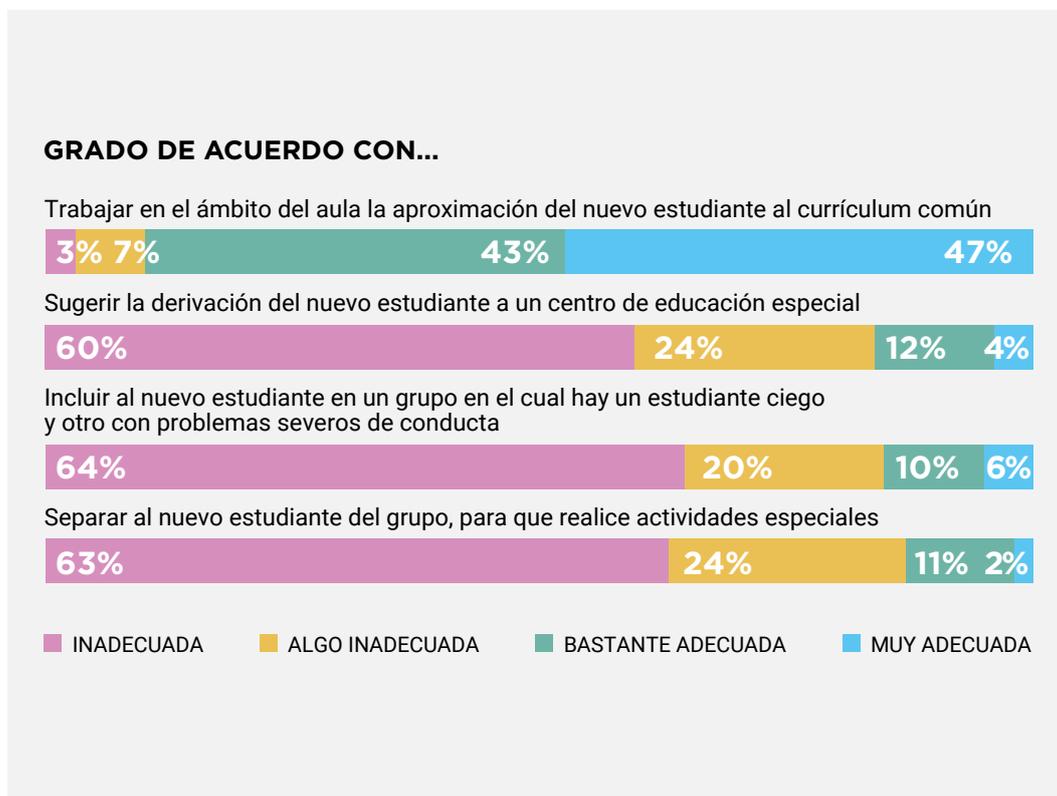
El primer día de clases una docente se encuentra con que una estudiante ciega asiste a su clase, sin que se lo hubieran informado previamente. Ante ello, puede optar entre distintas formas de proceder. Marcá tu grado de acuerdo con cada una de ellas:



La estrategia considerada como más adecuada es pedir apoyo al equipo directivo y repensar su planificación, estrategias y recursos para todo el curso. Es de destacar que hablar con los padres y solicitar un acompañante pedagógico así como acordar con el estudiante instancias evaluativas únicamente orales, son estrategias que también se consideraron como bastante o muy adecuadas para la situación presentada. Tres de cada 10 estudiantes considera bastante o muy adecuada la estrategia de utilizar los recursos que habitualmente se emplean en las clases para no hacer diferencias.

Situación 2

La docente está elaborando una guía de estrategias de enseñanza para trabajar con un estudiante hipoacúsico que se acaba de incorporar a su clase. ¿Cuáles consideras que deben ser sus prioridades pedagógicas, teniendo en cuenta la normativa vigente vinculada a la educación inclusiva? Marcá tu grado de acuerdo con cada una de las opciones.



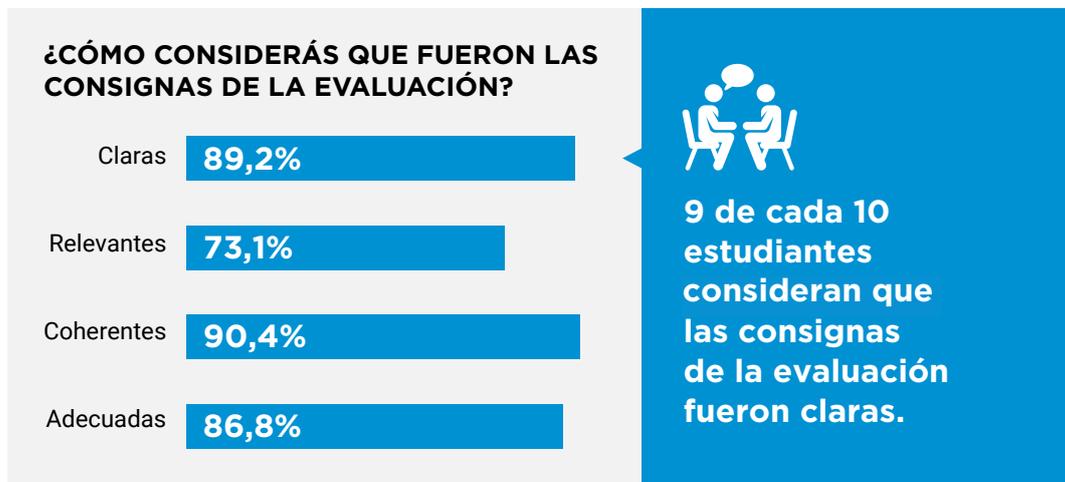
Respecto de las estrategias para trabajar con un estudiante hipoacúsico, hay un marcado nivel de acuerdo en que la más adecuada es trabajar en el ámbito del aula la aproximación del estudiante al currículum común. Entre uno y dos estudiantes de cada 10, se manifiestan algo de acuerdo o muy de acuerdo con las estrategias de sugerir la derivación a un centro de educación especial, incluirlo en un grupo en el cual hay un estudiante ciego y otro con problemas severos de conducta, y separar al estudiante del grupo para que realice actividades especiales.

4.4. Apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación

En el marco de la evaluación se consideró pertinente consultar a los estudiantes sobre la prueba. Para ello hubo preguntas con opciones de respuesta cerradas y otras abiertas donde pudieron expresarse por escrito.

En la pregunta cerrada, 9 de cada 10 estudiantes consideraron a las consignas coherentes, adecuadas y claras. Siete de cada 10 las consideraron relevantes.

4.4.1. Opinión de los estudiantes sobre la evaluación Enseñar



Un 75% expresó, además, su opinión en forma escrita. A partir de dichas opiniones, se realizó la lectura y posterior análisis de una muestra de 1.200 respuestas seleccionadas aleatoriamente, respetando la proporcionalidad por sector de gestión².

Como se observa en el gráfico, la amplia mayoría de los estudiantes (7 de cada 10) manifestó una opinión positiva respecto de la evaluación Enseñar 2017. Se expresaron en acuerdo con la existencia de este tipo de evaluaciones y la consideran un instrumento apropiado. Un 13% de los mismos mencionó estar de acuerdo con la existencia de una instancia de evaluación y, al mismo tiempo, realizaron sugerencias de mejora para el instrumento.



² Se aplicó la técnica de análisis de contenido, tomando a Krippendorff como principal referente (2015).

Un 9% se manifestó neutral respecto de la existencia de una evaluación de estas características y planteó sugerencias de mejora del instrumento; finalmente un 5% hizo referencia a que una instancia de evaluación no es necesaria o la misma es contraproducente.

Cuando se analizan los aspectos positivos mencionados por los estudiantes, se observa un primer núcleo de respuestas relativas a valorar la evaluación Enseñar como herramienta de diagnóstico. En este sentido, los estudiantes mencionan que la evaluación Enseñar es útil para visibilizar las condiciones en las que egresan; asimismo, indican que sirve para conocer el estado de situación de aspectos como el nivel académico de los estudiantes, las habilidades pedagógicas adquiridas durante la formación y la calidad de los institutos de formación docente.

«Me parece una buena iniciativa para evaluar el estado de los futuros docentes del país. Asimismo sirve para mejorar en aquellos aspectos, en que se consideren, la institución necesite ajustarse para una formación de mayor calidad» (Varón, Corrientes, Profesorado de Matemática).

Otro conjunto de estudiantes hace hincapié en la posibilidad de transformación y mejora en función de los datos generados por Enseñar. Esperan que la información sea un insumo para trabajar sobre falencias detectadas en pos de la mejora de la calidad educativa; específicamente en aspectos vinculados con estrategias pedagógicas, contenidos curriculares y herramientas para la inclusión.

«Considero que esta evaluación tiene que servir o ser utilizada con fines de mejorar las falencias tanto del sistema educativo como de la formación docente» (Mujer, Misiones, Profesorado de Educación Primaria).

La autorreflexión a partir de la evaluación también es puesta en valor por los estudiantes, quienes frente a la situación de analizar casos prácticos, mencionan que esto los ayudó a hacerse preguntas que no se habían formulado antes.

«Me ayudó a recordar y reflexionar por qué y por quiénes estoy aquí, pero sobre todo por qué elegí esta carrera» (Mujer, Chaco, Profesorado de Educación Primaria).

«Nos permite vernos, cuestionarnos y ponernos en contexto del momento próximo que estamos por vivir» (Mujer, Córdoba, Profesorado de Educación Primaria).

«Me permitió replantearme algunas cuestiones sobre la enseñanza y analizar más a fondo los casos presentados, recordando lo vivido en mi residencia y durante la cursada de la carrera» (Mujer, Salta, Profesorado de Inglés).

En la misma línea, los estudiantes vieron la evaluación como una instancia de aprendizaje, donde los casos prácticos planteados sirvieron como anticipo de lo que encontrarán en las aulas.

«Nos evalúa y nos enseña a la vez cómo ejercer en la docencia» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Inglés).

«La parte pedagógica me abrió la cabeza y me ayudó a tener nuevas ideas para mis clases» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Lengua/Lengua y Literatura).

De forma similar, los estudiantes también mencionaron que la evaluación fue una instancia en la cual pudieron autoevaluar su propio nivel de preparación para enfrentarse a la tarea docente:

«Me parece un buen instrumento de evaluación ya que nos permite tomar conciencia sobre nuestro nivel y el de la institución de la que formamos parte» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Inglés).

«La evaluación Enseñar 2017 me permitió autoevaluarme como futura docente y a su vez, afianzar todos los contenidos desarrollados desde el inicio de la carrera» (Mujer, Santa Fe, Profesorado de Educación Primaria).

Respecto del valor de la evaluación Enseñar, también se menciona que es una forma de prestigiar y reconocer el valor social de la carrera docente.

«En mi opinión, es fundamental el interés que tiene el Ministerio de Educación sobre la capacidad y calidad de los alumnos (futuros docentes) que llegará a tener nuestro país» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Matemática).

La decisión de los estudiantes de asistir y participar de la evaluación Enseñar es fundamentada por algunos estudiantes en el hecho de demostrar un compromiso por la educación y una forma de construir juntos.

«(...) muy a gusto de participar y colaborar para la mejora educativa» (Mujer, provincia de Buenos Aires, Profesorado de Educación Primaria).

La evaluación también fue vista por los estudiantes como una posibilidad de ser escuchados, y que sus opiniones respecto de los institutos y el sistema educativo en general sean valoradas. Al respecto, un estudiante mencionó:

«Considero que la evaluación Enseñar es muy importante, permite que nos podamos expresar respecto de temas que muchas veces no se pueden hablar en el establecimiento» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Historia).

Finalmente, en lo que respecta a las características propias de la evaluación, los estudiantes hicieron referencia a que las consignas les resultaron adecuadas en términos de claridad y coherencia; y que debería realizarse con periodicidad.

«Es una forma de evaluar el nivel académico de los estudiantes presentada de manera muy clara, sencilla y coherente» (Mujer, Corrientes, Profesorado de Educación Primaria).

«Creo que esta evaluación debería hacerse al menos una vez cada dos años (mínimo) para que el sistema educativo se encuentre más actualizado, atendiendo a las necesidades que surgen constantemente» (Mujer, Mendoza, Profesorado de Educación Primaria).

Aquellos estudiantes que manifestaron opiniones neutrales o negativas respecto de Enseñar señalaron que la evaluación les resultó extensa y el tiempo, insuficiente.

«Es larga y si se realiza a conciencia puede llevar mucho tiempo» (Mujer, Santa Fe, Profesorado de Biología).

«A mi criterio deberían dar un poco más de tiempo para realizar la evaluación ya que es demasiado contenido, el cual necesita ser leído a conciencia» (Mujer, Tucumán, Profesorado de Inglés).

Otros estudiantes mencionaron tener desconfianza o reparos respecto del uso de la información generada a partir de la evaluación.

«En mi opinión la evaluación Enseñar está bien que se haya tomado, siempre y cuando sea para mejorar la enseñanza y ver en qué se puede ir mejorando y capacitando más un docente, en el caso de que se haya tomado sólo para perjudicar a los docentes a mi parecer estaría mal, pero si fue para mejorar espero sea productiva» (Mujer, Jujuy, Profesorado de Matemática).

Un grupo de estudiantes manifestó haber tenido poca información sobre los objetivos, características y contenidos de la evaluación; a pesar que desde la SEE se realizaron jornadas de capacitación y trabajo con la totalidad de directivos de los institutos participantes para implementar una comunicación efectiva.

«Una evaluación sorpresa ya que me avisaron ayer. Para evaluar se debe informar claramente qué se solicita del estudiante. Existe mucho desconocimiento» (Mujer, Mendoza, Profesorado de Lengua/ Lengua y Literatura).

Finalmente, algunos estudiantes consideraron necesario que la evaluación debería haberse aplicado también a docentes y estudiantes ingresantes de los profesorados.

«Quizá sería más útil que se evaluara a docentes que hace mucho que están en las aulas» (Mujer, CABA, Profesorado de Educación Primaria).

«Desde mi punto de vista esta evaluación debió realizarse a los alumnos ingresantes; o aquellos alumnos de 3° año, ya que los de 4° ya están terminando la carrera» (Mujer, Jujuy, Profesorado de Ciencias Naturales).

Profesorados de
Educación Primaria y
Educación Secundaria

Cuadernillo del Estudiante

Modelo 2

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

36807200

117

Ministerio de Educación
República de la Nación

Profesorados de
Educación Primaria y
Educación Secundaria

Cuadernillo del Estudiante

Modelo 3

Parte 2

ESTUDIO COMPLEMENTARIO DE CASOS

Este informe ha sido elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) a solicitud de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El trabajo estuvo a cargo del equipo de la OEI y se desarrolló entre septiembre de 2017 y abril de 2018. Participaron 47 estudiantes.

El equipo agradece a los estudiantes entrevistados y a los referentes de los 21 institutos de formación docente que colaboraron con su disposición, aportes e información a la realización de este informe.

AUTORES

Equipo OEI
Lilia V. Toranzos

Presentación del estudio

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura a solicitud de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) del Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación ha llevado adelante un estudio de carácter complementario en el marco de Enseñar 2017. El presente documento procura dar cuenta de la información relevada en ese marco y del análisis de la misma.

La SEE en conjunto con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) llevó a cabo en 2017, el estudio de casos Enseñar destinado a estudiantes avanzados de los profesores de Educación Primaria y especialidades del ciclo básico de la Educación Secundaria con un doble objetivo:

- Aportar elementos para un diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional, de modo de retroalimentar las políticas de formación docente.
- Contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional.

El presente estudio de investigación de carácter exploratorio se propone relevar evidencias cualitativas de las prácticas y de los aprendizajes realizados por los estudiantes, así como la perspectiva de los actores, como complemento de la evaluación Enseñar.

El documento está conformado por tres capítulos y un anexo. El primero describe el marco general en el cual se ubica este estudio exploratorio: la normativa, algunas definiciones conceptuales y el proceso de diseño e implementación.

El segundo presenta los principales resultados, estructurados en torno a la sistematización de los aportes de los estudiantes sobre algunas cuestiones seleccionadas en función de su trascendencia.

Finalmente, el último capítulo identifica y problematiza diversas cuestiones que surgen de la información relevada, con el fin de plantear ejes para la reflexión sobre la formación docente.



1. Marco general diagnóstico

1.1. Objetivos

1.2. Metodología

1.3. Marco de referencia

1.4. El perfil y la trayectoria formativa
de los estudiantes entrevistados

1.1. Objetivos

El presente estudio tiene como principales propósitos:

- Generar información relevante sobre los saberes y las capacidades de los estudiantes vinculados al campo pedagógico y didáctico.
- Complementar la información relevada a partir de la modalidad prevista en Enseñar 2017.

1.2. Metodología

1.2.1. Las técnicas, instrumentos y fuentes de información

Este estudio combina un abordaje metodológico cualitativo y cuantitativo. El instrumento de referencia estuvo compuesto por dos partes: una guía de pautas para una entrevista en profundidad y un cuestionario autoadministrado.

1.2.2. Conformación de la muestra y trabajo de campo

La instancia de entrevista en profundidad se aplicó sobre una muestra de estudiantes que cumplía con la condición de haber asistido a la evaluación estandarizada y escrita Enseñar, en 102 de los institutos participantes de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chubut, Mendoza, Salta y Santa Fe. Para la delimitación de este subconjunto de institutos se buscó que hubiera representación tanto en función del sector de gestión como en función de la oferta de profesorado. Al interior de estas agrupaciones, primó como criterio incluir a los institutos con mayor cantidad de estudiantes evaluables. La distribución de institutos alcanzados por provincia, sector de gestión y oferta puede observarse en la Tabla 1.

La realización del estudio cualitativo complementario se llevó a cabo en fecha posterior a la realización de la evaluación Enseñar, por lo que requirió entrar en contacto con los estudiantes seleccionados para pautar los términos de la entrevista. En tanto Enseñar fue una evaluación presencial y anónima, no se solicitaron datos personales ni de contacto en el instrumento de evaluación escrita per se, por lo que fue necesario generar un padrón de posibles participantes con sus respectivos datos de contacto, al momento de administrar la evaluación.

Los responsables de generar el padrón fueron los mismos aplicadores de la evaluación escrita. Se optó por distribuir, entre los estudiantes de cada aula evaluada, dos formularios de inscripción al padrón mediante el uso de tablas militares. Cada aplicador contaba con una tabla militar que indicaba a qué estudiantes -identificados por orden de entrega de la prueba escrita- debía entregarles el formulario de inscripción al padrón. Si el estudiante seleccionado mediante este mecanismo rechazaba su inclusión en el padrón, el aplicador podía utilizar como reemplazo al estudiante que entregara la evaluación inmediatamente después. Si los casos de reemplazo también rechazaban la inclusión en el padrón, los formularios no se asignaban, para evitar conformar un padrón donde predominaran estudiantes que se ofrecieran a participar de manera espontánea.

Tras la aplicación de esta metodología, se logró conformar un padrón con los datos de 210 estudiantes, a partir del cual se generó la muestra para realizar el estudio cualitativo.

TABLA 1. Institutos donde se aplicó el formulario de convocatoria para la instancia 2 de Enseñar 2017

OFERTA DE PROFESORADOS	SECTOR ESTATAL			SECTOR PRIVADO			Totales por pcia.
	Primaria y Secundaria	Solo Primaria	Solo Secundaria	Primaria y Secundaria	Solo Primaria	Solo Secundaria	
Bs. As.	3	3	6	3	3	6	24
Chubut	3	2	2	No hay	1	No hay	8
Córdoba	3	3	6	3	3	2	20
Mendoza	3	1	6	3	1	1	15
Salta	3	3	6	No hay	1	3	16
Santa Fe	3	3	2	3	3	5	20
Total	18	15	28	12	12	17	102

La selección de la muestra final que se indagó para el estudio cualitativo fue realizada por el equipo técnico de la OEI. Se trató de una muestra intencional, seleccionada a partir del padrón de 210 alumnos, cuya metodología de selección se detalló con anterioridad. Como requerimiento se impuso que hubiera estudiantes tanto de instituciones estatales como privadas, alumnos de todas las provincias presentes en el padrón, tanto de profesorados de Primaria como de Secundaria.

A partir de estos criterios la muestra definitiva quedó conformada por 47 estudiantes, 22 de profesorados de Educación Primaria y 25 de profesorados de Educación Secundaria. Estos estudiantes pertenecen a 21 ISFD, de los cuales 12 son de gestión estatal y 9 de gestión privada, y se encuentran distribuidos entre las 6 jurisdicciones presentes en el padrón. La proporción de estudiantes participantes de cada profesorado es similar. Dentro de los profesorados de Secundaria respondieron estudiantes de Biología, Física, Historia, Lengua/Lengua y Literatura, Matemática y Tecnología.

1.2.3. Dimensiones de análisis

Se propuso abordar las siguientes dimensiones y variables para orientar el análisis de la información del presente estudio:

- Las características sociodemográficas y socioacadémicas de los estudiantes entrevistados: sexo, edad, hijos, condición laboral, vinculación laboral con la docencia. Además, año de finalización del nivel secundario, motivo de elección de la carrera, tiempo dedicado al estudio, secuencia y temporalidad de la formación, otros estudios de nivel superior.
- Las percepciones sobre los campos de la formación: la preparación sobre los conocimientos para enseñar, acompañamiento de profesores, articulación entre los espacios de formación, inserción en las escuelas, vinculación de saberes de la formación y reflexión sobre la práctica.

- Los conocimientos y capacidades en desarrollo sobre enseñar y aprender en la escuela, la relación entre enseñanza y aprendizaje, la planificación y gestión de la clase y la evaluación de los aprendizajes en el aula.

1.2.4. Algunas consideraciones y limitaciones del estudio

Si bien resulta una base de información muy valiosa, el número de estudiantes participantes, los criterios de selección de los mismos y de los propios ISFD no permiten hacer extrapolaciones ni generalizaciones a partir de la información recolectada. La mayor riqueza reside en ampliar la perspectiva de análisis de los resultados de Enseñar 2017 complementando la mirada sobre los mismos y orientando eventuales líneas de futuras indagaciones.

1.3. Marco de referencia

A continuación se incluyen algunas referencias teóricas, la base normativa y una caracterización de las propuestas formativas de los profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria que aportan categorías y son una importante referencia para el desarrollo del estudio y análisis de la información.

1.3.1. Aspectos conceptuales

En este apartado se presentan algunos conceptos y perspectivas que posibilitan posteriormente analizar los datos que se sistematizan a lo largo de este proceso. Estas definiciones no pretenden abarcar todo el universo posible, sino constituirse en un marco de referencia para comprender los saberes, capacidades y habilidades que se relevan en este estudio. A su vez, a lo largo del estudio algunos de estos aspectos conceptuales se profundizarán con el fin de dar luz a la información relevada.

Indagar sobre los conocimientos, capacidades y habilidades que se desarrollan en la formación docente inicial implica preguntarse: qué entendemos por estas categorías; cuáles son los conocimientos y capacidades que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su trayectoria; y qué concepción sobre escuela, enseñanza, aprendizaje y evaluación se refleja en el marco curricular y el marco regulatorio nacional.

Sobre los saberes, el desarrollo de capacidades y la formación docente

En este estudio, en línea con la evaluación realizada en la primera etapa, “se parte del supuesto de que, más allá de las contribuciones de las didácticas específicas, es posible y deseable estudiar la actuación docente de un modo general, “como fenómeno integral e intencional”, puesto que los conocimientos generales de la enseñanza son transversales a aquellos de cada una de las disciplinas (Davini, 2015)” (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017, p.13).

Las prácticas docentes asumen rasgos específicos vinculados a las características de los sujetos que las ejercen, los enfoques de enseñanza, las representaciones en que enmarcan

su tarea y los diversos contextos de práctica. La enseñanza, como acción intencional, debe generar las mejores condiciones para el desarrollo de los aprendizajes, ello implica que los docentes pongan en juego saberes y capacidades en variadas y complejas situaciones.

“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.” (INFoD, 2015: p.7)

En este sentido, la tarea docente implica el manejo de un cuerpo de conocimientos conceptuales y conocimientos metodológicos con el fin de diseñar, gestionar la enseñanza y actuar en la resolución de problemas específicos.

Tardif (2004) refiere que estos saberes son sociales, es decir, que se construyen vinculados a una historia y sociedad, no se desarrollan en lo individual, no es una categoría que pueda aprehenderse aislada: “(...) siempre situé la cuestión del saber profesional en el contexto más amplio del estudio de esta profesión, de su historia reciente y de su situación dentro de la escuela y de la sociedad (...)” (p.10).

Por su parte, Diker y Terigi se cuestionan “¿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 permite todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?” (1997, p.102).

En el marco de este estudio la definición de capacidades se refiere al conjunto de saberes que un docente debe adquirir y desarrollar para desempeñarse frente a los requerimientos profesionales, es decir, tener los conocimientos y herramientas necesarias para responder adecuadamente a la tarea escolar que tiene por delante. A su vez, implica la integración de los distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos durante el proceso formativo en situaciones concretas, es decir, tener la capacidad de movilizar y transferir un conjunto de recursos a otros problemas, situaciones de aula y contextos escolares (Le Boterf, 2001).

Respecto a los saberes y capacidades que son propios del quehacer docente, Cols (2008) plantea que diversos autores se han formulado la pregunta relativa a los diferentes tipos de saberes que son propios de quien enseña, y sintetiza la posición de Tardif (2004), para quien los saberes que se movilizan en la tarea de enseñanza son plurales y heterogéneos, se adquieren a través de distintas fuentes sociales y se integran de distintas maneras en la práctica cotidiana. Tardif distingue entre los saberes personales, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional.

En el plano normativo, la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), define los Lineamientos Curriculares Nacionales y plantea las capacidades necesarias para la docencia:

"25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:

- dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico
- adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares o reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
- ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase
- identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente
- organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza
- concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos
- involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender
- tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos
- conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual
- reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza
- seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada o reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias
- participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea
- trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela" (Resolución N° 24/07 CFE: p.9)

A su vez la SEE menciona que la organización y estructura de la formación docente inicial debe promover el desarrollo, al menos, de dos tipos de capacidades:

"Capacidades académicas, lo que implica dominar los conocimientos básicos para adquirir nuevos aprendizajes.

Capacidades profesionales, lo que implica dominar, entre otras, capacidades tales como gestión de conflictos para propiciar un buen clima de aprendizaje; conducción de los procesos grupales y facilitación del aprendizaje individual a través de estrategias de enseñanza eficaces; planificación, considerando todas las variables intrínsecas a la situación de clase; toma de decisiones sobre la administración de los tiempos para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos; coherencia entre lo enseñado y lo evaluado; selección y utilización de nuevas tecnologías para promover el aprendizaje (Res. 24/07, CFE)." (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017, p.9)

Cabe señalar que los estudiantes que participan en este estudio exploratorio se encuentran en un proceso de formación, en la construcción de un camino para ser docentes, es decir, construyendo un camino hacia otro estado. Este movimiento, la transformación y desarrollo de saberes y capacidades es interpretado y toma sentido en función de la experiencia y trayectoria de cada estudiante.

Es decir que los estudiantes construyen las capacidades paulatinamente a medida que se apropian de un conjunto de saberes; se desarrollan en la acción y en circunstancias específicas. En esta línea se retoma a Barbier (2007) que define las capacidades como "componentes identitarios referidos al saber, saber hacer y saber ser, transferibles y movilizables en diferentes campos de prácticas" (p.10).

Sobre la escuela, las prácticas de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el aula

Una escuela de calidad e inclusiva es aquella que garantiza el acceso a aprendizajes sociales relevantes para desempeñarse como ciudadanos plenos y resguarda los niveles de calidad que supone el ejercicio del derecho a la educación. Es responsabilidad de la escuela, como representante del Estado, garantizar las condiciones para que todos los niños, niñas y jóvenes accedan, permanezcan y finalicen efectivamente sus estudios.

Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas, y así garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela es una organización cuya estructura formal combina los tiempos institucionales, los espacios, la distribución de tareas y roles, los materiales y recursos, las normas y relaciones del sistema educativo y la comunidad.

Cada establecimiento expresa de forma diferente esta estructura combinando de manera particular el conjunto de prácticas, normas y concepciones. A su vez, las prácticas de enseñanza son enmarcadas por regulaciones y representaciones de la propia escuela y del sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

La enseñanza, como tarea política del docente, se define como una acción orientada al logro de finalidades pedagógicas con la idea de transmitir un cuerpo de saberes considerados relevantes que se organizan o se expresan en propuestas curriculares que constituyen el marco de regulación para la tarea docente. La enseñanza se despliega en las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de

aprendizaje. Puede decirse que esta tarea se compone de tres aspectos principales: gestionar la clase, realizar acompañamiento pedagógico y generar situaciones de aprendizaje.

Toda propuesta de enseñanza sostiene alguna idea del modo de aprender de los alumnos, algún supuesto en torno a cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje, atribuye una responsabilidad al que enseña y sus acciones, así como la construcción de la planificación y la interacción. Pensar la enseñanza requiere organizar una secuencia de tareas que enfrenta a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de capacidades y habilidades.

La organización espacial, los materiales y los ambientes pueden ser facilitadores u obstáculos de las actividades que realicen los alumnos. Es por ello que los docentes a la hora de planificar la enseñanza también deben intervenir y organizar el espacio y los materiales en función de los tipos de tareas de aprendizaje y la dinámica de los estudiantes.

Cobo (2016) plantea que:

“...el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos. Estimular la exploración y la creatividad en el proceso formativo habrá de jugar un papel clave. Repensar el papel del aprendiz también significa ir más allá de simplemente acceder a recursos elaborados por terceros. Abrir espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo al sujeto que aprende, estimulando el pensamiento crítico y la experimentación.” (p.35)

El repensar el enfoque de enseñanza y el modo de aprender de los estudiantes conlleva a revisar y reflexionar sobre: la planificación y gestión de la enseñanza en aulas heterogéneas; las propuestas de enseñanza; el protagonismo de los alumnos para resolver problemas complejos; la contextualización e integración de los materiales en una propuesta pedagógica que favorezca la exploración, la comprensión y resignificación de la información; la construcción de conocimiento; la colaboración entre pares; entre otros.

Según Cols (2008) “(...) la concepción de aprendizaje más extendida hacía referencia a la capacidad de adquirir información y ponerla en juego en diferentes situaciones cuando ésta era requerida. Hoy, sin embargo, interesa además, que los alumnos comprendan y construyan significados, que desarrollen capacidades de análisis y resolución de problemas, que participen de proyectos y experiencias de aprendizaje cooperativo, etc.” (p.2)

La enseñanza está orientada al logro de finalidades pedagógicas con la idea de transmitir un cuerpo de saberes considerados relevantes que se organizan o se expresan en propuestas curriculares que constituyen el marco de regulación para la tarea docente. Estos marcos regulatorios se materializan en documentos de alcance nacional, jurisdiccional e institucional. La planificación de la clase se enmarca en estos lineamientos y supone un conjunto de decisiones que dan sentido al qué y cómo enseñar y que se plasman en el diseño y la gestión de la planificación (objetivos, contenidos y estructura de la clase).

La planificación supone la preparación de unidades completas de trabajo con diversas duraciones. Es un instrumento para organizar la tarea y debe estar adecuado a los requerimientos institucionales y de la gestión educativa. El diseño de la planificación incluye los siguientes componentes: una definición de intenciones, una selección de contenidos, una secuencia de actividades de aprendizaje y la organización del ambiente.

La gestión de la clase hace referencia a los aspectos organizativos, uso del tiempo, ritmo y variaciones que deben introducirse en el curso de cada actividad. Los docentes, como parte de sus tareas al gestionar la clase, desarrollan estrategias destinadas a promover el aprendizaje y diseñan un ambiente favorable para su logro. Asimismo, intervienen en la facilitación de la vida grupal y proponen actividades para favorecer la comunicación.

El docente organiza una secuencia de tareas estructuradas, creando un orden de trabajo y poniendo en juego diferentes estrategias con el fin de favorecer el aprendizaje. Anijovich define a las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (2009, p.23).

La autora menciona que algunas de las estrategias de enseñanza que pueden llevar los docentes se vinculan con: retomar los saberes previos, organizar experiencias de búsqueda de información en diferentes ámbitos, construir hipótesis con los alumnos respecto de un problema, problematizar las ideas de los alumnos y estimular la argumentación, problematizar la comprensión de los enunciados, realizar preguntas, ofrecer consignas, proponer tareas de escritura, etc. Como se mencionó anteriormente, estas orientaciones se definen en relación con qué queremos que los alumnos comprendan, por qué y para qué.

Sobre la evaluación de aprendizajes en el aula

Entendemos la evaluación en el aula como prácticas que se enmarcan en la enseñanza, que se vinculan con las actividades y ritmo de clase y que resulten interesantes para los estudiantes promoviendo aprendizajes significativos (Litwin, 2008).

En este sentido las estrategias de evaluación en el aula debieran generar una información detallada de las trayectorias de cada uno de los alumnos a partir de una comprensión holística de los procesos de enseñanza y de un menú amplio de perspectivas y formas de abordaje.

La evaluación debe permitir al alumno conocer su progreso en relación con las expectativas curriculares a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar deficiencias y localizar dificultades. A su vez, para los docentes la evaluación de los aprendizajes debe actuar como reguladora del proceso de enseñanza en tanto le permite apreciar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y las estrategias de evaluación.

Generalmente se identifican en la literatura tres tipos de evaluación de acuerdo a sus finalidades: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa (o certificativa). Como señala Hirschberg, “tanto el “por qué” se evalúa (intenciones) como el “para qué” se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Por otra parte, según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico (como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa) o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema (como en el caso de la evaluación sumativa)”. (2009, p.10)

1.3.2. Base normativa

A continuación se incluye una breve descripción de cada norma que posibilita comprender el marco del estudio complementario.

Resolución N° 286/16 CFE: Establece el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Dentro de sus objetivos plantea “mejorar la calidad de la formación inicial” (objetivo 2) que a su vez en la línea (d) propone la profundización de los dispositivos de evaluación integral del sistema formador en base a los marcos referenciales consensuados sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados (punto a).

Resolución N° 285/16 CFE: Establece el Plan Nacional de Educación Argentina Enseña y Aprende que plantea el trabajo conjunto entre nación y las 24 jurisdicciones para la mejora sistemática de la formación docente inicial y continua como medio de asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país.

Resolución N° 188/12 CFE: 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.

Resolución N° 134/11 CFE: Establece en el artículo 5° punto 2 y en el artículo 8° punto 1 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.

Resolución N° 24/07 CFE: 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.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Artículos 2, 76, 94, 95 y 96: 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). 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.

Resolución N° 324/17 CFE: En su artículo 6° establece la creación del dispositivo Enseñar para aportar insumos a la formación docente a partir de evaluaciones e instrumentos de recolección de información.

1.3.3. Descripción de las propuestas formativas de los profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria

La Resolución N°24/07 del CFE "Lineamientos Curriculares Nacionales", en su artículo 14, establece que los lineamientos constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.

Tanto el profesorado de Educación Primaria como el de Secundaria se estructuran en dos ciclos. El primero de ellos, destinado a la formación básica, se centra en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y la reflexión de la realidad educativa. El segundo ciclo desarrolla una formación especializada para la enseñanza de los contenidos curriculares específicos de cada nivel. Ambos ciclos se desarrollan a lo largo de cuatro años dentro de los cuales se contemplan diferentes formas de residencia y el desarrollo de prácticas docentes que varían según las definiciones establecidas por cada jurisdicción en el marco de los lineamientos nacionales (art. 75 LEN).

En el marco de estos dos ciclos, los distintos planes de estudio se organizan en torno a tres campos de conocimiento: el de la formación general, el de la formación específica y el de la formación en la práctica profesional (Res. n°24 CFE título 4).

El campo de la formación general es común a todas las carreras de formación docente, lo que posibilita la construcción de una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Asimismo, permite la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

El campo de la formación específica está dirigido al estudio de las disciplinas para la enseñanza en la especialidad en la que se realiza la formación, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

El campo de la práctica profesional constituye **un eje integrador** en los diseños curriculares, que vincula los aportes de los conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. Inicia en el primer año de la formación con actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y el análisis de las informaciones relevadas), con situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y, progresivamente, introduce prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. Dentro del recorrido previsto en este campo se incluyen, entre otros espacios curriculares, el de la Práctica III y Práctica IV (residencia pedagógica).

Estos espacios están orientados a la programación y el desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, rotando por diferentes años y áreas curriculares con la guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador.

1.4. El perfil y la trayectoria formativa de los estudiantes entrevistados

1.4.1. Perfil de los estudiantes

A continuación se describen las características de los estudiantes que participaron en las entrevistas. La descripción aborda a los estudiantes del profesorado de Educación Primaria y del profesorado de Educación Secundaria.

Una proporción significativa de los estudiantes participantes son mujeres: 9 de cada 10 entre los profesorados de Educación Primaria y esta proporción se reduce a 7 de cada 10 en los profesorados de Educación Secundaria. En relación a la edad se observa que en el profesorado de Educación Primaria la mayoría se concentra entre los 21 y los 30 años, mientras que en el de Secundaria va de los 31 años en adelante.

Respecto a la actividad laboral, más de la mitad de los estudiantes trabaja (79%), y, entre estos, más de la mitad realiza tareas vinculadas con la docencia (57%). Un 48% de los estudiantes que trabaja tiene una dedicación menor a 10 horas semanales y un 25%, entre 10 y 20 horas. Por otro lado, un 21% de los estudiantes manifiesta no trabajar.

Del total de los estudiantes, una baja proporción (16%) recibe alguna beca o estímulo económico para estudiar y la beca del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) es la que tiene mayor presencia entre los estudiantes consultados.

1.4.2. Sobre la trayectoria formativa

Respecto a la culminación del nivel secundario un 14% de los estudiantes del profesorado de Educación Primaria y un 4% de los de Secundaria iniciaron la carrera al haber terminado el ciclo anterior, mientras que la mayoría de los entrevistados finalizaron la Secundaria entre 2006 - 2012 (59% de Educación Primaria y 46% de Educación Secundaria).

El 76% de estudiantes del profesorado de Educación Secundaria y el 64% de los de Primaria informan que han cursado anteriormente otra carrera. La mayoría de los estudiantes abandonaron esos estudios y solo un cuarto aproximadamente finalizó dicha carrera.

Si se analizan en forma conjunta las respuestas dadas sobre el año de finalización de los estudios secundarios, el año de ingreso a la carrera de formación docente y el cursado de una carrera anterior al profesorado, se observa que un bajo porcentaje de los estudiantes encuestados comenzó el profesorado inmediatamente después de terminada la escuela Secundaria, es decir, realizó un pasaje directo entre ambos niveles. Más de un 60% de los estudiantes en ambos profesorados no eligieron como primera opción dicha carrera. Para este segundo grupo el profesorado pareciera ser una nueva oportunidad de estudio ante un "fracaso" y/o decepción con otra carrera anterior, mientras que la docencia es la primera y única carrera para un 36% de los estudiantes del profesorado de Educación Primaria y para un 24% de los estudiantes del profesorado de Educación Secundaria.

Respecto a los motivos por los cuales eligieron la carrera, se registra una recurrencia del componente vocacional, el interés en la educación y el compromiso con la enseñanza.

2.

Los saberes y las capacidades de los estudiantes vinculados al campo pedagógico y didáctico

**2.1. Profesorado
de Educación Primaria**

**2.2. Profesorado
de Educación Secundaria**

2.1. Profesorado de Educación Primaria

2.1.1. Sobre los campos de la formación y el acompañamiento

Los estudiantes valoran los aprendizajes realizados en las didácticas como una llave que les permite aprender cómo enseñar los distintos espacios del currículum. Si bien el recorrido de las didácticas se inicia tempranamente en la carrera, reconocen la intensidad que adquiere esa formación al momento de planificar e implementar las prácticas y, en particular, durante la residencia.

Cuando se pregunta a los estudiantes sobre el aporte de la práctica a los saberes adquiridos en los campos de la formación general y específica, la respuesta que presenta mayor frecuencia refiere a los conocimientos que brinda para la interacción con los alumnos y/o la gestión de los grupos. Le siguen los aportes para el diseño de experiencias y actividades de enseñanza. Con menor frecuencia, las respuestas se distribuyen en aportes para la transposición didáctica, para ajustar la distancia entre la planificación y la situación de clase, para mirar los procesos de aprendizaje de cada alumno y para conocer las tareas cotidianas de la escuela. En casos individuales, las respuestas hacen referencia a aportes para mirar los cuadernos y carpetas de los alumnos y para gestionar el tiempo. En un solo caso, la respuesta expresa que la experiencia de la práctica no significó aportes a los saberes previos.

“Sí, me enseñó mucho el trabajo con ellos, el cómo tratar a un alumno, el manejar el grupo, eso sí fue primordial porque acá uno no sabe, si no está en la práctica, ¿no?, en aprender a resolver una situación problemática que surge en el momento, nuevos contenidos, preguntas que los chicos hacen y a veces no lo sabíamos y, bueno, se busca.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GESTIÓN ESTATAL - GE)

“Me dejó integrar todo lo que venía viendo durante las cursadas, porque por ahí nosotros lo que hacíamos era verlo como, bueno, acá está sociales, acá está naturales, acá hacemos esto y bueno qué hacemos dentro del aula todos los días, o sea, como que te lleva más a la realidad de lo que pasa, porque la teoría es una cosa y la práctica es otra, o sea que vos te encontrás con que hay cosas que no las podés llevar a cabo y otras que sí se pueden llevar, o algunas que te cuestan más, que tenés que ver muchas cosas. Sí, yo creo que tiene que ver con eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Yo creo que aprendemos a ser docentes ahí, a estar frente a un aula pero en realidad muchas veces digamos que esa vinculación no es directa, no es que uno llega y dice: ah, mirá, esto me lo enseñaron acá y yo lo estoy haciendo en este momento, sino que es que pensás y decís: bueno, aquello que hablamos de los procesos de los tiempos de aprendizaje lo tuve en cuenta sin darme cuenta, o sea sin prestar atención, cuando hice determinada cosa, yo creo que sí, que indirectamente es algo que nosotros adquirimos y después lo implementamos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GESTIÓN PRIVADA - GP)

“Saberes en el sentido del manejo del grupo, posicionamiento, esto de las correcciones orales que yo no las tenía como experiencia en el profesorado de informática, y también las correcciones de las carpetas, me enseñaron técnicas, de qué forma corregirlas más rápido y no hay que estar siempre al día, porque eso es siempre la corrección hacia el docente, y después que aprendí conocimientos, hay que estudiar mucho para poder estar al frente en esta situación, sobre todo en el área de las ciencias.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Este reconocimiento por parte de los estudiantes de los aportes de la práctica remite al trabajo de Alliaud y Antelo (2009):

"[...] hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. [...] el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios* curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. [...] La búsqueda de un sentido aglutinador del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular." (p. 93 y 94)¹

En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes en formación respecto del acompañamiento, las respuestas destacan su constancia, el rol de los profesores tanto de prácticas como los ateneístas o especialistas, que brindan orientación para la planificación y el recorte de contenidos, así como apoyo frente a situaciones que pueden suceder en las escuelas asociadas. Los estudiantes expresan que el sostén de los profesores se orienta a que las prácticas sean una buena experiencia. Además, los estudiantes consideran como muy importante la presencia de los profesores en la observación de las prácticas, y como apoyo en situaciones difíciles que pueden plantearse en el aula como para hacer la evaluación de las prácticas. En algún caso, en que esta presencia de acompañamiento es escasa, los estudiantes sostienen que, aun cuando se sienten menos presionados, se sienten solos en la escuela.

“[la profesora de prácticas] estaba muy presente teníamos siempre su apoyo e iba, a ver cómo te explico, siempre del lado del alumno, nosotros le planteábamos las situaciones y ella iba y daba la cara con la directora y se solucionaba, nunca nos exponía ni nos dejó solas, no, de parte de la profe nada de eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“El acompañamiento de los profesores fue constante.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“La verdad que nuestras profesoras, la profesora de residencia la verdad que no nos podemos quejar porque es una genia, [...] cuando empezamos a trabajar con ellas nos dimos cuenta de que [...] realmente las cosas que te corrigen o que te marcan son las necesarias, es lo que te dice, esto lo tenés que mejorar y vos después lo pensás y decís, es verdad, lo tengo que mejorar y por ahí en el momento no te diste cuenta.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“[Las profesoras de prácticas] nos tenían que ir a observar, nunca aclararon qué cantidad de veces, ellas podían ir cuantas veces quisieran, en realidad en la primera parte fue una vez, una clase a observarme y en la segunda parte también fue una sola vez el último día, así que en ese sentido siempre nos terminábamos sintiendo como solas, que por un lado nos da esa tranquilidad a nosotras de no sentirnos presionadas, pero por el otro lado eso de estar solas en la escuela.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

¹ Las cursivas pertenecen al original.

Otro aspecto valorado es la posibilidad de interactuar con varios profesores en el momento de la práctica. Las orientaciones de los profesores de práctica y de los especialistas conforman una trama de sostén para los futuros docentes, que reconocen los saberes específicos y la experiencia en el nivel que posee cada uno.

“Teníamos espacios de tutorías a cargo de las docentes de las áreas específicas, nosotros los martes cursábamos, teníamos una reunión general en donde se hacían las apreciaciones generales y después teníamos diferentes días, los miércoles teníamos naturales, los martes teníamos lengua, a la semana siguiente cambiábamos e íbamos teniendo con todas las docentes y también teníamos cualquier consulta que nosotros quisiéramos, porque son profesoras que trabajan en este instituto casi todo el día, entonces si por ahí teníamos alguna muy urgente nos podíamos reunir con ella.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

En los momentos de prácticas intensivas o residencia, los estudiantes asisten a las instancias de ateneo o tutoría con especialistas y a una o dos reuniones de seguimiento semanal con el profesor de prácticas. En esos espacios, se trabaja sobre los contenidos que los residentes tienen que enseñar y se refuerza el trabajo didáctico de elaboración de proyectos, secuencias y unidades didácticas. Pero también ese es un espacio de contención y orientación amplio para trabajar en la escuela. También es el lugar en el que defender y justificar las propuestas planificadas, revisarlas y adecuarlas conforme la situación con la intervención de los profesores formadores.

“En los ateneos nosotros llevábamos los temas que teníamos que dar y los profesores nos ayudaban en la planificación, en la comprensión de los temas. En los espacios de prácticas ahí más que nada era la revisión de planes, lo que era redacción, cómo era la estructura del plan, pero lo que era en ver los temas, cómo los íbamos a dar, cómo los podíamos abordar en el aula lo veíamos en el ateneo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Era una conversación, era hablar de nuestras experiencias y compartir también con nuestras compañeras para ver qué dificultades tenían ellas y ver, porque se nos podían presentar también a nosotras. Las experiencias las compartíamos ahí en clase y también era revisión, nos poníamos por orden de quién tenía prioridad para dar primero la clase, entonces esperábamos a esa compañera y mientras tenían que seguir dando clases los profesores nuestros de cada área, y ellos iban narrando y contando experiencias y ayudándonos a ver esas dificultades que tenían las compañeras o nosotras mismas. Era así, era un compartir la experiencia. Hicimos algunos grupos también para acompañarnos entre compañeras y comunicarnos y, de la misma manera, comunicarnos con los profesores, cualquier intervención, cualquier dificultad teníamos que consultarles a ellos, hubo una comunicación mutua digamos en respuesta con el docente y con el alumno.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“[Los profesores] siempre estuvieron allí para apoyarte y para ayudarte a preparar y que sea una buena práctica y que diera un buen resultado.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“Estuvimos diez días haciendo observación y luego a la vuelta de las vacaciones ahí retomamos la práctica, empezamos a hacer planificaciones, que los docentes nos dieron los contenidos y empezamos a planificar con la ayuda de los ateneístas. Una vez aprobadas las planificaciones empezamos con las prácticas,

las residencias. La profesora de práctica nos acompañó en todo el proceso desde que ingresamos en cuanto a consultas. [Con los ateneístas] estábamos media hora dos veces a la semana, pero si bien fue poco el tiempo, estábamos acompañados porque también nos manejamos por grupos de WhatsApp. [La planificación] primero la tenía que firmar la docente orientadora [maestra de grado], una vez que estuviera firmada por la docente orientadora, la firmaban los ateneístas y después la firma final la tenía la profesora de práctica, la que terminaba de aprobar todas las planificaciones era la profesora de práctica.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“Cuando teníamos el campo de la práctica nos reuníamos con los profesores de la práctica, teníamos dos, por más que uno era de la práctica también se hacía cargo de la residencia, como que hubo un acompañamiento, mientras un grupo nuestro, de nuestra cursada hacía la residencia, otro grupo estaba haciendo las prácticas, así que éramos dentro del mismo grupo, compañeros del mismo año. Y después lo que era ver la revisión de planes, los veíamos dentro de los espacios de los horarios que teníamos en la cátedra de la carrera y eso también en horas exclusivas realmente para nosotros, o sea en revisión de carpeta.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Algunos estudiantes señalan que los instrumentos de planificación van variando en los espacios de formación y requieren un trabajo de adecuación al nuevo formato, que es acompañado por los profesores de prácticas. En algunos casos, los estudiantes manifiestan que se trabaja sobre la presentación de las situaciones de cada residente y se desarrolla un proceso colectivo de análisis y reflexión sobre cada una. Esta modalidad es reconocida por los estudiantes como valiosa y altamente formativa. Siguiendo a Antelo y Alliaud (2009):

“[...] trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos comunes, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional.” (p.99)

“Hay que hacer la secuencia, la planificación y eso tiene que estar aprobado primero por nuestra profesora de práctica y después por las profesoras que están a cargo de cada materia de cada área: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Tenemos una profesora para cada una, entonces, nosotras primero planificamos y ellas primero tienen que revisarlo, tiene que estar aprobado por ellas y después eso se lo mostramos a la docente y de la docente pasa a la dirección de la escuela, tiene que estar todo aprobado y recién ahí nosotros podemos darlo dentro de la escuela.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

Algunos estudiantes explican que para los profesores de práctica la referencia principal para realizar los recortes de contenido es el diseño curricular. En ese sentido, impulsan a los residentes a compartir con los maestros de grado esa referencia para avanzar en la instalación de las perspectivas promovidas por la prescripción curricular y contribuir a remover las prácticas desactualizadas.

“Iba al diseño curricular y veíamos, después se hablaba, quizás la profesora del área nos decía ‘mirá, a vos te dio este tema pero en realidad en el diseño se ve así y así, tratá de ver cómo lo das, tenés que negociar con la maestra, tenés que ir y es un tema de negociación.’” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Otros explican que los profesores de prácticas solicitan a los residentes, a partir del contenido dado por el docente de grado, la elaboración de redes conceptuales que abarquen los diversos espacios curriculares para profundizar en el conocimiento que permitirá un recorte de contenidos pertinente.

“Nosotros teníamos que hacer un diagnóstico también sobre el grupo, aprobar el diagnóstico, los temas con los que nosotros después teníamos que dar las clases, teníamos que estudiar el contenido, armar una red conceptual, rendir con cada una de nuestras profesoras la red conceptual. Sí, a las seis áreas (curriculares), ahí tenías las seis, donde planificamos, lo que es Naturales, Sociales, Lengua, Matemática, Tecnología y Ética, de cada tema que nos tocaba. Pero no era solamente el tema que nos tocaba, teníamos que abrir mucho más el abanico porque lo que siempre hicieron hincapié es en que teníamos que manejar el contenido de arriba hacia abajo, entonces para esto era la red. Entonces teníamos que presentar la red y rendir con la profesora; una vez que tenías aprobada esa red pasabas a la secuenciación del cuadro de clases, armabas un cuadro de clases, que ponías el objetivo de cada clase, eran 8 clases por área, menos Tecnología y Ética, que eran 4, objetivo, ideas básicas, procedimientos y algunas nos pedían posibles actividades, con eso armábamos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

En algún caso, los profesores de práctica habilitan espacios colectivos de retroalimentación sobre el desempeño de los residentes en la escuela asociada, en los que participan los residentes, los docentes de grado y los profesores de práctica.

“[Con la profesora de práctica] nosotras teníamos un cuaderno de observación. Antes de las prácticas cuando nosotras fuimos a observar teníamos un cuaderno donde registrábamos, teníamos que tener todo el registro desde que ingresábamos hasta que nos íbamos, y ese registro después nos sirvió para hacer el informe final. Lo trabajábamos con ella y al final le presentábamos el informe. Al final había que presentar el informe que tenía que ver con esto, articular teoría y práctica, y ella también nos fue a observar y nos evaluó, varias veces, durante la práctica. Ella hizo dos encuentros, con la directora y las maestras, para ver, plantear algunas cuestiones que surgían en cuanto a nuestro período de residencia, si las docentes querían, bueno, discutíamos qué les parecía el trabajo que nosotros estábamos realizando, qué querían que mejoráramos, qué había que mejorar, y también las cuestiones positivas, se debatía en torno a nuestro período de residencia.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Estas diversas formas de acompañamiento dan cuenta de los andamios de los que habla Davini (2015):

“En la formación inicial y particularmente en la vinculada a las prácticas, esta dinámica requiere del trabajo en equipo de los profesores de prácticas junto con los docentes orientadores de la misma escuela, alrededor de las prácticas en que se desean formar en contextos reales. Estos andamios son de gran importancia en los inicios, en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas, anticipando qué modificaciones

son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es necesario redefinir los tipos de intercambio entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.” (p. 40 y 41)

Los estudiantes mencionan, además, la confección de una carpeta con las planificaciones y el registro de lo realizado durante el período de prácticas intensivas, con el análisis de lo actuado.

También hacen referencia a que el desarrollo de las comunicaciones permite que, en los momentos de prácticas intensivas, las entregas de las planificaciones y las devoluciones se hagan por mail, así como que la comunicación esté abierta con los profesores mediante el uso de aplicaciones como WhatsApp. Sin embargo, la recepción de estas formas de comunicación no es uniforme entre los estudiantes. Algunos de ellos prefieren la retroalimentación presencial, en tanto que para otros la posibilidad de la comunicación remota alivia los tiempos de trabajo que insume la preparación de las prácticas.

“[La profesora de Práctica] nos tenía al tanto de todo, igual que nosotros a ella, también estábamos comunicadas vía mail, entonces, tanto los ateneístas como la profe de práctica y todo el grupo de estudiantes estábamos comunicados [...] Teníamos un grupo de WhatsApp y nosotras todas las inquietudes que teníamos se las consultábamos a ella, nos teníamos que dirigir a la profesora de cátedra.”
(ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Algunos estudiantes explican que, en general, la cadena de aprobación de los planes de clase es condición para la implementación, y que incluye a los profesores especialistas, profesores de práctica y maestra o maestro de la escuela asociada.

En relación con la evaluación del proceso de prácticas, los estudiantes sostienen que su trabajo es evaluado en diversas dimensiones de manera constante, ya sea mediante el instrumento de que disponen cuando son observados por el profesor de prácticas o por el docente de la escuela asociada, como cuando realizan autoevaluaciones e informes sobre su desempeño. También expresan que se espera que a partir de las evaluaciones modifiquen los aspectos observados.

Las dimensiones de evaluación comprenden: la planificación, la práctica o implementación y su consistencia con lo planificado, las actividades, la gestión del tiempo, la conducción del grupo y las interacciones con los alumnos, la presentación de diversas dinámicas de trabajo, el despliegue de diversos modos de conocimiento de cada área, el uso de recursos, el uso de la voz, la escritura en el pizarrón, el trato con directivos y docentes en la escuela. En algún caso, mencionan también la vestimenta y la puntualidad. En una sola respuesta, un estudiante sostiene que no conoció de antemano el instrumento con que se evaluaba su práctica.

“Siempre se evalúa, o sea cuando finalizamos las prácticas siempre evaluamos o siempre hablamos, o sea las cosas que se pueden reforzar o de las cosas que nos sentimos seguros. Los criterios, o sea tenés una parte donde tienen muy bien, bien, regular, que es la parte de tiempo y forma de entrega de las planificaciones, cómo te desenvolvés, o sea si tiene coherencia y cohesión lo que vos estás escribiendo, por ejemplo la puntualidad. Después tenés cómo te ven en las

clases, tienen las observaciones del otro lado donde ellos van completando qué es lo que vos tenés que reforzar para mejorar a medida que vos vas dando las clases, o dónde vieron que vos te destacaste más, o sea que también te felicitan, si bien te ponen para reforzar también te marcan las cosas que vos te destacás, pero sí, es una grilla que tiene parte de planificación y parte de práctica. Esa planilla va a ser una planilla de observación y de evaluación que va a mi carpeta, y en conjunto va mi autoevaluación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Teníamos una grilla donde cada vez que nos venían a observar la entregábamos y tenían ítems, por ejemplo, en principio de la entrega en tiempo y forma de las planificaciones, de la redacción, después de cómo me desenvolvía en la clase. El tema de la conexión con los chicos también se evaluaba, cómo se daba el contenido, si lo di bien o mal, me evaluaban también las fotocopias que entregaba si tenían letra legible, si estaban prolijas, si corregía en clase o si no corregía en clase, el material didáctico si estaba prolijo, si eran entendibles los afiches, si la letra era prolija, la escritura en el pizarrón, esa era la forma de evaluar.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Criterios de posicionamiento frente al grupo, cómo se llevó a cabo la planificación, si se respetaron los tiempos, si hubo un buen inicio, un desarrollo y un cierre de lo que se había planeado, si se llegó a la corrección, después el trato con los chicos, el trato en paralelo con los docentes.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Primero lo que nos evaluaron era la planificación en sí, si estaban bien los contenidos, si estaban en relación con el diseño curricular, con el grado, porque nosotros teníamos que mandar un informe y después lo que te observaban adentro del aula [...]Decidimos hacer una grilla con la profesora de práctica, con qué nos tenían que observar, qué era lo que nos tenían que observar, entonces nosotras ya sabíamos qué nos iban a observar, más allá de la maestra nosotros teníamos el criterio de lo que nos estaban observando. Nosotros la armamos [la grilla]: manejo de contenido, ámbito del aula, preguntas disparadoras, actividad de clase, estaba cómo se cerraba la clase, eran muchas, ah, si había texto o no, si se manejó el texto, si se había dado un, nosotros le decíamos, “volante”, pero ahí no teníamos volante, si le dábamos contenido en texto a la clase, excepto en Matemática, tenía que haber siempre un texto en todas las clases que dábamos, entonces si se usaba, qué se usaba y si se usaba bien o se usaba mal, si no se utilizaban los recursos previos y todo eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Sobre el conocimiento de la escuela asociada previamente al inicio de las prácticas, los estudiantes que responden expresan que en la semana anterior tuvieron una reunión con las autoridades de la escuela, en algunos casos con la presencia de los profesores de práctica y/o las maestras de grado en que iban a practicar.

La experiencia de los residentes con los maestros coformadores es diversa. Para algunos, el trabajo con los maestros es una verdadera instancia de formación e intercambio sobre las planificaciones, sobre el recorte y la secuenciación de contenidos, sobre las formas de trabajar en el aula, sobre la mirada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Implica, además, un tiempo de trabajo compartido en la escuela. Para otros, la relación de coformación ha quedado vacante. En algunos casos, ha resultado una relación de tensión,

ya que los maestros se guiaban por libros de textos para la selección de contenidos y los estudiantes en formación deben guiarse por el diseño curricular. Ese espacio de negociación resulta complejo de resolver para los residentes. En otros casos, los estudiantes dicen haber sido recargados de tareas por los maestros de grado, ya que los dejaban a cargo de horas de clase que no tenían asignadas. Los estudiantes también señalan que, en ocasiones, los maestros no completan las evaluaciones de observación, que para aquellos representan la constancia de haber realizado la práctica.

“En la primera residencia las maestras fueron muy, cómo te puedo explicar, nos acompañaron de una manera excelente, no se puede explicar con palabras porque realmente no te lo esperás, pero estuvieron ahí siempre para nosotras, nos apoyaron. En la segunda residencia las docentes eran, cómo decirlo para que no suene raro, eran a la vieja escuela y entonces las cosas innovadoras no les gustaban, planificaban con el libro, no con el diseño y nosotras tenemos que planificar con el diseño. Entonces ahí hubo también un tema, porque ellas nos dieron temas del libro y nos dijeron planifiquen esto y nosotras dijimos bueno, yo te lo planifico como está en el diseño, pero en el diseño esos temas no estaban porque no eran de 5° año, entonces fue como medio complicado en ese sentido.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Teníamos que perseguirlas [a las maestras para que las evalúen], yo creo que perseguí a medio colegio porque mi maestra faltaba siempre.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Tuvimos una muy buena relación con la maestra. Lo que nos pasó con esta maestra es que tuvimos re buena onda y en un momento se desligó y dábamos todas las clases nosotras, no daba las clases ella, las clases que le tocaban a ella nos mandaba a nosotros, para nosotras mejor porque nos servía de experiencia.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Donde los chicos tenían espacios de materias como Educación Física, Inglés, danza, aprovechábamos con las maestras para poder planificar y que ellas también vean si les gustaba lo que estábamos planificando, nos referían a cómo era el grupo, cómo trabajarlo para nosotros, saber cómo poder abordar el tema (...) cuando terminábamos la clase, [la maestra] siempre te daba alguna sugerencia.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“La maestra también, antes que la profesora, tenía que ver las planificaciones para estar de acuerdo. Si intervenía, trataba de no interrumpir la clase; nos dieron el espacio para que estemos a cargo del grado y eso estuvo muy bueno, tomábamos registro, todo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“En primer grado la titular no hizo muy de coformadora, me dejaba sola en el aula, ella como que sintió de repente una libertad de que hay alguien más, bueno, yo me voy, y mi profesor de práctica cuando me fue a observar notó lo mismo. Pero, bueno, sentí que no cumplió esa función que ellos tienen de alguna manera de ayudarnos a ir formándonos. En el segundo ciclo yo tuve a 6° grado y ahí tenía dos docentes. Y él la verdad que ayudaba, también me daba tips o si veía algo me lo corregía, siempre de buena manera, aparte siempre estuvo adentro del aula, tampoco es que me dejaba sola, y si yo necesitaba algo me ayudaba. Y con la docente casi no estuve así que no tuve demasiado contacto, tuve pocas clases.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

2.1.2. Sobre la enseñanza

El análisis de las respuestas de los entrevistados a la pregunta por la definición de enseñanza muestra que, aproximadamente, un estudiante de cada 4 define la enseñanza como la acción deliberada e intencional que realiza el docente para transmitir conocimientos a los estudiantes. En algunas respuestas se hallan referencias a que la enseñanza es la puesta en práctica de la planificación. En relación con el contenido de la transmisión, es posible encontrar en las respuestas alusiones a: “conocimientos”, “conceptos, hábitos y valores”, “todo lo que yo sé”. En estas respuestas, los estudiantes expresan también reservas en relación a que las acciones de enseñanza siempre produzcan aprendizajes en los alumnos.

“Y la enseñanza para mí primero está asociada al docente, es el docente el que tiene que enseñar, es un proceso, un proceso que por más que vos lo lleves adelante no implica que va a haber un aprendizaje del otro lado, tiene que ver con la utilización de diferentes estrategias de acuerdo a cada grupo, a cada chico. Es la puesta en práctica de la planificación también.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“La enseñanza vendría a ser todo aquello que yo sé y que le transmito a mis alumnos, que pueden aprenderlo o no, o sea el concepto de enseñanza en realidad, yo le puedo enseñar y ellos pueden no aprender.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Principalmente transmitir conocimiento, valores, hábitos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

La mitad de las respuestas a esta pregunta describen la enseñanza como un diálogo, un intercambio sostenido entre maestros y estudiantes, que se refiere a un proceso de interacciones mutuas, que produce aprendizaje tanto en alumnos como en docentes. En este conjunto de respuestas, enseñanza y aprendizaje aparecen imbricados y se reconoce que puede haber un docente que enseñe pero ello no implica que un alumno aprenda. Estos enunciados se pueden vincular con los aportes que realiza Fenstermacher (1989) sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje. El autor sostiene que el aprendizaje es una consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no es un efecto que sigue a la enseñanza como causa. Hay una relación semántica entre los términos enseñanza y aprendizaje, una dependencia ontológica, donde el significado del primer término depende de la existencia del segundo.

En general, no se advierte el carácter intencional de la enseñanza en la escuela; al contrario, se observa un deslizamiento que dirige las respuestas a poner en foco los aprendizajes, sean formales o informales. En ese sentido, los ejemplos o ilustraciones hacen referencia a ayudar a descubrir, articular aprendizajes o saberes previos con aprendizajes escolares, a tener disponibles los aprendizajes para desenvolverse en ámbitos extraescolares, a adquirir conocimientos para seguir aprendiendo. También es posible encontrar algunas alusiones a la necesidad de construir sentidos para los aprendizajes más allá del aula, expresiones de rechazo a una pura transmisión de contenidos descontextualizados. Aparece también la idea de acompañar un interés genuino de cada alumno y de tener en cuenta las diferencias entre los saberes disponibles de los estudiantes para que todos puedan seguir aprendiendo.

“Es un poco esto de darles las herramientas a los alumnos para que puedan manejar de una forma crítica los saberes que ya traen de por sí fuera del contexto áulico o con las enseñanzas áulicas que las puedan, no sé, implementar críticamente

y con algún sentido común fuera, cuando terminen el espacio de educación, el proceso de enseñanza.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Y la enseñanza para mí, la enseñanza es mutua, es como que uno en realidad nunca termina de aprender porque está todo el tiempo aprendiendo y se da con los chicos porque los chicos nos enseñan a nosotros en el día a día todo el tiempo y también nos enseñan de valores a cosas, o sea nos enseñan todo el tiempo de todo y nosotros también les enseñamos a ellos. Es una relación que se da, una interacción constante y me parece que la enseñanza es eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

En un solo caso, la enseñanza es identificada con el aprendizaje, que permite avanzar, ir más allá de un modo general tanto a los alumnos como a los docentes.

En cuatro casos, los estudiantes no logran aproximarse a una definición de enseñanza. En sus respuestas, se encuentra la enseñanza asociada a la educación de calidad como un derecho, como algo que se da (libertad, pensamiento, opinión) para la vida y como compromiso o responsabilidad.

“[La enseñanza es] el pilar más importante, sería uno de los más importantes pero para nosotros el más importante es darle libertad al ser, al niño, libertad de pensamiento, libertad de reflexión, libertad para tomar decisiones, para manejarse en la vida, para tener opinión.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

2.1.3. Sobre el aprendizaje

El análisis de las respuestas a la pregunta por la definición del aprendizaje muestra un conjunto que alcanza a cerca de la mitad de los entrevistados, que lo definen como un proceso de los alumnos de adquisición, asimilación, apropiación, incorporación o construcción de conocimientos. También se encuentran en este grupo las referencias aisladas a las siguientes características del aprendizaje: se trata de un proceso individual, se produce en un contexto de interacción social con los compañeros y el maestro y alcanza fuera del aula al contexto social, es duradero. En cuanto a qué tipo de conocimientos se aprenden, solo en un caso se detalla contenidos, experiencias, actitudes y hábitos. En otros dos casos, se hace alusión a que los aprendizajes pueden modificarse o ser producidos mediante la enseñanza.

“Yo lo definiría como la apropiación que hacemos, porque aprendemos todos, como la apropiación que hacemos de contenidos, de experiencias, de actitudes, de hábitos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

“[El aprendizaje] es esto de que el alumno pueda tomar estos saberes, que capaz que no sabe que tiene pero que tiene, y reordenarlos, saber cómo manejarlos y después esto de incorporar aprendizajes nuevos, no solo de los distintos compañeros sino de un contexto social, sobre todo lo ayuda a eso, más que este tipo de saberes críticamente.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“El aprendizaje es individual y es de otro, lo que yo puedo influir es a través de la enseñanza para que esa persona quiera aprender más.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“El aprendizaje yo lo relaciono más al conocimiento, es conocer o saber o haber adquirido algo que no sabíamos que es y ahora sí.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Otro conjunto, que alcanza casi a la cuarta parte de los entrevistados, amplía la definición del grupo anterior entendiendo el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos, de los cuales los alumnos pueden dar cuenta en el contexto del aula, ya sea en evaluaciones escritas u orales o en situaciones nuevas, o conocimientos que los alumnos pueden poner a jugar en ámbitos por fuera de la escuela. Este rasgo de estar relacionado con la realidad aparece en varias de las respuestas del conjunto. También se hace referencia en ellas a que el aprendizaje es duradero, está disponible en situaciones nuevas y se construye a partir de los aprendizajes anteriores o saberes previos. En una respuesta se hace mención a que los alumnos tienen diversos tiempos para aprender. En otra, el aprendizaje se relaciona con la enseñanza, aunque se explicita que no siempre que hay enseñanza se produce aprendizaje.

“El aprendizaje es otro proceso, en el que, bueno ahí sí tiene que ver el estudiante, está asociado al estudiante y no tanto al docente, pero bueno también se condicionaba mucho, está muy relacionado con el proceso de enseñanza, lo cual se relaciona en un punto, pero no significa que tenga que haber un aprendizaje porque hay una enseñanza, o sea que hay muchas variables y tienen que ver con cada sujeto en particular, hay algunos que necesitan adaptaciones. Y aprendió cuando puede dar cuenta de los saberes de diferentes maneras, porque no todos pueden dar cuenta de la misma manera, como te digo algunos son mucho mejores desde la oralidad, otros son mucho mejores desde la escritura, tenés diferentes maneras en las que pueden dar cuenta de esos saberes.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“El aprendizaje se logra cuando lo tenés realmente adentro, cuando ya lo podés explicar de una manera natural, donde no necesitás, o sea donde te sentís, el aprendizaje es cuando vos podés explicar un tema o algo en forma natural, sea lo que sea, no solamente en la escuela [...] el aprendizaje es eso que después lo podés llevar a la realidad y que no se olvida, no de ¡ah!, yo lo vi una vez pero no me acuerdo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Por ejemplo queremos introducir un tema con un contenido, trabajar con los saberes previos que el chico tiene, para que lo modifique y pueda construir su nuevo conocimiento, o sea que la idea sería retomar lo que el niño tiene, hacer que investigue, que relacione para que pueda adquirir eso nuevo que nosotros queremos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“No sé cómo definirlo, yo creo que el aprendizaje debe ser significativo como una cuestión y para que sirva para la vida, yo creo que es eso, es un proceso obviamente, que yo como estudiante también lo he hecho pero más que nada debe ser significativo para que te sirva a vos, para todo, para todo, y los niños más, o sea no quedarnos en esto de solamente el contenido, por ejemplo en operaciones y que el niño después salga y no sepa aplicar y sí también llevarlo un poco más allá si se puede, sí relacionarlo, si estamos viendo por ejemplo un tema de la tierra, un contenido, bueno que sea transdisciplinar, que eso no lo hemos podido aplicar y no lo hemos visto que se aplique, sí relacionarlos, hay temas que dan para mucho más, no quedarnos en un solo contenido, sino bueno, a ver, además de que sea

interdisciplinar, que se pueda trabajar con otras áreas, pero sí que se aplique un poco más para la vida, a ver qué pasa en la actualidad, cómo lo relacionamos, para que el chico tenga esa relación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

En un conjunto de respuestas se define el aprendizaje como consecuencia de la enseñanza, por lo cual es necesario que el maestro busque estrategias para que efectivamente la enseñanza produzca aprendizajes ya que esta relación no está garantizada.

En otro conjunto minoritario, el aprendizaje es definido como una interacción entre alumnos y maestros, una forma de diálogo en la que ambos se enriquecen mutuamente y aprenden.

“Y en cuanto al aprendizaje también, enseñanza y aprendizaje para mí es algo mutuo, se da en interacción constantemente con los chicos, nosotros, o sea ellos nos enseñan y nosotros aprendemos y nosotros les enseñamos y ellos aprenden, es algo que se da mutuo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Por último, un grupo pequeño de estudiantes no logra aproximarse a una definición de aprendizaje. Aparece como algo valioso que el docente da, inculcar deseos o ganas de aprender. También aprender es descripto en términos de experiencia personal de formación:

“La trayectoria que yo tuve en el instituto, para mí venir y escuchar a los profesores adelante que te hablan, con tanta sabiduría y con tanta, que se explayan, para mí fue un placer estar acá, o sea es un placer estar acá, por eso no me quiero ir.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

2.1.4. Sobre la planificación

La exploración sobre los saberes de los estudiantes en torno a la planificación se organiza alrededor de tres aspectos:

- El sentido de la planificación
- El conocimiento de los componentes de la planificación
- La experiencia de planificación y de prácticas

La exploración realizada sobre los temas de planificación, sus sentidos, sus componentes y la puesta en práctica desde las propias experiencias como residentes, muestra resultados similares en el conjunto de los casos.

La tarea de planificación es trabajada a lo largo de la formación en los tres campos. Sin embargo, cobra especial relevancia en el campo de las prácticas, especialmente en las instancias de implementación de tareas de enseñanza en el aula, sobre todo durante la realización de la residencia. Como señala Vezub (2002): “La tarea de planificar parece ser el primero de los desafíos al que se enfrentan los residentes. Mientras que la observación los sitúa en un papel más pasivo, la planificación lo hace de lleno en el quehacer docente” (p.90).

Principalmente, se destaca el valor que los estudiantes asignan a las planificaciones como instrumentos para organizar y ordenar los contenidos y las actividades que desarrollarán en las clases a su cargo. También se halla con frecuencia en las respuestas el reconocimiento de que la planificación le ofrece al practicante seguridad, confianza y una guía -a modo de guión didáctico- que evitaría las dispersiones o las improvisaciones. En estas respuestas se percibe una de las funciones de la programación tal como sostiene Feldman

(2010): “ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase” (p.44).

Resulta también recurrente la referencia a la estructura y el diseño que debía tener una planificación didáctica, con componentes fijos y estandarizados y guardando rigurosidad en el orden de su presentación formal. Una mayoría de entrevistados señala que los planes requerían un armado de clase que contara con un inicio-desarrollo-cierre, con la inclusión de propósitos, objetivos, contenidos y actividades. También, en menor medida, se indica que incluían alguna propuesta evaluativa o, al menos, consideraban por escrito los criterios de evaluación.

No obstante, esa predeterminación aparente que conlleva la estructura de los planes respecto al cumplimiento de un determinado orden es contrapuesta a la cualidad de flexibilidad admitida y reconocida por casi todos los estudiantes entrevistados a partir de sus experiencias en la implementación de sus planificaciones:

“...se planifica la clase que uno va a dar, y para qué se planifica, si bien la planificación es una guía (...) uno planifica para el grupo de la clase que le tocó, pero si bien en el aula van surgiendo cosas que uno no se espera, entonces lo que uno planificó no sale como uno lo pensaba, entonces en ese sentido la planificación, así nos dijeron, es flexible, lo vivenciamos y en el momento de la práctica, sí hubo muchas planificaciones que fueron modificadas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Esta flexibilidad es percibida tanto en lo que respecta al desarrollo de la clase misma, como a la posibilidad cierta de efectuar una revisión y reformulación en situación de práctica, según ocurran las actividades y los alcances de logro en cada una de las clases. Es ilustrativo uno de los testimonios al respecto:

“Yo pienso que, si bien estamos en una era que nos permiten una flexibilidad muy grande, tenemos que tener algo, tenemos que tener una guía. Entonces yo como decía, yo tengo que saber qué es lo que le quiero enseñar al niño, hasta dónde quiero que llegue el niño, qué le queda al niño de eso, entonces yo tengo que tener algo, yo tengo que saber lo que el niño trae para hacer la planificación, pero esa planificación tiene que ser muy flexible, porque yo a lo mejor calculaba una cosa y los niños se me quedan al segundo día y no puedo seguir, de qué me sirve a mí seguir si entre las actividades que le doy hay una actividad que no la saben hacer o salieron la mayoría mal, entonces no puedo seguir, entonces ahí es donde yo tengo que ver qué poner, porque de nada me sirve terminar la secuencia si el niño no lo aprendió. Entonces ver qué agregó, porque a lo mejor yo estoy encarando mal la secuencia o yo estoy encarando mal el tema, entonces la secuencia es una forma de ordenarme, pero también es muy flexible y también para comentarle a mi directivo lo que voy a dar y lo que quiero que el niño sepa.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

Asimismo, se ha visto que ese carácter flexible además de permitir abordar los emergentes propios de las clases, favorece la revisión permanente sobre lo trabajado. Esto es, de algún modo, la vuelta sobre el “papel” luego de haber implementado la clase y de haber producido modificaciones conforme las interacciones, decisiones que fueron reconocidas y validadas en varios de los casos, también por los profesores de prácticas y los docentes a cargo, permite la revisión de la propia práctica. En esta línea, algunos de los autores

entienden a la planificación como una hipótesis de trabajo (Davini, 2015; Feldman, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2002), es decir una formulación provisoria, sujeta a revisión, un intento o prueba. Esta definición estaría en consonancia con el rasgo de "flexibilidad" de la planificación al momento de la implementación señalado por los entrevistados, a pesar de la cualidad de fuerte estructuración formal exigida para su presentación. Tal vez esto último tenga más que ver con una lógica en el ejercicio del control por sobre el desempeño de los residentes, tal como lo expresan las autoras Garrote e Isod (2002): "La planificación supone el control de la conducta en función de un tiempo progresivo y acumulativo, incorporándose como actividad en todo un sistema, vigente en la institución escolar -entendida como dispositivo disciplinario- (...) Al planificar, el sujeto se sitúa de modo tal que establece una relación de control consigo mismo" (p.171 a 173).

2.1.5. Sobre los saberes necesarios para planificar desde la perspectiva de los estudiantes

En lo que respecta a los saberes que se ponen en juego a la hora de planificar, las respuestas de los estudiantes se orientan, en primer término, a destacar la importancia del conocimiento del grupo de alumnos que tendrán a cargo; en segundo lugar, el conocimiento acabado de los contenidos a enseñar y, en menor medida, hacen referencia a tener en cuenta los diseños curriculares (básicamente como prescripción de metas y recorte de los contenidos obligatorios y básicos de aprendizaje por parte los alumnos).

Casi la totalidad de los estudiantes entrevistados coincide en señalar que uno de los principales aspectos necesarios para poder planificar es contar con un adecuado diagnóstico del grupo de alumnos destinatario de sus diseños de planificación didáctica. En este punto, se destaca la importancia de los períodos de observación previos a la implementación de las clases, dado que en ese tiempo es posible obtener los datos necesarios respecto de la conformación del grupo en relación con sus saberes previos. Algunos estudiantes señalan que les brinda la posibilidad de contar con el conocimiento de algunos alumnos en particular, respecto a sus ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido puede citarse la respuesta:

“Primero conocer al grupo, porque no podemos venir con una secuencia del año anterior, que a lo mejor nos ayude pero que no esté apta para el grupo de ese año, yo creo que mayormente es el grupo el que se tiene que conocer para después ver que es lo que ellos necesitan saber.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Otro de los puntos mencionados por la mayoría como condición para saber planificar es el manejo de los contenidos curriculares. Algunos estudiantes sostienen que no es posible llevar a cabo una planificación de un contenido o tema que no se domina integralmente. En algunos casos, destacan como valor la seguridad que podía brindarles el estudio previo de los temas de enseñanza para los momentos de intervención frente a los alumnos:

“Si no sabés qué planificaste, no sabés qué decir...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Entonces para mí lo primero de todo es conocer el tema y después ver qué es lo que querés que el niño realmente aprenda, cuáles son las capacidades que ahora querés que el niño aprenda, siempre viendo lo que el niño trae, pero primero de todo para mí el docente tiene que conocer el tema que va a dar...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

Siguiendo con el orden de aquellos aspectos que resultan destacados para elaborar las planificaciones, aparece mencionado el conocimiento del diseño curricular. En estos casos lo que ha de considerarse queda asociado con otras menciones que referían a las metas o a aquello que la escuela se propone enseñar a los alumnos en cada una de las etapas de su escolaridad o años de estudio. Gimeno Sacristán (1991) refiere sobre esta temática: “La intervención de las prescripciones desde la política curricular es operativa en orden a regular contenidos y métodos de la práctica de la enseñanza (...) por su incidencia real en los medios y mecanismos que determinan la práctica escolar” (p.145).

En la siguiente cita, se percibe el procedimiento que lleva a cabo uno de los residentes durante su proceso de programación didáctica, quien debe traducir o interpretar en forma contextualizada una pauta curricular haciendo un balance entre necesidades y recursos disponibles, según sea su grupo de alumnos y la etapa de escolaridad en que se encuentre.

“...primero tener claros los objetivos, yo creo que es fundamental, más allá de que esté o no escrito, tener previamente organizado qué es lo que yo quiero hacer o quiero lograr, obviamente en base al contenido (...) los contenidos estaban dados por los docentes coformadores, ellos nos decían qué contenidos nos tocaba desarrollar en esas semanas. Entonces yo básicamente en mi planificación lo que más buscaba era saber bien qué es lo que quería lograr y después conseguir las actividades que lo logaran y tener bien organizado eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

Por otra parte, el valor que se le asigna a los diseños curriculares como marcos de referencia para la planificación didáctica se inscribiría en el hecho de reconocer que los mismos son condición para promover el carácter institucional de la enseñanza y remover las prácticas de enseñanza como asunto doméstico:

“...la planificación se basa en eso, porque una docente no puede dar un contenido, lo que a ella se le ocurre y como a ella se le ocurre, hay un diseño...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Y en otra de las entrevistas se menciona al respecto:

“[la planificación] es algo que hay que seguir, pero no para cumplir con el papel, sino para llevarlo a cabo y que tenga que ver con los diseños, sobre todo, para mí es eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

En menor medida, las respuestas de los estudiantes señalan que el marco del diseño curricular establece los criterios de evaluación²:

“...a qué quiero llegar yo con el contenido; qué quiero enseñarles” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“...qué quiero evaluar durante la clase, qué aprendió, si lo que yo quiero dar el alumno lo comprendió...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Algunos entrevistados han incluido la referencia a la disposición de recursos. En este caso para la planificación se tiene en cuenta no solo contar con determinados materiales potencialmente adecuados para el aprendizaje de los alumnos, sino que también se ha hecho referencia a los contextos y espacios institucionales en los cuales los residentes debían llevar a cabo sus experiencias de prácticas. Al respecto Davini (2015) explicita que “la selección y la

² Este análisis será ampliado en el apartado sobre evaluación.

programación de los recursos deberán brindar a los alumnos la posibilidad de experiencias en el manejo e interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de distintos materiales, para el desarrollo de capacidades” (p.90). Es preciso conocer la cantidad de alumnos; formas en que estos se organizaban habitualmente; si contaban o no con libros de textos u otros recursos propios o del aula; etc. Este conocimiento de los recursos preexistentes, también era resultante del período de observación y determinaba las pautas de trabajo que luego se incluirían en el texto de la planificación, relacionado con estrategias y dinámicas de organización del grupo dentro de la clase:

“...qué actividad podría ir mejor con ese grupo, qué tipo de actividad se podría hacer si se trabajaba en grupos, si era mejor trabajar de a pares, ese tipo de cosas...” (ESTUDIANTE - LSFD DE BUENOS AIRES - GP)

Hubo quien mencionó, además, que una vez conocidas estas variables grupales, le permitían para su planificación “crear un orden”. Esta última idea será retomada en el apartado que refiere a los sentidos de la planificación.

En un mínimo de las respuestas se hizo referencia a que era necesario conocer las didácticas específicas de las áreas curriculares como condición para saber planificar. Más puntualmente, se mencionó que lo que había que hacer como “planificador” era una trasposición didáctica de los contenidos vinculado al nivel y a las características del grupo:

“Y para mí lo esencial de la planificación es poder acomodarme yo en los conocimientos, poder acomodar los contenidos para poder brindárselos de una manera didáctica y viable para los chicos, en saber que va a ser fácil y que lo puedan entender, de manera a veces divertida o un poco más didáctica que simplemente leer un texto y pasarlo, sino hacerlo a través de un juego...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Esto último, si bien no resultó como una de las menciones más destacadas, permite interpretarlo como síntesis del resto de las opciones anteriormente desarrolladas ya que todos, en mayor o en menor medida, pudieron dar cuenta de aquellos elementos que son pre-condición para elaborar una secuencia de planificación didáctica con sentido, situada y contextualizada y no meramente por el cumplimiento de un acto burocrático-administrativo.

Hay coincidencia en la mayoría de las entrevistas en que primero hay que conocer al grupo de alumnos y determinar en qué nivel de aprendizaje se encuentra y cómo se desenvuelve en el desarrollo de las clases.

“...en realidad en la planificación uno se plantea el objetivo de la clase, creo que eso es muy importante entonces uno si se plantea ese objetivo y se da y uno puede ver que se cumplió, es como que, bueno, ahí uno ve que hizo las cosas bien. En ese sentido también la profesora nos exigía eso, que el objetivo se cumpliera, que eso era lo más importante de cada clase.” (ESTUDIANTE - ISFD CÓRDOBA - GE)

2.1.6. Sobre los sentidos de la planificación

Garrote (2002) afirma que la actividad de planificación “parece mostrarse como una instancia paradigmática dentro del conjunto de procedimientos que establecen una reglamentación del tiempo y de la acción de la residencia y que se hallan en el corazón de la institución escolar” (p.172).

Cuando se interroga a los estudiantes sobre el para qué planifican ha habido una mayoritaria coincidencia en asignarle a la planificación el valor de ser una guía, un ordenador de las acciones que se desarrollarán en las clases. Textualmente se han referido a la planificación como un “sostén de donde agarrarse” o, más específicamente, definida como una “herramienta organizadora de los contenidos”. De algún modo se constituye en un elemento que por sí mismo le estaría transmitiendo seguridad al enseñante y que, a su vez, permitiría evitar las improvisaciones. Resulta ilustrativo uno de los comentarios sobre este punto cuando uno de los entrevistados menciona que:

“[planifico] para organizarme, yo creo que si no, se hubiera ido en conversación mi clase...” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

Las siguientes respuestas relacionan la idea de planificación como guía que, a la vez, permitiría evitar tanto la dispersión respecto del objetivo de la clase como la improvisación:

“[la planificación es] una guía que te la tenés que saber, principalmente porque nosotras planificábamos con muchas preguntas y a veces decíamos, para qué tantas preguntas, pero en el momento vos te quedas adelante del grado y no sabés qué decir. Si no sabés qué planificaste no sabés qué decir, principalmente porque no tenemos, porque todavía no somos las maestras que tenemos todo acá, entonces esas preguntas sirven mucho para uno ya saber cómo sigue la clase, cómo continuar, principalmente para mantener una estructura y que la clase no se desmadre...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“...es la guía y un docente no puede ir al aula a ver qué hacemos, tiene que estar seguro del contenido que va a dar, la planificación te obliga a estudiar, hacer las relaciones entre las materias y te obliga a todo eso, así que no podés ir al aula a ver qué puedo hacer hoy...” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

Es posible reconocer en las respuestas de los estudiantes el valor que le asignan a la planificación como una parte muy importante del trabajo docente, que podría contribuir a garantizar las condiciones para una buena enseñanza.

“...para mí es muy importante planificar ya que uno va preparado, porque nosotras, bueno, yo más que todo personalmente tenía la planificación, no la estudiaba pero si yo iba con mi planificación y yo sabía lo que tenía que dar, no es que pedía la planificación y ¡ah!, tengo que hacer esto y esto, no, yo sabía bien qué tenía que hacer, si bien yo la había planificado, yo iba preparada.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

También está presente la importancia de la planificación durante la formación y para el posterior trabajo docente, entendiendo que se trata de adquirir una responsabilidad que tiene que ver con el qué y cómo se enseñarán los contenidos a los niños, más allá de los resultados esperados, tal como sostiene Davini (2015): “Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones” (p.85).

En cuanto al qué de la planificación, en este punto también ha habido recurrencias en expresar que se reconoce, en general, cierto carácter holístico en el acto de planificar. Fueron varios los que mencionaron que en la planificación incluyen “todo” (contenidos, formas de trabajo y organización de los alumnos, tipos de actividades, materiales y recursos a utilizar, criterios de evaluación, tiempos, etc.) más allá del tipo de formato u organización en el cual se presente dicho plan ante los docentes de la escuela en que realizarán sus prácticas:

“En la planificación vos ponés todo, o sea lo que querés hacer, qué es lo que te proponés, cuál es tu propósito y adónde vos querés que lleguen los chicos y cuál es el objetivo también que te estás proponiendo. Yo lo que hacía era que comenzaba viendo qué actividades iba a hacer, todas las posibilidades que podía tener en cuanto a las intervenciones con los chicos, qué era lo que ellos me podían tratar de contestar y ponía todo, en la planificación yo ponía todo, en cuanto a que si los chicos me contestan así yo responderé de esta manera. Ponía todo porque tenía que ver todas las posibilidades para ese momento, porque siempre van a pasar imprevistos igual, porque en la planificación no está todo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Nótese que aún a pesar de designar el carácter totalizador que puede asumir una planificación didáctica, la cita precedente deja abierto ese margen para los emergentes y situaciones imprevisibles propias de una interacción en las aulas. Esto se vincula nuevamente con el carácter de flexibilidad ya mencionado en función de las dinámicas que se presentan en cada situación singular. Tal como sostiene Feldman (2010): “en una sala de clases no solo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos” (p.41).

Con esto es posible afirmar que las ideas y conceptos que los estudiantes manejan respecto de los procesos de planificación, dan cuenta de un reconocimiento tanto de las particularidades contextuales en las que se van a desarrollar sus clases -y que intentan desplazar la idea de un plan como estructura rígida que determine previamente lo que debe suceder en una clase-, como de las exigencias formales de estructura y diseño con la que deben presentar sus planes para ser aprobados por sus profesores.

¿Qué es planificar?

En este punto se aborda cómo se define e interpreta la planificación desde la perspectiva de los estudiantes del último año de la carrera y en el contexto de sus propias experiencias como “planificadores” en las escuelas en las que realizaron sus prácticas y residencias. Se reconoce como expresión mayoritaria el criterio de quienes entienden la planificación como elemento que les favorece una organización tanto de contenidos como de actividades o de estrategias. En cierta medida se retoma la noción de plan como “guía” que ya ha sido expresada anteriormente. Ahora bien, se percibe que en muchas de las opiniones hay una idea de la planificación entendida como “espejo”: todo lo que allí se escriba coincidirá con lo que luego ocurra en el aula al momento de intervenir en las clases. Esto se corresponde con lo que señalan Garrote e Isod (2002) al afirmar que el residente “debe conducirse y actuar cumpliendo con los distintos elementos que fueron explicitados y previstos en la planificación. La efectividad del plan solo se verifica en la medida en que la actuación del sujeto durante la clase, se corresponda, término a término, con lo previsto” (p.172).

Esto también permite asociarlo con lo que se mencionó sobre los márgenes de seguridad y cierta “tranquilidad” que ofrecía haber elaborado correctamente un plan didáctico, aunque en ocasiones pudiera ocurrir lo opuesto:

“También te encontrás que muchas veces lo que uno planifica no se da, porque es circunstancial también lo que vaya a pasar dentro de la clase, para nosotros

es todo un misterio lo que suceda en la clase, porque muchas veces vamos y planificamos una clase y muchas veces o es o no es, digamos que ahí está la clase real y las experiencias con las que nos podamos encontrar, pero sí es una parte fundamental porque va a ser nuestra guía a la hora de gestionar nosotros la clase o de dar la clase.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Por otra parte, se ha presentado, en uno solo de los casos, un sentido de la planificación asociado más a lo reglamentario del trabajo de un docente. Esta connotación se entiende tal vez en el marco de tradiciones en la formación y en las propias instituciones que han priorizado y centralizado lo burocrático-administrativo por sobre los temas pedagógico-didácticos:

“Tiene un sentido más legal diría, como más institucional, (...) hay docentes que planifican para todo el año y hay docentes que planifican por día, lo he visto y es más que todo responder, no me parece mal el que lo hace por día por ejemplo al que lo hace por año, porque el que lo hace por día puede ir agregando, está bien que el que lo hace puede ir agregando o modificando, pero ya se le aprobó una planificación ideal para un grupo que no sabe cómo va a responder, (...) Entonces más que todo para mí sirve como una guía, pero que responde más a lo legal de la escuela que es tener que presentar el papel de la planificación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

La indagación también procura recuperar el conjunto de materiales que se utilizaron para la elaboración de las planificaciones durante los períodos de prácticas y dar cuenta del lugar que éstos ocupan en la tarea previa del practicante en su rol de “planificador”.

Las respuestas muestran que aún persiste una mayoritaria tendencia a sostener un tipo de recursos y materiales clásicos, materiales concretos: libros de texto, manuales escolares, juegos didácticos y de experimentación, etc.:

“...los manuales de los chicos, libros que tenía yo porque mi mamá es maestra que me dio, que aunque tenga el diseño curricular antiguo, digamos viejo, los contenidos siguen siendo los mismos...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Algunas respuestas hacen referencia a los diseños curriculares jurisdiccionales como fuente para la planificación, así como algunos estudiantes mencionan la consulta a los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y Cuadernos para el aula (de la misma serie).

También se hace mención al material disponible en los institutos de formación docente, valorando especialmente las recomendaciones de sus propios profesores, tanto los del espacio de las prácticas como aquellos a cargo de los asesoramientos en las didácticas específicas de las áreas curriculares. En algunos casos, las respuestas hacen referencia a la obtención de recursos a través de las propias escuelas en las que realizaban las prácticas, ya sea a partir de tomar modelos de las planificaciones que el propio docente del curso o grado les facilitara, o bien con otros libros y materiales específicos a los que pudieran acceder en esa misma institución.

“Lo que vamos viendo con cada profesor de la didáctica, con cada bibliografía que ellos nos brindan y el acompañamiento que nos dan, si van a decir: esto sí, esto no, desde esa manera lo hacemos siempre buscando nuevos métodos, nuevas estrategias. Lo que se trabaja mucho hoy es las nuevas tecnologías, que por ahí es algo que la docente, yo en mi caso me tuve que comprar un proyector, por ejemplo, por si la escuela no brindaba y no tenía la televisión hay muchos

materiales que nos dan, libros, para poder armar nosotros nuestros recursos, y nuevos juegos, muchas tecnologías, mucho de lo que es las dinámicas de juego también estamos trabajando mucho y funciona, armar los recursos y juegos y eso pasa en las experiencias cuando vamos a las prácticas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Las actividades sí las sacábamos del Material para el Docente, de los NAPS, de algún que otro manual, no igual, sino tratando de ver cómo lo podríamos arreglar para hacer una actividad en cuanto a lo que yo necesitaba. Si ponés en el buscador material para el docente y te aparece... [...] Si bien en el diseño curricular siempre uno cuando va a planificar lo primero que va a ver es qué contenido le toca y si está en el diseño curricular, lo que nos pasaba era que las maestras nos decían solamente un título, el título de un manual, bueno, quiero que den esto, entonces vos te volvías loca para ver dónde estaba dentro del diseño curricular eso que ella quería y que quizás era un contenido desagregado, quizás no era en sí el contenido, entonces tenías que tratar de buscarle la vuelta para ver dónde estaba eso que ella quería que vos des.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Para planificar yo siempre me basé en el diseño, siempre fui a buscar los contenidos al diseño y de ahí distintos manuales, distintas editoriales, sitios de internet, otros docentes que te pueden ayudar.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

2.1.7. Sobre los componentes de la planificación

El análisis de las respuestas relacionadas con los componentes y la estructura de la planificación muestran cierta recurrencia. Tal como se ha mencionado, los estudiantes dan cuenta del uso de un modelo de organización de los planes didácticos para cada clase, con un formato de inicio-desarrollo-cierre precedido por la enumeración de objetivos de aprendizaje y propósitos de enseñanza. En casi todas las respuestas, la enumeración incluye también los diferentes tipos de actividades que realizarán los alumnos y las posibles intervenciones docentes para guiar esas actividades. En este punto, algunos entrevistados se exhiben con mayor detalle y aclaran que diseñan actividades que permiten indagar y recuperar saberes previos en los alumnos, al tiempo de despertar el interés por los temas:

“[las planificaciones] tienen un inicio, un desarrollo de la clase y un cierre de la clase. Todos los planes tienen que contar con esas tres partes fundamentales, la primera parte que es el inicio va a ser el motivador, el incentivador digamos, el que va a despertar el interés de todos los alumnos, siempre tiene que haber una situación inicial en todas las áreas para despertar la motivación, ahí no va a estar el contenido en sí que yo les quiero transmitir a los chicos, solamente va a estar el detonador de ese tema que vamos a hablar. En el desarrollo ahí va a estar la intencionalidad y el contenido a explicarles a ellos (...) es la parte más extendida de la clase, ahí se va a presentar el contenido, la explicación, teoría, todo lo demás que se pueda construir con ellos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Asimismo varios estudiantes mencionan la inclusión de recursos. En muchos de los casos indistintamente se refieren tanto a materiales didácticos, recursos tecnológicos y juegos o materiales para generar situaciones que favorezcan el acercamiento de los alumnos a los contenidos. También varios entrevistados señalan los criterios de evaluación como componentes de esas planificaciones. En menor medida, señalan el tiempo como una de

las variables a considerar y la bibliografía u otros recursos textuales que se hubieran tenido en cuenta para la confección de los planes. En algunos casos se hace referencia a la inclusión en las planificaciones de variadas actividades para la atención a alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje.

A continuación se citan algunos ejemplos tomados de las entrevistas, que muestran cómo los estudiantes se adecuan a un esquema de planificación fuertemente estructurado, que podría suponer que una cierta previsión de situaciones posibles disminuiría la emergencia o el impacto de la sorpresa en los practicantes. Las respuestas dan cuenta de un orden basado en el tiempo de la clase, que toma en consideración parcialmente o de manera secundaria las propias lógicas disciplinares que requiere la enseñanza en cada área en particular:

“Nosotros a las planificaciones las solemos hacer en principio, inicio, desarrollo y cierre, entonces en el inicio se explica cómo voy a empezar la clase, si voy a reunir conocimientos previos, si voy a usar algún tipo de video, imagen, de dónde voy, qué disparador voy a usar para comenzar la clase. Y luego en el desarrollo cómo voy a desarrollar ese recurso que utilicé al principio y después al cierre para poder sintetizar la clase y lo que se aprendió poder aplicarlo en alguna actividad, en algún juego.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“En el desarrollo ahí va a estar la intencionalidad y el contenido a explicarles a ellos, esa es la parte, si estamos hablando de una hora, esa va a ser la que tenga unos 45 minutos aproximadamente, es la parte más extendida de la clase, ahí se va a presentar el contenido, la explicación, teoría, todo lo demás que se pueda construir con ellos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“En la actividad de cierre es ahí donde va a ir la actividad de fijación y de ejercitación con los chicos, o se hace, depende del área, se hace compartida entre todos juntos o directamente que ellos lo hagan solos, ese va a ser el cierre, siempre tienen que constar de esa manera, situación inicial, el desarrollo y el cierre de la clase.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Estas respuestas estarían mostrando la tensión entre la planificación estructurada, amplia y totalizadora y la flexibilidad requerida en su implementación para la actuación de los practicantes. Al respecto Davini (2015) ilustra el sentido que cobran los componentes de la planificación, más allá de una linealidad y prevaleciendo la coherencia e interrelación de los mismos:

“Resulta importante considerar, en primer término, que el proceso para definirlos [a los componentes] no es fijo ni lineal, sino que incluye un “ir y venir” entre ellos. Aún más, al definir un componente puede requerirse la modificación posterior de otros. Esto hace dinámico y reflexivo el proceso de programación. (...) los componentes son interdependientes y cada uno incide o modifica a los otros, buscando su congruencia.” (p. 83-84)

2.1.8. Sobre la gestión de la clase

La mayoría de los estudiantes valora positivamente la experiencia de los períodos de observaciones previas a las prácticas, ya que resulta una fuente muy valiosa de datos sobre el grupo con el que van a trabajar; sobre el docente y su estilo de enseñanza; sobre los alumnos, sus características y sus ritmos de aprendizaje. Sostienen que esa información es clave al momento de elaborar las planificaciones didácticas y de implementar sus propias clases:

“Primero que nada hacemos las observaciones, para ver cuáles son los intereses del niño, cómo trabajan ellos en grupo, cuál es el grupo porque no todos los grupos son iguales, y eso nos pasó cuando tuvimos la experiencia en la escuela (...) y ahí vemos nosotras cómo vamos a gestionar la clase y de qué manera la vamos a dar también.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Las estrategias de enseñanza hacen referencia al conjunto de intervenciones docentes diseñadas y fundamentadas para llevar adelante el desarrollo de las clases teniendo en cuenta los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se espera que los alumnos alcancen, en el marco del contexto singular de un grupo de aprendizaje. Al respecto, Litwin (2008) afirma que “en la definición de las estrategias también ponemos en juego modelos, es decir, proyectos basados en una definición de aprendizaje que orienta las actividades que el docente despliega y propone a sus estudiantes” (p.90). La autora amplía esta idea de modelos, dando ejemplos tales como los modelos de aprendizaje cooperativo, que requieren estrategias que promueven el trabajo en equipos con metas en común, o bien modelos de aprendizaje basado en la indagación, donde los alumnos deben aprender a resolver problemas a partir de la observación de hechos y relaciones.

En relación con el uso de estrategias de enseñanza, es posible reconocer en las respuestas de los estudiantes entrevistados los siguientes tipos:

A. Dan cuenta de un criterio didáctico fundamentado:

“Muchas veces se construye el conocimiento con ellos y hablamos desde la experiencia, me pasó a mí de hablar sobre imanes, llevar cuadros, material concreto, y tener lindas experiencias en Ciencias Naturales, en que ellos traten de investigar qué pasaba, qué era eso, hasta que después ellos mismos decían qué era un imán, que los imanes se atraen y es buscar las respuestas de ellos, ahí construíamos el título...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

B. Basadas en los aspectos lúdicos de las actividades con el propósito de promover el interés y captar la atención:

“En todas mis secuencias partí por el juego, me disfracé, yo partía desde ahí y que solo ellos lo vayan descubriendo y cosas que surgieron ahí...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“A nosotras nos tocaba trabajar lo que eran las figuras geométricas, en realidad los cuerpos geométricos, y la idea era que salga de los chicos la palabra cuerpo geométrico, entonces se me ocurrió hacer un teatro de sombras, que es como un titiritero pero con una tela y le hice sombras con los cuerpos atrás para que reconocieran sombra y de ahí bueno, les mostré el objeto, las diferencias.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Mayormente buscaba juegos para la motivación, para llamar la atención y que no sean tan aburridas las clases y más en un primer grado, después les hacía preguntas de lo que habían entendido de la motivación...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

C. Solo describieron tipos de actividades:

“Por ejemplo para Ciencias Naturales tenemos que innovar con muchas experiencias, siempre partimos de la investigación así que les hice hacer un horno solar como experiencia porque me tocó energía, y también otro tipo de experiencias como armar un circuito eléctrico con un tablerito, que a los varones les gusta esa idea, otras experiencias con unas pelotitas salarinas para el tema de la cinética, [...] es depende del tema las actividades que podemos plantear.”

(ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

D. No lograron explicitar sus estrategias:

“Ellos estaban totalmente enganchados con lo que eran las comunidades mapuches y tehuelches, pero si yo me hubiera parado a contarles cómo era la historia creo que no hubiera tenido tanto recibimiento. Igual que en Naturales, me tocó el sistema osteo-arto-muscular y les llevé el esqueleto y estaban contentos, hicieron experiencias.”

(ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

En general, en el conjunto predominan las respuestas del tipo **B** y **C** basadas en las acciones que se realizaban para despertar el interés y convocar a la tarea y en la descripción de las actividades que habían promovido en las distintas clases.

Dada una nómina de acciones de enseñanza, los estudiantes marcan en casi todos los casos todas las intervenciones listadas, como realizadas en las clases de la práctica, con la excepción de aquella referida a la evaluación en las clases. Respecto de la evaluación, la mayor parte de las respuestas explican que habían efectuado parcialmente algún tipo de evaluación durante sus prácticas a las que algunos denominaron “informales” o “no convencionales”³. No obstante, hay referencia a situaciones en las que, por indicación o solicitud del propio docente del curso o grado, algunos entrevistados llegaron a aplicar una “prueba escrita” de lo que habían desarrollado durante su período de prácticas, siempre en un formato “clásico”, estilo cuestionario, o bien ejercicios similares a los que se realizaron con los alumnos en las clases.

A continuación se detalla y comenta con ejemplos la descripción realizada por los entrevistados de cada una de las acciones de enseñanza seleccionadas y desarrolladas en el período de prácticas. Las respuestas están organizadas en función de niveles alcanzados en cuanto a la posibilidad de establecer fundamentos didácticos de las intervenciones o bien como meras descripciones de lo que habitualmente hacen pero sin haber dado cuenta de los sentidos y el alcance de las mismas. En relación con las acciones de enseñanza Feldman (2010) señala: “Un docente debe poder dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje. Esto incluye la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje” (p.33).

³ Este análisis se amplía en el apartado sobre evaluación.

1. Trabajar con los saberes previos.

La indagación de saberes previos en los alumnos como estrategia para introducir un nuevo tema o dar continuidad a lo que el grupo ya estaba trabajando es consignada por todos los entrevistados como una de sus prácticas habituales y necesarias para llevar a cabo una adecuada enseñanza:

“Era sumamente importante que ellos tuvieran una base o partir de lo que ellos sabían para yo poder enseñar lo nuevo y producirles ese conflicto cognitivo digamos. Y esto de los saberes previos lo hacíamos a partir de la propia experiencia de los alumnos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Los estudiantes fundamentan esta estrategia desde un supuesto sobre la enseñanza que parte de los conocimientos previos como forma de anclaje o vínculo con los nuevos saberes, en sucesivas y progresivas aproximaciones, que se irán construyendo a lo largo del desarrollo de las clases.

2. Promover la comprensión del enunciado de un problema

Esta acción aparece asociada por la mayoría, principalmente, para el área de Matemática.

“[se promueve la comprensión] en todos los espacios porque de ahí podemos evaluar cómo comprende el niño y de qué manera lo va a poder resolver y siempre y cuando sean claras, sea claro ese enunciado y claras las preguntas que les voy a hacer. Porque había veces que las mismas maestras daban la clase y en las observaciones nosotros veíamos que el enunciado no era claro y por más que lo leyéramos un montón de veces, no lo conseguíamos y no era claro y, tampoco para el chico lo era, y se lo presentaban así y no veían el error.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

3. Retomar el trabajo que se realizó en clases anteriores sobre este tema

Esta acción es relacionada por los entrevistados con el trabajo con los saberes previos. Es reconocida como una de las formas de dar comienzo a las clases a lo largo de la secuencia. Casi la totalidad de los entrevistados la selecciona como una de sus prácticas habituales y necesarias para poder dar inicio a una clase en la que se recuperen los sentidos de lo ya trabajado:

“Porque si vos retomás la clase anterior, significa que si al alumno le ha quedado algo pendiente o no y lo ha resuelto en la casa o no, vos ya vas teniendo cómo va trabajando, primero, y si no tenés un problema ahí a ver: si es él o el entorno de él; o qué apoyo tiene; o si ha sido simplemente descuido o no entiende, entonces el retomar también no me deja perder el hilo conductor de lo que yo voy dando, entonces también me permite seguir evaluando, yo voy a retomar lo de la clase anterior pero resumido, yo tengo que empezar a preguntar, qué es lo que hicimos, qué es lo que vimos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

4. Ofrecer instrucciones y consignas para la realización de los problemas y 5. Presentar una variedad de situaciones problemáticas en función de los distintos ritmos de aprendizaje

En estos casos, las respuestas no dan cuenta de los fundamentos didácticos de las acciones, sino que explican en qué situaciones podrían desplegarse.

“Sí, porque yo he notado en todos lados en donde anduve que la parte de la comprensión no terminan de leer el problema, ¿y qué tengo que hacer, multiplicar, dividir, sumar?” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“...porque los niños, en el grado que yo estaba había uno, por ejemplo, que no sabía escribir todavía, había otro que se iba, había otro que tenía mala conducta. Entonces hay que especificar para ellos y también ver cómo aprenden ellos, cada uno tiene su forma de trabajar.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

6. Intervenir acompañando a los alumnos que tienen dificultades para realizar la tarea

Los residentes comienzan a interactuar con una realidad del aula donde efectivamente comprueban la heterogeneidad en la conformación de los grupos, lo cual implica una necesaria intervención desde un rol de acompañamiento, considerando las trayectorias de cada uno.

“(...) en primer grado sí había muchas diferencias en los chicos, había una nena que estaba integrada y cuando yo llegué tenía maestra integradora (...) ella me ayudaba a hacer adaptaciones a mí, adaptación en las actividades, yo lo que hacía en el caso de esa nena, la misma actividad que hacía el resto yo lo que hacía era simplificarla un poco o acortarla, porque ella se agotaba y no podía hacer nada entero, y después había dos chicos que no terminaban de copiar todo, entonces a ellos lo que se le hacía era la tarea o algunas cosas que copiábamos se lo llevamos impresos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

“Yo lo que hago es tener un cuadernito extra que con los chicos que necesitan reforzar un poquito más, les doy y siempre trato de que ellos pregunten o yo voy y, ¿entendiste?, o ¿quién no entendió?, porque si voy y digo entendiste, todos van a decir que sí, así que siempre de una manera que no se note...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“En eso dábamos una consigna y si veíamos que algún chico realmente tenía una dificultad compleja o no alcanzaba a comprender, bueno dábamos una actividad más fácil, bajábamos ese aprendizaje para él, le traíamos una fotocopia distinta. Muchas veces tuvimos que realizar distintas evaluaciones para el grado, porque no todos tienen el mismo tipo de aprendizaje.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

7. Sintetizar ideas y explicaciones en el pizarrón

En este punto, los entrevistados reconocen la necesidad de poner a la vista de los alumnos los aspectos sustantivos de aquello que se ha enseñado. El pizarrón es un soporte visual para la comunicación (Davini, 2015), cuya ubicación central en el espacio del aula permite que todos tengan acceso a un registro, más allá de quienes hubieran estado más atentos a las explicaciones o a los intercambios producidos en las clases. Véanse estos relatos de los entrevistados:

“Me gusta mucho cuando ellos leen, ir haciendo, no sé si mapas conceptuales, pero sí gráficos, entonces cuando lo termino de hacer, jugamos al profe, entonces, ¿quién se anima a pasar? y ellos van explicando también y ya no tienen que estudiar el tema.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“En realidad para todo [se usa el pizarrón] porque cuando resolvíamos, o sea, bueno obviamente para poner las consignas y lo que iba en la carpeta se usaba el pizarrón, y después para resolver los problemas, sobre todo en Matemática lo usábamos mucho porque pasaban ellos a resolverlos adelante, lo poníamos en común y explicaban cómo lo resolvieron, si alguien lo resolvió distinto y pasaba, a veces pasaban tres a resolver un problema, entonces se usaba mucho.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

8. Organizar a los alumnos en grupos para que discutan acerca de los modos de resolución de los problemas

Los entrevistados dan cuenta de intentos puestos en práctica para instalar otras formas de trabajo al interior del aula, promover los intercambios y la construcción de argumentos en los grupos. Davini (2015) afirma que “el interés y el compromiso con las tareas son mayores si los alumnos participan en grupos de aprendizaje” (p.75).

Véanse los siguientes ejemplos tomados de las entrevistas:

“Nosotros teníamos que plantear cosas generales que queríamos llevar a cabo con todas las secuencias, y una de las que yo me planteé fue el trabajo en grupo, porque trabajan en forma individual uno atrás del otro, entonces a mí me parecía que tenían muchos saberes los chicos, que había que mezclar los grupos para, es más, los tuve sentados en grupos desde el primer día hasta el último día.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Me gustaba mucho disponerlos en grupos para que ellos debatan, que ellos sacaran las conclusiones.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Incluso también en Sociales lo trabajamos en grupos, por ejemplo les dimos dos enunciados, eran dos afirmaciones sobre la conquista, me voy a acordar ahora, las dos estaban bien según cómo la argumentaran ellos, entonces bueno, elijan en grupo una de esas dos y me lo explican por qué la eligieron, por qué les pareció que si es verdad...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Sí, los grupos es importante porque no solamente está bueno jugar con diferentes amistades para que ellos se conozcan y para que vean que hay otras estrategias para la resolución de los problemas, aprenden mucho de ellos mismos y más cuando son grandes, que justo mi experiencia es con grandes, aprenden un montón.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

De los ejemplos citados, también se podría inferir la importancia para la experiencia formativa de los residentes, del reconocimiento de la actividad grupal, más allá incluso de los contenidos curriculares específicos del área. Coincidiendo con Feldman (2010), “las estrategias o modelos sociales en muchos casos muestran formas de actividad o práctica cuyo aprendizaje y desarrollo es en sí más importante (al menos tan importante) que los temas que estén en cuestión” (p.56).

9. Problematizar las ideas de los alumnos y estimular la argumentación

Esta estrategia se vincula estrechamente con la anterior, en especial en lo referido a estimular la argumentación. Los entrevistados que seleccionan esta acción se reconocen en el rol de promotores de los saberes de los alumnos favoreciendo la argumentación fundada de sus propias ideas y reflexiones. Véanse estos distintos ejemplos:

“Yo nunca me quedo con el alumno que me dice que sí porque sí y que no porque no, si vos me decís que sí me fundamentás por qué sí, y si me decís que no yo quiero saber por qué me decís que no, para poder entender y así lo vemos todos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“En Matemática lo hacíamos todo el tiempo, cada vez que planteábamos algún problema hacíamos que si el alumno contestaba sí o contestaba que no, le preguntábamos por qué decía que no y si otro decía que sí, por qué decía que sí y a través de las hipótesis que ellos hacían poder llegar al objetivo que era determinado contenido...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

En este caso, aparece por primera vez la idea del trabajo por parte del docente con el “error constructivo” como estrategia didáctica:

“Sí, me encanta trabajar con el error, me encanta trabajar, agarrar el error para partir de ahí porque de esa forma es cuando yo veo que más habilidades usa o las pueden desarrollar, y desarrollar mejores competencias, porque a través del conflicto, obviamente con lo didáctico y con una buena estrategia, me ayuda muchísimo a ver cómo va, cómo se desarrolla la clase y cómo va el aprendizaje de los conceptos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

10. Articular la propuesta de la clase con la clase siguiente

Este punto se vincula con el que hace referencia a retomar los temas trabajados en la clase anterior. De algún modo, los estudiantes que la eligen dan cuenta de la implementación de una secuencia de actividades, con una lógica progresiva para la enseñanza:

“Porque todas las secuencias tenían que tener un hilo conductor, después de dar la clase anterior tenía que terminar, tener una continuidad o si no la tenía teníamos que recordar qué hicimos la clase anterior...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

11. Explicar la tarea que deberán realizar para la clase siguiente

En este caso, el estudiante entrevistado solo describe lo realizado, sin que se pueda advertir la vinculación con la acción de enseñanza seleccionada.

“Cuando terminaba, en general era en actividades que yo ponía la consigna, ellos copiaban en la carpeta, a veces problemas o buscar información, por ejemplo cuando empecé a dar el tema en Sociales, que era una etapa histórica, ellos habían terminado con la anterior y les hice buscar conceptos de tarea, los conceptos que íbamos a trabajar, concepto de anarquía, de caudillismo que era justo lo que íbamos a dar, porque era la etapa que se trabajaba, entonces después cuando la trabajáramos que ellos entendieran de qué hablábamos y después se corregía obviamente al día siguiente.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

12. Evaluar, en conjunto con los niños, el trabajo realizado en la clase y 13. Realizar evaluaciones de aprendizaje

Los entrevistados que seleccionan estas acciones dan cuenta del valor de la evaluación formativa, tanto para conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, como para mejorar las propuestas de enseñanza. Recuperando lo expresado por Davini (2015): "Durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la evaluación formativa acompaña las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos, permite detectar sus avances, retrocesos y dificultades —y por qué se producen—, y tomar decisiones sobre la marcha del proceso" (p.104-105), se advierte que estos aspectos están presentes en las consideraciones que han realizado los estudiantes sobre sus propias experiencias de evaluadores. Véanse estas respuestas al respecto:

“Acá yo me alejé un poco de lo que es lo tradicional de la evaluación escrita y fue sobre todo en base a preguntas y sobre correcciones, la evaluación de lo que hizo, cómo participó, ese tipo de evaluaciones realicé, yo hice un seguimiento, esa fue mi evaluación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“En todos los sentidos, sí, más que para el niño, para mí también [...] entonces yo veo realmente si puedo seguir con los otros saberes o no, también para ver yo, a lo mejor, puedo dar todo por asentado y no es así.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“En primer grado sí hice una evaluación para los chicos, que incluía los contenidos que yo di, pero no la corregí yo, yo la planifiqué y se la entregué a la docente, la docente la tomó posterior a que yo dejé la residencia.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

2.1.9. Sobre la evaluación de los aprendizajes

Cuando se pregunta a los estudiantes si realizaron evaluaciones, el análisis de las respuestas muestra que un 80% de los entrevistados responde que sí, una proporción muy pequeña contesta que no y solo un entrevistado no responde. De todos ellos, son pocos los estudiantes que pusieron en práctica evaluaciones formales, siempre a pedido de los maestros a cargo de los grados en los que estaban realizando la práctica.

En relación con la definición de evaluación, se encuentra en las respuestas un rasgo en común a todos los estudiantes que logran formular una definición o descripción: entienden la evaluación como un proceso para saber lo que los alumnos han aprendido. Esta recurrencia se presenta en casi la totalidad de las respuestas.

Dentro de ese conjunto es posible recortar dos grupos de estudiantes que amplían o profundizan la descripción de ese proceso. Casi la mitad de las respuestas explica que la evaluación tiene dos funciones: por un lado, que los estudiantes puedan dar cuenta de sus aprendizajes, mostrar evidencias de lo aprendido y, por otro, que los docentes puedan saber si la enseñanza está dando resultados en términos de aprendizajes logrados por los alumnos.

“Y [la evaluación es] como una de las principales herramientas para ver uno dónde está ubicado, cómo lleva uno el aula, el desarrollo del aula, tanto el docente como el alumno y también el mío, cómo voy y cómo va el alumno, tiene dos funciones, cómo aprenden y cómo enseño.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Y la evaluación es un proceso por el cual nos permite ver si realmente la planificación que nosotros dimos está teniendo los resultados que esperamos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“La evaluación para mí es algo que te ayuda, tanto al niño como al docente, a saber en qué nivel se encuentra. Al alumno para mí es para saber si en realidad aprendió, si vos cumpliste tu objetivo de docente. Y al docente evaluar es para saber en realidad si soy buena como docente, si los recursos o toda la didáctica que uno pone en juego sirvió para que el niño pueda aprender.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

Una cantidad menor de respuestas añade a esa función la diferenciación de indicadores de participación y trabajo en clase de los alumnos, que aportan al proceso de evaluación. Entre ellos señalan: pasar al pizarrón, participar en los intercambios, ayudar a los compañeros, resolver las actividades, dar argumentos y explicaciones en los intercambios grupales, el trabajo sobre el error, realizar trabajos en grupos con asignación de roles, etc. Sostienen que también aporta al proceso de evaluación la corrección de cuadernos y tareas, los intercambios orales de recapitulación de lo trabajado. Mencionan la evaluación diagnóstica, que permite conocer la situación inicial de los alumnos, la de proceso mientras se desarrolla la secuencia de trabajo y la de cierre a través de una evaluación escrita o una actividad lúdica o una actividad de cierre de las secuencias. También se hace referencia al registro escrito en diversos formatos de las observaciones del maestro para hacer el seguimiento de cada alumno.

“Tenés forma de evaluarlo, con la participación o la forma en que trabaja, si vos ves que quiere pasar al pizarrón o levanta la mano o ayuda a un compañero, o sea que tenés muchas formas de evaluar, no tiene que ser escrito precisamente.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Para mí las evaluaciones son más de procesos, el día a día, el ver cómo los chicos van concretando, van llegando, seño, sí pude hoy, hoy sí pude pasar al frente y para mí eso es un logro, es muchísimo, entonces no pasa todo por lo que realmente uno puede llegar a aprender, tiene, como siempre nos dicen, cada niño tiene su tiempo, tiene su modo, hay que darle el tiempo y está en nosotras poder hacer, que si tiene su tiempo vamos a su modo, a su tiempo y ver a donde llegamos, hasta dónde.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“La evaluación para mí es no solo la evaluación escrita sino que es el proceso desde que entró el chico con vos ese día en el aula hasta el día en que vos tenés que cerrar la nota en el boletín, que tenés que poner un nota, una calificación, en todo ese proceso lo que el chico avanzó. Porque por ahí hay nenes que entraron y saben leer y escribir y salieron sabiendo leer y escribir y no aprendieron nada, porque no avanzaron nada y sí están aprobados pero no es lo mismo que el chico que entró sin saber nada y salió sabiendo leer y escribir.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

Solo dos estudiantes no logran aproximarse a una definición, en un caso, porque sostiene que al no haber puesto en práctica evaluaciones, no puede explicar de qué se trata y, en otro, porque no da respuesta a la pregunta.

Las respuestas a las preguntas por la definición de evaluación y la experiencia de los estudiantes en esa práctica dan cuenta de una contextualización de la misma en la escuela. Además, los estudiantes hacen referencia a las demandas de los docentes a cargo de las secciones en las que están practicando que, específicamente en relación con la

evaluación, se expresa por ejemplo a través del pedido de diseñar: evaluaciones no convencionales, actividades de evaluación lúdicas, instrumentos del mismo tipo que usa el docente e instrumentos de evaluaciones integradas.

“[...] y la segunda, que fue la última que hicimos, nos complicó a nosotros, para nosotros fue muy difícil hacerla, porque ella, bueno es directora de una escuela y es super exigente, la maestra de los chicos y nos pidió que hiciéramos una evaluación integral de Ciencias Naturales y Matemática, que eran sus dos áreas de enseñanza, donde estábamos viendo por un lado fracciones y por otro lado estábamos viendo solución, homogéneo, heterogéneo y nos dio los criterios, nos dijo vayan y vuelvan con la respuesta.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

La lectura y el análisis de las definiciones que elaboran los estudiantes en las entrevistas deben ser realizados en el marco de comprender esta etapa de la formación inicial docente. Como señala Vezub (2002) en su estudio:

“Es justamente en este período final de la formación inicial docente donde se comienzan a probar estos recursos intelectuales y a construir las estrategias adecuadas a las demandas de la práctica. (...) El sentido que adquieren las prácticas no se restringe a la adquisición por parte de los estudiantes de unos cuantos conocimientos o destrezas técnicas. Por el contrario, el conocimiento sobre el contexto escolar real, así como la construcción del pensamiento práctico que orientará sus interpretaciones, acciones y decisiones para la intervención educativa, son componentes centrales desde los cuales debemos considerar la experiencia de la residencia.” (p. 82)

La lectura completa de las entrevistas permite advertir un conjunto de conceptos ligados a teorías que se articulan en los discursos de un modo aún desordenado, pero que recuperan núcleos clave de la formación. Sin embargo, la lectura del contexto escolar con algunas de estas claves es incipiente y, en algunos casos, podría primar más la enunciación de un deber ser que la expresión de una construcción entre la teoría y la práctica, por parte de los estudiantes. Como señala Vezub (2002) para el caso de los residentes el objetivo principal de las tareas que desarrollan es “lograr la aprobación de la residencia y obtener su título habilitante para el ejercicio de la docencia, legitimando de ese modo su ingreso a la profesión. En forma supletoria, sus tareas están orientadas por el objetivo de lograr el aprendizaje de ciertos contenidos en los alumnos” (p. 80).

Diker y Terigi (1997) explican que “la actuación de maestros y profesores está informada por conocimiento teórico pero regida por esquemas que rebasan por completo aquel conocimiento. También hemos insistido en que la transformación de conocimiento útil para acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional” (p. 118).

Por último, para reflexionar sobre los saberes de los docentes recuperamos esta cita de Alliaud (2013):

“Si sobre los saberes docentes nos preguntamos, no podemos dejar de señalar la siguiente paradoja: para poder enseñar hoy los docentes tienen que saber mucho pero también tienen que saber que no todo lo van a saber a la hora de enfrentarse con situaciones y problemas de clases reales. De allí la relevancia de una formación que brinde saberes sólidos y complejos de donde sostenerse y anclar para poder emprender ese proceso creativo/productivo que el enseñar implica. Pero, fundamentalmente, que contemple formas específicas de transmisión del saber hacer, saber obrar, saber enseñar. Que enseñe a enseñar.” (p. 91-92)

2.2. Profesorado de Educación Secundaria

2.2.1. Sobre los campos de la formación y el acompañamiento

Los estudiantes entrevistados transitaron la formación en los tres campos y distribuidos en cada año. Destacan el campo de las prácticas como el más importante:

“...no hay como el trabajo de campo, el trabajo de campo es lo que te foguea, te ayuda mucho, te construye, a mí me construyó, si bien yo ya tengo ciertas características que son buenas para la enseñanza, sin embargo las reforcé durante las prácticas y bueno, a mí me construyó, me identificó” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Específicamente en el campo de las prácticas profesionales, la mayoría de los estudiantes entrevistados transitaron cuatro espacios a partir del primer año, resaltando actividades similares en cada año en todas las jurisdicciones. Entre Prácticas I y III las actividades de observación de la vida institucional y su análisis se mantienen casi constantes, mientras que las de observación de clases se intensifican progresivamente así como las de colaboración en tareas del aula. También muestran un ritmo creciente las actividades de diseño, análisis y reflexión sobre las propuestas de enseñanza entre las Prácticas III y IV. En esta última, la observación de clases se conserva en tanto que la actividad que cobra mayor relieve es la de enseñanza en el aula.

Todos los estudiantes entrevistados explicitan la importancia de las observaciones de clase en escuelas asociadas, tanto en los espacios de las Prácticas I, II y III, durante las cuales la mayoría dice no haber tenido ninguna intervención como practicante, así como antes de ponerse al frente de la residencia, en la última etapa de Práctica IV.

“Y más que nada conocer como trabaja el grupo, yo creo que la observación juega un papel muy importante a la hora de que nosotros vamos y, a partir de allí, podemos planificar” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Es primordial la etapa de observación, porque es ahí donde vos tomás contacto antes de dar clases con los alumnos, entonces vos sabés que este grupito..., ya tenés experiencia...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Todos coinciden en que las actividades de enseñanza en el aula fueron más intensas en el espacio de las prácticas de cuarto año. Si bien el tiempo de duración de las mismas no está reglamentado, los diseños curriculares sugieren, por lo general, un bimestre.

Las respuestas de los estudiantes sobre el tiempo de implementación de las prácticas se distribuyen en tres grupos semejantes en cantidad de frecuencia: un conjunto señala que esa práctica fue de dos meses, otro estuvo un tiempo menor y, por último, el grupo más pequeño desarrolló en un cuatrimestre la observación y la práctica.

Los entrevistados consideran la práctica como un espacio importante de su formación en articulación con lo estudiado en los otros campos de la formación. Es posible hallar coincidencias de las respuestas con lo dicho por Liston y Zeichner (así como se citó anteriormente en Davini, 2011) al señalar que:

“Las teorías, y en particular las teorías educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales que permiten a las personas contemplar y analizar el mundo de forma diferente. Al analizar la enseñanza y las escuelas a través de

distintos marcos conceptuales, podemos reformular antiguas preguntas y vernos a nosotros mismos desde otra perspectiva. Precisamente esta es la potencialidad enriquecedora que brindan las teorías, al aportar elementos que iluminan el análisis de las prácticas." (p.21)

“Yo creo que afianza lo que yo ya más o menos manejo, afianza y se crece un montón. Lo que veo en teoría, porque ahí es el momento en donde lo empiezo a aplicar y creo que nos ayudaron un montón, pero en cuanto a crecer, en cuanto a conocimientos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Como establecer la relación con los alumnos, la forma de moverse adentro de la escuela, con el director, la jerarquía que tenés que seguir, hay preceptores, no es que vos vas y hablás con la directora así, como respetar la jerarquía sería, conocer los nuevos espacios, la biblioteca, el laboratorio.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Me cambió la visión de ser docente. Como yo le decía anteriormente estuve muchos años deseando llegar al profesorado, a estudiar y demás y me imaginaba frente al aula dando clases con ese grupo de alumnos predispuestos al aprendizaje y no en todos los colegios sucede eso y tampoco es lo que busco. Hoy prefiero, como le decía anteriormente, no ser ese profe que está frente al aula, prefiero estar atrás viendo o guiando a los alumnos a resolver el problema y que así logren ellos construir este aprendizaje que tanto deseamos que construyan, entonces eso sí creo que me cambió muchísimo la idea.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Los entrevistados también valoran los espacios de la práctica en sí mismos, como un objeto de conocimiento, sin desmerecer la teoría. Sin explicitarlo de manera directa y en coincidencia con los desarrollos de los especialistas, los estudiantes consideran que el valor de estos espacios está en el hacer y el reflexionar, así como explicar los sentidos de las prácticas de enseñanza. Además, expresan que la situación de la práctica los coloca en el ambiente real en el que se desempeñarán. En ese sentido, uno de los desafíos se plantea al estar frente a los estudiantes, en tanto destinatarios de las acciones de enseñanza y con los cuales se ha de entablar un vínculo. Como señala Edeslstein (2008), se busca “promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida con el conocimiento” y de esta forma habilitar que el estudiante se involucre con su campo de estudio, entienda su lógica, “que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza”.

“Y me enseñaron en la práctica real, y al haber dado clase y estar sola vi mucho... Se aprende mucho mejor porque eso es algo real, hemos hecho clases simulatorias acá y obviamente no es lo mismo... me ha pasado con chicos que no trabajaban, tenía que dejar de lado por ahí lo que es, digamos la materia, y decir bueno, por qué, qué te pasa, que sí, que no... eso me enseñaba a mí a cómo reaccionar, a como actúo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“[De las prácticas aprendí] a ser más flexible, a ser más reflexiva, a ser menos impulsiva, a seleccionar el material de acuerdo a lo que yo considere pertinente, a tomar decisiones y a confiar en las decisiones que estaba tomando. Porque al principio era como que todo te parece que está mal, después hay momentos que te parece que todo está bien, y no es ni lo uno ni lo otro, a argumentar el porqué de

lo que estaba haciendo, porque también muchas veces decís, cuando vienen los comentarios de la práctica, la profe te hace un comentario y vos decís, bueno, lo borro y lo cambio y vas viendo en el transcurso que no, yo lo elegí de esta manera por esto me parece que debe quedar así.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Incluso alguno ofrece una comparación muy particular para ejemplificar el aporte positivo de ese espacio a la formación:

“Yo creo que las prácticas están excelentes porque desarrollan, generan una confianza en vos diferente porque te animás a hablar y a generar una relación con el chico instantánea..., es como vender, no sé si está bien la comparación, pero es como vender, yo trabajé de vendedor quince años, entonces mi sensación era esa, como vender, pero saberes, no es que le vendías cualquier cosa, tratabas de que el chico se dé cuenta en ese rato que estaba con vos, que la ciencia estaba buena. Yo siento eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Nunca me había imaginado estar frente a un aula, el tener mucho contacto con los chicos que por ahí uno no conoce y está conociendo en ese ámbito también, porque conocés otras realidades y ese contacto es enriquecedor, me ayudó, me aportó no solamente a mí sino a cómo dar una clase después.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Tal vez el conocimiento, la relación entre los directivos y los profesores, la dinámica entre ellos, después el acompañamiento que tuvo en este caso mi docente co-formadora con los alumnos, es algo que estaba bueno, también el respeto, tanto en el horario como en el trato con los alumnos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GP)

“[Los estudiantes] están esperando que uno vaya y realmente les enseñe, ellos esperan eso, van y se sientan y nos miran esperando de nosotros algo, entonces lo que aprendí es que tengo que estar siempre preparada, organizada, llevarles algo bien armado para que sea rico para ellos y no se aburran, que puedan hacerles interesante el tema.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“[La experiencia de la práctica me dio] experiencia, la experiencia en general, en cómo plantear, cómo pararme frente a un curso de adolescentes, de conocer esa edad, también volver a mi formación y volver a mis apuntes, volver a lo que yo aprendí para poder desarrollar la clase.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Por otro lado, vale destacar la casi unanimidad del reconocimiento de los entrevistados a sus profesores de residencia, que incluye en la mayoría de los casos al profesor de la escuela asociada. Consideran que una práctica efectiva en las escuelas y en las aulas se logra con el apoyo y seguimiento del profesor de Prácticas y la tutoría del docente orientador de la escuela asociada.

En ese sentido, los estudiantes coinciden con los desarrollos de los investigadores: como se señaló anteriormente, el proceso de formación inicial y de formación en las prácticas de enseñanza requieren de un trabajo de acompañamiento, sostén y andamiaje articulado entre los profesores del campo de las prácticas y los docentes orientadores de la escuela asociada para con los practicantes y residentes.

“La profe de práctica, que aparte de profe era como mi tutora, siempre estaba dispuesta y académicamente estaba muy formada y siempre los aportes que nos daba eran muy buenos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“Las profes de mi práctica siempre me ayudaron, me acompañaron, me daban ideas, a mí y a mis compañeras también.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“[En] la práctica siempre vas a tener la mirada del profesor digamos del curso y también de tu profesora orientadora, y sí me iban a observar, cuando no estaba mi profesora orientadora estaba la del curso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

También es mayoritaria la percepción de los estudiantes respecto de la intervención de los formadores dentro de la clase de práctica, la ven como un apoyo a la reflexión para valorizar los aciertos, analizar los errores, obstáculos o las dificultades y guiar en la solución de un problema.

“En mi práctica nos acompaña la docente de práctica, que ella revisa nuestras planificaciones, nos va a observar en el aula y con el docente del aula en la que hacemos la pasantía.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Con mi profesora y con la profesora co-formadora nosotros nos reuníamos todos los lunes de 16.30 a 17.30.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“[En las prácticas recibí orientaciones y apoyo] tanto de mi co-formadora como también de la directora y del profesor de práctica. Hicimos también ateneos, que eran espacios de reflexiones con el profe de práctica y mis compañeras.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GP)

La manera en que los estudiantes entrevistados transitaron el espacio de acompañamiento a la práctica al interior de la institución, especialmente en cuarto año, cuando realizaron la residencia en la escuela asociada, es muy variada.

En algunos casos, los estudiantes se encuentran en el propio instituto mientras realizan las prácticas. Los encuentros tienen, en casi todos los casos, una frecuencia semanal. Allí exponen sus experiencias como insumos de debate y reflexión con todos sus compañeros de cursada, en el formato de ateneos. Otras veces solo asisten para trabajar en la planificación y los pasos a seguir. Los entrevistados sostienen que los formadores hacen un seguimiento de cada estudiante, ofreciéndoles material bibliográfico teórico, desarrollos didácticos específicos, recursos disponibles para el uso de TIC. Los profesores formadores también orientan a los entrevistados en el uso correcto del vocabulario en las prácticas, en la formulación de las preguntas y de las consignas de las actividades. En otros casos, los estudiantes no asisten más al instituto y se encuentran con el docente de la materia en lugares fuera del profesorado. Algunos también disponen de contactos de correo electrónico o comunicaciones por aplicaciones telefónicas, como WhatsApp, para hacer consultas a los formadores o presentar modificaciones en los planes, sin esperar el encuentro presencial.

“En el instituto sí, hacíamos catarsis, si cada uno planteaba y exponía cómo le fue, en qué le fue bien, en qué le fue mal y comparábamos o verificábamos y como estábamos todos a destiempo, unos empezaban mucho después y otros mucho antes, también nos ayudaba para resolver el tema de los tiempos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“De todas formas la profesora orientadora siempre nos brinda algún material teórico, que puede ser alguna planificación que tenían ahí que estaba muy correcta, material de apoyo, libros, entonces eso es una ayuda también, además nos dan una devolución, antes de ir a la escuela tenemos que tener una devolución: en primer lugar cuáles son los contenidos y si los hicimos bien, porque también hay que tener en cuenta que por más que nos dé energía tenemos que situarnos en el año que sea, y que esto tenía que ser correcto, porque no es lo mismo explicar en un 6° grado que explicar en un 1° año. La forma de enseñar básicamente y el vocabulario también porque hay que llevar, es difícil cuando das una clase llevar un hilo conductor, entonces de eso se encargaba la profesora, de orientarnos en esa forma.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“La profe cada cosa que nosotros modificábamos, teníamos el mail y el WhatsApp, lo bueno es que éramos cuatro nada más en esa época. Y por mail le mandábamos la planificación y ella nos respondía y también con la profe tutora nos comunicábamos por WhatsApp y por mail con la profesora de prácticas: nos juntábamos y charlábamos de lo que habíamos hecho en las prácticas y todo eso y si teníamos que cambiar es como que lo charlábamos ahí y de paso veíamos qué problema había tenido cada uno, si no le salió la clase como la había planificado, cómo lo solucionamos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“En realidad una vez que vos empezás la práctica en el aula, o sea en el colegio en donde estás, ya no tenés clases acá. Te reunís con tus pares, en tu casa o donde podés.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Primero hicimos un análisis del diseño curricular, completo, después para ver la postura de, o sea volver a ver la postura de aprendizaje que tiene el diseño de provincia y después hicimos esto de las simulaciones [de las clases]. Estuvimos hablando mucho de evaluación, que era lo que más nos, bueno, en mi caso era uno de los temas que más me complicaba porque no había tenido mucho desarrollo teórico anteriormente, y este año me preocupaba de que tenía que volcarlo en la residencia. Trabajamos evaluación, trabajamos lo que es una puesta en común, Matemática depende mucho de las conclusiones que los chicos saquen, simulamos clases. Este año tuvimos, Trelew tuvo una crisis hídrica entonces tuvimos dos meses que hoy había clases y mañana no se sabía, así que eso interrumpió todo el proceso de los chicos del secundario como el nuestro también, pero una de las profesoras permanentemente abría foros para que no perdamos el contacto y porque ella veía lo que reclamábamos, porque en un principio fue plantear nosotros qué sentíamos que nos faltaba, entonces habíamos planteado diferentes cosas. Eso se trató durante ese tiempo a través de foros. Durante la práctica me observaban, nos hacían observaciones escritas y, la mayoría de las veces, después de la clase misma, ahí mismo en algún lugar nos reuníamos y me indicaban qué cosas podrías haber hecho acá, esto estuvo bien, me indicaban lo bueno y lo malo de, más allá de que lo hayan escrito me indicaban en ese momento qué cosas, o a qué prestarle atención.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

Algunos estudiantes mencionan la elaboración de narrativas sobre la propia experiencia, como una construcción propiciada y evaluada en el espacio de la práctica.

“[En la narrativa] yo tengo que contar toda mi experiencia, también desde el comienzo de mi cursada, hasta cómo llegué al momento de las prácticas y toda la primera parte y la segunda en cuanto a las observaciones que me hicieron, si las pude corregir, cómo fue la experiencia, qué es lo que pretendo después de esta tarea.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Durante la práctica, hacemos lo que es el diario de clase, entonces ahí tenemos que poner la fecha, el horario, la hora y ahí hacemos toda una narrativa, contamos en tiempo presente. Entonces, decimos, por ejemplo, la profesora comienza la clase colocando la fecha en el pizarrón, luego introduce el tema a los alumnos, coloca el título “Vanguardia” en el pizarrón, trae pinturas para mostrar a los alumnos, todo desde el enfoque de la profesora practicante. Después una vez que terminamos las prácticas hacemos como una reflexión que tenemos que entregar en carpeta y ahí contamos cómo fue el después de esa planificación, si realmente se cumplió, qué es lo que faltó, qué es lo que podríamos haber agregado, incluso las evaluaciones también las adjuntamos” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

En cuanto a la evaluación de sus prácticas, se registra coincidencia en casi todas las respuestas respecto de que la evaluación de los formadores se realiza durante todo el proceso, desde el inicio de la planificación hasta su implementación. En consonancia con diversos autores, los estudiantes reconocen que esa evaluación continua “apunta a la mejora y perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individualizada y en forma grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas.” (Davini, 2015, p. 146-147)

Algunos, sin mencionar explícitamente a los portfolios, indican que recopilaban planificaciones, experiencias y producciones como muestras documentadas, así como también que sus profesores llevaban un registro que luego compartían con ellos, en los encuentros en el instituto con sus compañeros y/o en forma individual. Las respuestas señalan con énfasis que la mirada de los profesores está puesta en los desempeños de actuación de los estudiantes: el uso de la voz, el orden en el pizarrón, el trato hacia los estudiantes, la puntualidad, la circulación en el aula, las consignas. Con menos énfasis, son mencionados la adecuación entre planificación y práctica, el uso del tiempo, la previsión de actividades alternativas, el dominio del contenido, la adecuación de las actividades al grupo de estudiantes, el manejo del grupo, la conducción de los intercambios.

“Cómo te desarrollés frente a los alumnos, cómo ellos creen que te desarrollés frente a los alumnos, los recursos que utilizás, el tiempo, una secuencia tiene un inicio, un desarrollo y un término, tenés que cumplir con eso sí o sí en la clase, es decir que si la clase duraba dos horas, vos tenías que hacer una secuencia para dos horas y te podían sobrar cinco minutos que era para que los chicos se prepararan, pero no te podía sobrar media hora de clase, vos tenías que ir manejando los tiempos para que la secuencia que habías hecho para dos horas, durara dos horas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Nos dan una planilla que tiene que completar la docente, porque a la práctica nos fueron a ver una sola vez, donde tenía diferentes ítems, eran muchos ítems, sobre la claridad para dar los conceptos, la profundidad del conocimiento, la forma de expresarnos, si llevamos nuestros recursos, cómo los manejábamos, el manejo de los alumnos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Sí, nos forman durante todo el profesorado para hacer planificación y secuencias, que es lo que más nos cuesta, yo creo que la secuencia por el hecho de que el alumno tiene que construir el conocimiento, entonces nuestra secuencia tiene que llevar al alumno a un conflicto cognitivo de tal manera que logre luego de eso construir el conocimiento, entonces, eso sí nos evalúan, nos hacen hacer secuencias y ver si está en el desarrollo de la secuencia esto que necesitamos, obtener ese conflicto en el alumno para que logre él construir el conocimiento, eso es uno de los mayores desafíos, por lo menos en Matemática.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“En primer lugar cómo armo mis secuencias, mis clases, eso es lo primero que se evalúa y cuando damos las clases nos evalúan en tres términos, el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Por ejemplo, si la clase de inicio fue una clase divertida digamos, no es la palabra divertida sino, emotiva tampoco es la palabra, una clase que los atrapó a los chicos. [...] si tuvimos actividad de cierre, cómo fue esa actividad de cierre, el desarrollo, si hicimos trabajar bastante a los chicos y varios ítems dentro de eso. Todas las clases te evalúa el profesor que está frente al aula, el que está dentro del curso y, si fuese una de mis profesoras de práctica, nos evalúan los dos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“La misma profe que estaba en el aula, a la cual nosotros íbamos a acompañar en el trabajo, ella misma, nosotros, obviamente con el consenso de ella, nos evaluaba ella en nuestra clase y nos puntuaba esa clase y nos marcaba las cuestiones que podía, y después venía la profe nuestra, o sea que teníamos dos instancias de evaluación, que después se entrecruzaban.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Una vez finalizada la práctica hicimos puesta en común de las sensaciones de cada uno, de lo que nos gustaría que el equipo de práctica mejore, propuestas para ellos, sugerencias para ellos, e hicimos un trabajo final, cada uno hace un trabajo individual, que todavía no tengo la devolución, porque la devolución la pusieron como una mesa de examen, tengo que ir a la mesa de examen para que me den la devolución.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

En otros casos, los estudiantes disponen de una grilla que se va completando con el transcurso de las clases.

“Y tienen una planilla los profes donde ahí ellos, está dividida desde los recursos que yo utilizo y ahí ellos anotan si yo arranco con indagación de ideas previas, con línea de tiempo, con afiches... Bueno de enseñanza y aprendizaje, si hay diálogo con los alumnos, no me acuerdo de todos los ítems... A mí me han hecho referencia al tono de voz que uno usa, si vas por los bancos sacándole las dudas a los alumnos, si la explicación ha sido clara, si las actividades han estado acordes a el grupo de alumnos, el manejo del grupo también es una de las cosas más importantes, porque también es una de las cosas por las que se puede desaprobado la práctica.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Son pocos los estudiantes que afirman haber tenido contacto con la escuela asociada previamente a la implementación de las prácticas. En algunos casos, sostienen haber hecho observaciones de clases del curso en el que realizaron las prácticas.

Respecto del conocimiento del reglamento de las prácticas, las respuestas negativas son las que muestran mayor frecuencia y abarcan a poco menos de la mitad de los entrevistados. Los estudiantes que amplían la respuesta manifiestan que era el docente del espacio, generalmente a principio de año, quien enunciaba una serie de actividades que deberían cumplir los alumnos para promocionar la materia, la mayoría de las veces sin presentarlo de manera escrita ni institucional.

“No, yo creería que no, nunca se nos dijo, si bien nos dicen que tenemos que completar una determinada cantidad de horas, pero nada más.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

El conjunto de respuestas que le sigue, poco menos numeroso que el anterior, da cuenta de que los entrevistados conocen el reglamento pero no pueden describir su contenido.

“Nos los dio la profesora, nosotros tuvimos en la primera etapa una profe que se fue por una, estaba con una investigación a cargo y vino otra profe pero sí nos dio el reglamento. No recuerdo haberlo trabajado.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

Son pocos los estudiantes que mencionan la existencia de un reglamento de práctica que han visto y de cuyo contenido están informados. Al ampliar la respuesta describen su contenido: compromisos respecto de cantidad de prácticas a realizar, tareas a asumir, presencia en la escuela asociada, condiciones de presentación de los planes de clase y de aprobación para la implementación de las prácticas, régimen de correlatividades de materias, avisos y justificación de inasistencias.

“El reglamento sí, apenas empezamos a cursar las prácticas nos dan el reglamento para que lo leamos y explican, más que nada el reglamento también dice las formas que uno tiene de desaprobado las prácticas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Un estudiante de este grupo indica explícitamente que el reglamento vincula al practicante, el docente de la materia y las dos instituciones que intervinieron.

“Sí, por supuesto, acuerdos de convivencia y todo eso, sí, nosotros firmamos una hoja bastante extensa, donde nos comprometíamos a hacer un montón de cosas y a no hacer otro montón de cosas, que está firmado por el profe de la práctica, por el instituto, por mí y por la escuela.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Por último, un grupo minoritario sostiene conocer el reglamento, que pauta cuestiones relacionadas con la responsabilidad y la vestimenta para asistir a las prácticas.

“Ahora en las Prácticas de 4° nos dieron un reglamento, que hablaba incluso de la vestimenta para ir a las prácticas, los varones y mujeres. Es jurisdiccional me parece, sí, bueno, de la vestimenta hablaba, de cumplir de acuerdo con lo que la coordinadora plantee, si hay alguna dificultad, bueno, se hablará, sí se pueden suspender las prácticas, siempre habiendo una justificación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, muchos estudiantes reconocen la importancia que tuvo para ellos la continua mediación social con los docentes del profesorado y las escuelas asociadas, así como el intercambio con sus pares.

“En la cursada, preparábamos secuencias que nos podían llegar a tocar en las prácticas, no sabíamos cuál, pero entre los alumnos que estábamos unos preparaban una y otros, otra y después las exponíamos y aportábamos ideas por si nos iba a tocar esa.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

En este sentido, Davini (2011) recupera los aportes de Perkins y Salomon, en relación con las mediaciones y situaciones en las que se desarrollan las dinámicas entre los polos individuales y sociales aprendizaje, al afirmar que este “no se restringe a la mediación de quien enseña –profesor, tutor– sino que se expande desde los intercambios participativos, en la interacción grupal horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas –en particular para resolver problemas– permite tanto el aprendizaje del conjunto, como de los miembros individuales” (p.15).

Varios estudiantes señalan que en distintos momentos trabajaron con un par, realizaron la propuesta didáctica y la implementaron en el aula de manera conjunta. Esa actividad era observada por los propios docentes y/o por compañeros, para luego analizar lo producido, de manera reflexiva como insumo de la clase.

Si bien esta estrategia es con frecuencia recomendada para las primeras prácticas porque estimula y desarrolla el aprendizaje cooperativo, en algunos casos, los estudiantes valoran positivamente que fue la modalidad utilizada para la última práctica.

Un elemento llamativo en los estudiantes de formación docente para el nivel secundario es la propia percepción de algunos de ellos como alumno de la escuela secundaria en relación a los alumnos actuales, a quienes perciben muy diferentes.

“... yo jamás lo hubiese hecho, y bueno, son las cosas que vemos ahora, o cuando yo iba a la escuela ninguna de mis compañeras lo hacía, pero, bueno, son cosas que suceden.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

2.2.2. Sobre la enseñanza

La mayor parte de los estudiantes entrevistados entiende que la enseñanza es una acción deliberada que realiza el docente para transmitir conocimientos a los estudiantes, o asocian la enseñanza a una actividad de transmisión vinculada a intercambios o interacciones entre profesores y estudiantes durante las cuales ambos actores pueden aprender.

Los entrevistados que coinciden en que la enseñanza responde a intenciones dirigidas para que alguien aprenda algo tuvieron diversos puntos de vista a la hora de ampliar el tema y referirse a los propósitos de la enseñanza. Las respuestas aluden a tres conceptos: transmitir conocimientos considerados relevantes, favorecer el desarrollo de algunas capacidades de los alumnos y guiar actividades para el aprendizaje. Si bien la mayoría expresa un único propósito, varios señalan, con menor énfasis, uno o dos de los otros.

“La enseñanza es poder transmitir un conocimiento a personas que se están formando.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“En este momento diría algo similar a poder compartir herramientas para ser crítico en cuanto al conocimiento que se tiene alrededor, es difícil llegar con algo nuevo cuando ellos tienen acceso a todo mucho más rápido, y creo que va más apuntado a poder ser crítico frente a la información que se tiene.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“La enseñanza es un acompañar más que nada, acompañar a que los alumnos construyan sus ideas, o las profundicen o puedan argumentarlas, yo creo que el que un chico te pueda explicar lo que hizo ya te está demostrando un montón de cosas.(...) en mi práctica yo lo que hice fue constantemente, por qué lo pensaste así, todo el tiempo, y ellos decían ¿y esto para qué sirve?, ¿y qué pongo acá?, porque todo eran resultados, ellos todo el tiempo estaban viendo el resultado y por ahí yo les daba los cálculos hechos y se los hacía analizar (...), no solo transmitirle la idea sino que la construya y me la cuente, me la devuelva.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“La enseñanza es una construcción que permite al alumno adquirir cierto entendimiento de por qué las cosas son como son y no son de otra manera, y para que ellos tengan la capacidad de relacionar los hechos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Enseñar es dar o transmitir algo a otra persona, cuando digo “dar” no hablo solamente dar un contenido teórico, sino que es entregarte a la otra persona, establecer un vínculo, una comunicación, y para que se haga efectiva la comunicación tiene que haber de las dos partes, comunicarte una profesora a un alumno, tenés que también recibir, pero, bueno, es el hecho de la profesora tiene que dar a la otra persona y no conocimiento solamente sino desde lo humano.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

“Enseñar es acercar un conocimiento y lograr la comprensión del mismo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

Muchos de los estudiantes que definen la enseñanza como transmisión de conocimientos manifiestan, también, sus dudas sobre el destino de esa acción dado que no existiría una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje, en coincidencia con Basabe y Cols (2007): “La enseñanza consiste en un intento de transmitir un contenido (...). Puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado” (p.127).

“El hecho de que lo des a conocer no significa que lo vaya a aprender.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“La enseñanza es el proceso donde el docente trata de comunicar sus saberes a los chicos, es eso, hay veces que funciona y hay veces que no.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

Un tercio de los entrevistados diferencia el proceso de enseñanza para el desarrollo de capacidades instrumentales con el de favorecer la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos para aprendizajes significativos. Algunos resumen estos propósitos diciendo que pretenden que los alumnos “aprendan a razonar” o “a pensar”.

“Yo diría que soy como una orientadora nada más para los chicos..., en realidad lo que estamos haciendo es tratando de enseñarles a pensar, así que solamente los orientamos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Como se ha mencionado, dado que los procesos de aprendizaje no están asegurados, aun cuando haya enseñanza, “pasamos de una concepción causal de enseñanza aprendizaje a una concepción de mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes” (Camilloni., 2007).

Precisamente en ese sentido, más de un tercio de los entrevistados señala que en la enseñanza los docentes deben desplegar acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje de sus alumnos.

“Yo creo que nosotros, al estar a cargo de un curso, de un aula o de un grupo de chicos y enseñar, es como que nosotros somos una guía, un..., ¡ay, cómo sería!, como mediador.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

Dos terceras partes de los entrevistados dan a entender que la enseñanza es un proceso de intercambio continuo de profesor y alumnos que produce aprendizajes en ambos, como “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra– comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra” (Fenstermacher, 1989, p.153).

“[Entiendo la enseñanza] como un proceso complejo, que necesita de la predisposición del alumno primero.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GP)

“La enseñanza es una construcción, no nos planteamos nosotros como conocedores de todo, yo doy clases pero en primaria, y quizás no te enseñan de lo que vos estás queriéndoles explicar, pero te enseñan otras cosas. Yo doy clases a 30 km de acá y allá es una zona rural, es nada que ver lo que hacen ellos como hábitos a lo que tenemos nosotros acá en la ciudad podríamos decir, y también te enseñan ellos, creo que es una construcción.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Un grupo menor de estudiantes destacó la necesidad de tener en cuenta la heterogeneidad del grupo en la enseñanza para contemplar y diseñar actividades adecuadas.

“Quizás la temática que vos llevás para plantearles a ellos no les llamó la atención y te enseñaron otra temática, entonces decís buenísimo, trabajo sobre la temática que les gusta a ellos, que es una construcción, no se plantea a los docentes como el conocedor y poseedor del saber y que el chico es una cajita vacía, porque yo considero que saben muchísimo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Un grupo minoritario no logra aproximarse a una definición de enseñanza o no responde.

Al analizar las respuestas sobre los factores que tuvieron en cuenta los estudiantes al transitar los espacios de las prácticas, desde los enfoques de la enseñanza propuestos por Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) aparecen algunos detalles significativos que muestran varios estudiantes enfatizando algunos factores más que otros a la hora de enfocar la enseñanza pero, a la vez, diferentes a los de sus profesores (en especial de los docentes de la escuela). El poder identificar esas diferencias hace menos compleja la planificación y la realización de las prácticas. Varias respuestas, en forma general, daban a entender que valoraban diferentes modalidades de enseñanza y/o enfoques.

“La enseñanza es un acompañar más que nada, acompañar a que los alumnos construyan sus ideas, las profundicen o puedan argumentarlas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

2.2.3. Sobre el aprendizaje

A la pregunta por la definición de aprendizaje un grupo importante de estudiantes no logra aproximarse a una explicación. Las respuestas incluyen referencias aisladas a rasgos que

podrían atribuírsele en una formulación que requeriría más especificaciones y precisiones: se trata de un proceso que puede durar toda la vida o un tiempo determinado; que requiere de una guía; algo que, al haber sido enseñado, podría ser recuperado en algún momento, que podría utilizarse para comprender la realidad; que requiere esfuerzo individual, constante y voluntario; como la finalización de un proceso autónomo y personal.

“El aprendizaje se construye principalmente, no se conduce, y el lazo que hay entre el alumno y el profesor tiene que ser siempre como con preguntas, dialogando, interactuando, siempre es la interacción, nunca dándole el conocimiento completo, siempre ir guiándolo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“[El aprendizaje] como una tarea que, si bien es autónoma, necesita ser guiada y que es flexible.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“El aprendizaje es poder adquirir esas herramientas [para ser crítico en cuanto al conocimiento], poder hacerlas propias, volverse un individuo capacitado para discernir.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“El aprendizaje es un proceso, no tiene fin, me parece, tiene un comienzo, desde que nacemos es un día a día, en todo momento, creo que se da siempre estableciendo un vínculo con alguien.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

“[El aprendizaje] como un proceso que se lleva a cabo durante un lapso de tiempo determinado.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GP)

“El aprendizaje es un esfuerzo individual, si bien puede ser colectivo pero bueno, es un esfuerzo individual que debe ser voluntario y debe ser constante, debe ser genuino, debe haber un esfuerzo de parte del estudiante.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

El grupo de respuestas que le sigue en frecuencia entiende al aprendizaje como el proceso de adquisición de conocimientos. Algunos de los entrevistados añaden a la definición una característica: que los estudiantes puedan dar cuenta de esos conocimientos.

“Aprender es entender, entender y comprender lo que me enseñan y poderlo explicar también, poderlo transmitir.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“[Aprender es] adquirir conocimientos, capacidades.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“El aprendizaje es el proceso que se realiza en el estudiante o en la persona, sería el proceso cognitivo, y cómo asimila los contenidos o los conceptos el estudiante.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

Un entrevistado entiende al aprendizaje como una construcción producto de un intercambio, de la interacción entre profesor y estudiante.

2.2.4. Sobre la planificación

La tarea de planificación es una de las más relevantes del taller de prácticas en la formación. Las respuestas de los estudiantes dan cuenta de la importancia de la tarea, ya sea como un organizador para la práctica o como una previsión de alternativas a contingencias

que puedan surgir durante las clases. También refieren a la intensidad que adquiere en el tiempo previo a su ingreso a la institución asociada en la que realizarán sus prácticas.

2.2.5. Sobre los sentidos de la planificación

Imbernón (1992) y Pérez (1995), en el mismo sentido que señala Feldman (2010) en referencias anteriores de este documento, sostienen que la tarea de planificación en la práctica docente ayuda a eliminar el azar, evita pérdidas de tiempo, sistematiza además de ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

Cuando se pregunta a los estudiantes por los sentidos de la planificación, las respuestas se ordenan en torno a dos propósitos: para algunos, la planificación es entendida como una hipótesis de trabajo que ayuda a eliminar el azar o la improvisación, pero que, a la vez, está abierta a reajustes, modificaciones y rediseño, conforme el desarrollo de su implementación en la realidad. Esta respuesta da cuenta de esta concepción:

“[La planificación] es importante pero no llega a ser una guía estructural que yo tengo que seguir... nosotros la armamos con los temas, con los contenidos, más o menos como lo hacemos pero por ahí cuando empezamos el año nos damos cuenta de que esa planificación no sirve para el curso porque tiene otras dificultades y, bueno, ahí le hacemos un ajuste, en las escuelas está la planificación y la pegan en el libro de temas y al costado te ponen ajustes para poder ajustar.”
(ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Para otros estudiantes, la planificación sistematiza y ordena el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto sostienen:

“Para mí tiene el sentido de que ordena los temas, ordena la clase, ordena el tiempo que vas a dar, cómo te organizas en el tiempo que tenés para dar clases.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“A mí me ordenó, te hace un esquema para saber qué dar, por ejemplo, eso que le decía recién, la profesora del curso ya tenía su programa, yo no podía, por ejemplo, yo tenía que dar oración simple, no podía dar oración compuesta, entonces tengo que tener un orden yo, pero también tiene que tener un orden el alumno, para ver qué es lo que va a aprender.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

2.2.6. Sobre los componentes de la planificación

A la pregunta por los componentes de la planificación, las respuestas de mayor frecuencia hacen referencia a los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Esto podría explicarse porque los estudiantes han estado en la situación de planificar clases:

“Con actividad de inicio, normalmente siempre es esto de indagar lo que ellos ya saben y a partir de eso vamos dando el tema, qué es lo que ellos saben de acuerdo al tema que se va a abordar y después hacemos como una actividad de desarrollo, tiene tres partes podría decirse, la actividad del inicio, la actividad del desarrollo y de cierre.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Arranco con el curso, el año, el profesor, los conocimientos previos que deberían de tener, los conocimientos a adquirir, hago una justificación y normalmente ahí arranco anotando clase por clase qué es lo que voy a hacer, apuntando al comienzo, contando qué conocimientos quiero que tengan los chicos al terminar la clase y cómo se va a evaluar, es más o menos así.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

Con menor frecuencia, los estudiantes mencionan, con mayor o menor detalle, los componentes de la planificación: fundamentación y propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, recursos, tiempos y evaluación.

“Fundamentación, objetivos, estrategias de enseñanza, propósitos, actividades, tiempo, recursos, y evaluación y los criterios de evaluación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Primero el diseño curricular provincial, para después los saberes, los recursos con los que aplicaría esos saberes, la forma de evaluarlo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Un conjunto de estudiantes semejante al anterior no logra dar respuesta a la pregunta por los componentes de la planificación, porque no lo sabe o no lo recuerda. Algunos pocos estudiantes combinan los componentes de la planificación y los momentos de la clase.

“Planificación, fundamentación, cómo está orientado contenidos y después es todo lo que es el desarrollo: inicio, desarrollo y cierre.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Primero ya tenía asignado el tema y después una vez que ya tengo asignado el tema busco el recurso y las actividades y siempre después con una puesta en común, poder cerrar la clase para ver, o sintetizar lo que más les quedó a los chicos ese día.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Cuando se pregunta a los estudiantes que van a trabajar en el nivel secundario como profesores cuáles son los saberes más importantes que se ponen en juego a la hora de planificar, las respuestas se organizan en torno a tres focos: el dominio del contenido a enseñar, los sujetos de aprendizaje y el diseño curricular. De los tres, las respuestas más frecuentes hacen referencia al contenido a enseñar:

“Primero que nada tener bien el contenido, no puedo ir a enseñar algo que yo no sé y después ver de qué manera lo voy a enseñar...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Primero ves el tema, o sea ves qué tema te toca y ahí empezás, mucha imaginación, mucho de haber visto a los chicos y ver qué les puede haber gustado.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Más que todo es el saber específico primero, de manejarlo bien en el contenido y recién una vez que lo manejás bien podés identificar la secuencia que vas a seguir y una vez que tenés la secuencia lo otro ya es más fácil porque es adornitos, es sacarles cosas o meterle cosas, y las evaluaciones formativas cada tanto, tenés que ir haciendo preguntas para ver si te van siguiendo el ritmo y si no de ahí ver cómo las modificás.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

“Conceptualmente no podemos tener fallas, o sea en base a los conceptos matemáticos que vamos a trabajar en el aula, cuando yo digo conceptualmente me refiero a lo que es Matemática pura, también tenemos que tener muy en cuenta que tenemos personas en el aula.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Si bien en todas las respuestas se menciona la importancia de dominar el contenido a la hora de planificar, muchos estudiantes priorizan considerar al sujeto que aprende (ya sea individualmente o en el grupo del aula), las ideas o conocimientos previos que posee y la motivación para aprender, como puntos clave a tener en cuenta, así como también promover un buen vínculo con el saber.

“Y por ahí tener en cuenta a los alumnos primero y el año que le vas a dar, el grupo, porque no todos son iguales, después los temas, tenés que saber cuáles son los temas que se van a dar, el tiempo que disponés para darlos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Trabajar con las ideas previas, porque yo tengo que asociar conocimientos y tengo que demostrarles a ellos que un conocimiento está asociado a otro, nosotros no aprendemos cosas separadas en cajitas, sino que aprendemos un conocimiento asociado a otro.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“La capacidad de generar expectativa en los chicos, de generarles curiosidad y generar un vínculo sincero.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

A pesar de no haber planificado trayectos o unidades didácticas, algunos estudiantes señalaron el diseño curricular como fuente a tener en cuenta para la planificación, destacando su carácter prescriptivo sobre los contenidos a enseñar. En la respuesta citada a continuación, el estudiante también expresa cierta duda sobre el valor de la prescripción. Es una pregunta a la que los profesores del nivel secundario suelen estar confrontados por sus estudiantes, en cuanto a la utilidad o relevancia de los contenidos.

“Bueno, a nosotros acá nos dicen mucho que siempre tenemos que guiarnos por el diseño curricular... Lo que pasa es que por ahí el diseño curricular, por ejemplo los chicos a veces decían, ¿para qué quiero yo las ecuaciones, para qué me sirven? Le pasó a la otra profesora que le dijeron ¿para qué quiero yo los casos de factorización? Si yo voy a comprar un kilo de pan, no necesito los casos de factorización. Y bueno, la profesora le respondió bien, le dijo, lo que pasa es que tu vida no pasa por ir a comprar un kilo de pan, vas a aprender otras cosas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Hay coincidencias en ver a la planificación como una herramienta que ordena y guía el camino para lograr los objetivos de la enseñanza.

“Para seguir un orden y para saber con qué temas vas a seguir, qué temas vas a dar y seguir un orden y que no te tome de sorpresa.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

2.2.7. Sobre la gestión de la clase y estrategias docentes

Algunos estudiantes enfatizan la transmisión de contenidos como relevante, pero cabe mencionar que la mayoría señala como importante diseñar estrategias que promuevan la

adquisición y el desarrollo de capacidades que permitan a sus futuros alumnos afrontar desafíos en otros contextos, además de los planteados por la disciplina.

A pesar de que aún existe la discusión por la validez del enfoque de construcción o de desarrollo de capacidades, las respuestas de los estudiantes dan a entender de manera implícita que se orientan a remarcar el desarrollo de capacidades. De las respuestas de los entrevistados surgen como capacidades más destacadas: la comprensión y producción de textos, el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, la comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos, y el pensamiento crítico y creativo.

Si bien el desarrollo de las capacidades se considera transversal, es decir, habilidades independientes de la disciplina en estudio, la mayoría de los estudiantes describen sus estrategias de enseñanza ligadas a alguna de ellas, como si fueran específicas. Así, por ejemplo, la enseñanza de la Matemática aparece ligada a la resolución de problemas; la enseñanza de Lengua y Literatura despliega estrategias vinculadas a la presentación de tipos de textos, a la producción escrita a partir de estos tipos; la enseñanza de Ciencias Naturales propone actividades de observación, manipulación, disección, etc., ligadas a la formulación de preguntas.

Es plausible que los estudiantes destaquen que en la enseñanza se trabaje con el desarrollo de capacidades, pero a la vez sería importante tener en cuenta que:

“...la necesidad de que sea revisada la tendencia a pensar que cierta y determinada capacidad es privativa de ciertas disciplinas o áreas curriculares específicas. Muy por el contrario, el carácter integral e integrador de las capacidades, hace que estas atraviesen de manera horizontal y vertical el currículo de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, y deban y puedan ser abordadas en todos los espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.”
(Ferreira y Vidales, 2012, p. 73)

En casi todos los casos, los estudiantes añaden el despliegue de estrategias interpersonales para generar un buen vínculo con los alumnos y de éstos con el objeto de conocimiento, despertar el interés, promover el trabajo autónomo o grupal, relacionar los contenidos con la realidad, abordar los contenidos a partir de un interés de los estudiantes o de sus consumos culturales e introducir el uso de aplicaciones que permitan resolver situaciones de simulación o construcciones, entre otras estrategias.

“Nosotros tenemos que ir paso a paso haciendo preguntas, a través de experiencias y utilizamos esas experiencias, porque la experiencia es muy importante para la física, porque es como todo, vos explicás de un libro pero no lo terminan de entender si no van a, digamos, aspectos concretos de la vida cotidiana, eso creo que es una de las cosas principales.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

“Por ejemplo, en vez de que ellos leyeran una carta al lector, se trabajó con la escucha, oralidad y escucha, nosotros traíamos cartas al lector, ya grabadas de antemano y ellos tenían que utilizar la comprensión lectora para realizar ciertas actividades de comprensión lectora obviamente, es decir, quién es el autor de esta carta, y tenían que escuchar quién era el autor de la carta al final de la carta, es tal y tal, a ver, ¿cuál es su objetivo en la carta? ¿Denunciar, dar un punto de vista sobre un tema, agradecer? Y ahí englobamos todas las funciones que tiene una carta del lector.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Una de las clases fue esto de los caligramas, que es un tipo de poesía, que es totalmente vanguardista porque no se respeta la forma de otras poesías que conocemos todos y tiene que es un poema dibujo, así que tiene una forma, no se respetan los signos de puntuación tampoco, entonces la idea una vez que pude dar ese tema, que les llevé afiches de poesía que a ellos les atrajo porque me decían: no, profesora, ¿cómo eso es poesía? Y, bueno, el hecho de explicarles que hay poesía que está hecha de esta manera. Y la idea era que ellos conozcan que es un poema dibujo y después como última actividad que ellos hagan un tipo de caligrama y, bueno, ellos primero decían cómo voy a hacer un caligrama, cómo busco la forma y demás, y por ahí los íbamos guiando, bueno, elijan un dibujo, semejante a una mariposa o algún otro objeto y piensen alguna reflexión o algo que ustedes quieran decir, no copiar una poesía sino algún pensamiento o reflexión que quieran hacer y, bueno, ahí ellos se engancharon y se entusiasmaron por eso.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

“Primero me gusta que participen, que estén y que le busquen la vuelta, surgen millones de preguntas y en esas preguntas es cuando ahí explico, explico lo que ellos quieren entender, lo que ellos no terminaron de captar, no empiezo explicando y, en realidad, no uso mucho el pizarrón, que es otra de las cosas de que se quejaron, que me corrigieron, no uso mucho el pizarrón, muchos gráficos, pero yo los traía y los hacía armar, los hacía encastrar, o sea, que participen.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

En un único caso, un estudiante hace referencia en su respuesta a un planteo que vincula el conocimiento de dos disciplinas. Se trata de Literatura y Artes en el abordaje de las vanguardias en cada una:

“Después, en otra clase que estuvo buena fue la proyección de pinturas sobre el Surrealismo, Cubismo, y ahí presentando a Van Gogh, Dalí y demás y ellos viendo las pinturas y yo tratando de explicarles, les decía que la idea no es que sean pintores ni que sean teóricos de la pintura, es para mostrar y ver que existe otro arte que es la pintura y que está conectado con la literatura y a ellos les gustó mucho eso y también hicieron su propia reflexión de acuerdo a lo que miramos, ese era el punto, que ellos también... En un momento yo llevé en cartulina fotos ampliadas de pinturas y antes les había hablado de las características y a partir de que ellos fueran logrando las características de cada movimiento, entonces después otra clase yo llevé esa cartulina y las repartí en cada hilera, eran 37 alumnos, así que repartí cinco en una fila, cinco en otra y cinco en la tercer fila y la idea era que ellos participen, entonces yo ponía en el pizarrón el nombre del movimiento y ellos tenían que identificar esa pintura en cual de ellos entendían que podía ser y por qué, para que ellos expongan.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SANTA FE - GP)

Las estrategias de enseñanza hacen referencia al conjunto de intervenciones docentes diseñadas y fundamentadas para llevar adelante el desarrollo de las clases teniendo en cuenta los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se espera que los alumnos alcancen, en el marco del contexto singular de un grupo de aprendizaje. Al respecto, Litwin (2016) afirma que “en la definición de las estrategias también ponemos en juego modelos, es decir proyectos basados en una definición de aprendizaje que orienta las actividades que el docente despliega y propone a sus estudiantes” (p.90). La autora amplía esta idea

de modelos, dando ejemplos como los modelos de aprendizaje cooperativo, que requieren estrategias que promueven el trabajo en equipos con metas en común o bien modelos de aprendizaje basado en la indagación, donde los alumnos deben aprender a resolver problemas a partir de la observación de hechos y relaciones.

Con relación a las estrategias de enseñanza y la explicación que los estudiantes realizan sobre las estrategias que ponen en juego, es posible reconocer en las respuestas los siguientes elementos:

A. Dan cuenta de un criterio didáctico fundamentado:

“Porque vos partís de los esquemas y de los saberes que ellos tienen, su saber, y a partir de ahí vos construís el conocimiento. En los saberes previos siempre diseñaba una pregunta disparadora, tenías que buscar la manera de diseñar para encontrar una pregunta que dispare...” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Me gusta pensar y decir cómo es esto y que me expliquen ellos, un ejercicio o una cosa, porque hay veces que me dicen ‘si lo entiendo’ y me doy la vuelta y me voy, y no lo hacen, entonces le digo cómo se hace, cómo era esto, volvamos a lo que es la teoría, entonces bueno que ellos me expliquen y que trabajen en algún problema en el cual ellos puedan pensar y analizar y si se traban bueno, siempre está ahí la ayuda...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

B. Describen la estrategia basándose en lo que hacen:

“Empezaba y les planteaba uno para ver cómo se desenvolvían con ese, si veía que no podíamos avanzar, lo dejaba de lado y retomaba con otro más sencillo, y si se entendía ese, retomaba el que había dejado y continuábamos desde ahí con uno más avanzado. Sí, para todos igual, por ahí, si había situaciones que pedía plantear distintas cosas entonces los más sencillos sí los hacíamos todos y los que podían avanzar seguían avanzando, entonces sí, después individualizaba las consultas e iba ayudando a los alumnos, eran cuatro o cinco puntos, que tres por ahí podían hacerlos todos y los últimos dos ya requerían un trabajo más, un poquito más exclusivo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

“Porque, por ejemplo, te cuento la actividad: en una de las clases me tocó darles el tema de la Revolución Argentina, entonces ahí ven ellos toda la situación, el Cordobazo, todo eso, entonces yo les llevo noticias actuales para que ellos comparen, y que comparen el conflicto, dónde estuvo el conflicto, la resolución, entonces divididos así en grupitos ellos tenían que charlar sobre lo que habíamos leído y sobre las noticias actuales, entonces tenían que llegar a sacar sus conclusiones, por ahí es para que tengan en cuenta la realidad también, la historia no es solamente leerlo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Porque obviamente teníamos que hacer un cierre, cada aprendizaje de la clase tenía que estar sintetizado y que los chicos se llevaran dos o tres oraciones que aprendí esto en la clase, que no fuese en vano... Sí, hacíamos un cierre, un mapa conceptual, un cuadro comparativo, algo que a ellos les quedara de la clase, si habíamos trabajado los diferentes tipos de textos argumentativos, decíamos las características, por ejemplo, texto argumentativo, subtítulo, carta al

lector, características, editorial, características, nota al pie, características y eso que le quedara como una conclusión a cada uno en su carpeta.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

C. Solo describieron tipos de actividades:

“Me toca dar toda la parte de Revolución Libertadora de Illia y Frondizi entonces en una de las clases yo les pedí que buscaran imágenes de cada una de las presidencias y que a cada imagen le pusieran un epígrafe, a cada foto, entonces bueno, eso llevaba una tarea de buscar y de pensar, eso era para una clase y lo tenían que hacer en su casa.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Una vez que tienen claro los conceptos les pregunto cómo resolverían este problema y al que le cuesta lo hago pasar al pizarrón y que lo ayuden los chicos que están sentados, si más que todo a los que les costaba, por ejemplo, eso de los problemas los resolvimos en el pizarrón, la mayoría de los chicos te pedían lo que les costaba, cosa que yo pensé que no me lo iban a pedir nunca de pasar al pizarrón.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE)

D. No lograron explicitar sus estrategias, aunque señalan su importancia:

“Para nosotros en Matemática la resolución de los problemas es muy importante (...) es la vida cotidiana, o sea yo lo que quiero es que el alumno tenga herramientas para resolver los problemas que puedan surgir en su vida. Relacionados a su contexto, o sea que mis problemas fueron referente al contexto social donde ellos estaban, donde ellos están.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

En general, en el conjunto predominan las respuestas del tipo b) y c) basadas en las acciones que se realizaban y en la descripción de las actividades que habían promovido en las distintas clases. En tanto que las respuestas del tipo a) y d) muestran muy baja frecuencia.

Dada una nómina de acciones de enseñanza, los estudiantes seleccionan aquellas que han efectivamente desplegado en las prácticas y describen lo realizado en dos casos.

Se presentan a continuación las acciones seleccionadas y la descripción que los estudiantes hacen de su desarrollo en las prácticas. En las respuestas es posible reconocer los casos en que expresan los fundamentos didácticos de las intervenciones y aquellos en los que se describe un hacer pero no se da cuenta de los sentidos que lo orientan.

1. Trabajar con los saberes previos:

La indagación de saberes previos en los alumnos como estrategia para introducir un nuevo tema o dar continuidad a lo que el grupo ya estaba trabajando, es la más seleccionada por los entrevistados como una de sus prácticas frecuentes y necesarias para llevar a cabo una adecuada enseñanza:

“En realidad tenés que saber a partir de qué punto, o sea en qué lugar están ubicados los alumnos para abordar y empezar a explicarles, y en general lo realizaba con preguntas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Si bien yo explico, antes de explicar suelo arrancar con preguntas sobre algún tema específico. Sí, por ejemplo, si estamos hablando de la fuerza-peso o por qué nos mantenemos sobre la superficie de la tierra cuando un cuerpo cae, y de ahí empezamos a sacar conclusiones y después doy yo la explicación, no les doy primero la explicación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

Los estudiantes fundamentan esta estrategia desde un supuesto sobre la enseñanza que parte de los conocimientos previos como forma de anclaje o vínculo con los nuevos saberes, que se irán construyendo a lo largo del desarrollo de las clases.

2. Promover la comprensión del enunciado de un problema:

Esta acción aparece asociada por la mayoría, principalmente para el área de Matemática.

“Hay muchas veces que una palabra que no la tienen dentro de su vocabulario es la que hace que no comprendan. Yo siempre cuento de “adyacente”, explicándole a un chico de Trigonometría, el chico me decía: sí, entiendo, pero no sé cómo se hace, y le digo, ¿cómo lo entendés y no sabés cómo se hace?, le digo, ¿entendés qué es adyacente? No, no tengo ni idea. Entonces tu problema no es que no sepas hacer el problema, tu problema es que no sabés qué significa que es adyacente, y ¿nadie te explicó? No, y ¿nunca preguntaste?, no, y bueno, le expliqué qué era adyacente y después hizo todos los ejercicios.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

3. Retomar el trabajo que se realizó en clases anteriores sobre este tema:

Esta acción es muy escasamente seleccionada por los estudiantes. Es reconocida como una de las formas de dar comienzo a las clases a lo largo de la secuencia.

“Al finalizar la clase un resumen, qué es lo que nos tiene que quedar de hoy, o sea qué es lo que aprendimos hoy, no sé, las palabras “verosímil” e “inverosímil” que vamos a repasar y en la clase siguiente con lo primero que empiezo es, se acuerdan que habíamos dicho, que habíamos terminado acá, bueno, empecemos por esto, ¿qué habíamos hablado la última clase, en qué habíamos quedado, qué habíamos dicho?, para que ellos también se acuerden, porque tres días de diferencia o cinco...” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GE)

4. Ofrecer instrucciones y consignas para la realización de los problemas:

Esta acción es seleccionada con bajísima frecuencia en las respuestas.

“Para nosotros en Matemática la resolución de los problemas es muy importante. Sí, acá, es la vida cotidiana, o sea yo lo que quiero es que el alumno tenga herramientas para resolver los problemas que puedan surgir en su vida. Relacionados a su contexto, o sea que mis problemas fueron referente al contexto social donde ellos estaban, donde ellos están.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

5. Presentar una variedad de situaciones problemáticas en función de los distintos ritmos de aprendizaje

En estos casos, las respuestas no dan cuenta de los fundamentos didácticos de las acciones, sino que explican en qué situaciones podrían desplegarse. Con cierta frecuencia, en las respuestas, se hallan referencias a situaciones de estudiantes integrados, como si los ritmos de aprendizaje solo estuvieran asociados a situaciones de integración.

“En el primer cuatrimestre tenía una chica hipoacúsica, no tenía que hacer adaptación curricular en ella porque no hacía falta, pero sí tenía que tener un acompañamiento constante, si yo hablaba tenía que modular bien para que ella me estuviera viendo, cosas que yo tenía que trabajar justamente con ella y ayuda mucho el grupo de alumnos, a mí me ayudó mucho el grupo de alumnos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GP)

“Sí, por ejemplo, con el chico que va adelantado, eso me pasó, que a un chico le había dado cinco ejercicios y había uno que iba en el segundo y había uno que ya había terminado. Y ahí, como yo ya había ido a las observaciones, había llevado ejercicios y le di uno más a este chico.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

6. Intervenir acompañando a los alumnos que tienen dificultades para realizar la tarea y 7. Sintetizar ideas y explicaciones en el pizarrón:

Estas dos estrategias presentan muy baja frecuencia entre las elecciones de los estudiantes. Para la primera, las descripciones también, en este caso, se asocian a situaciones de alumnos integrados a las aulas, que requieren una atención diferente.

“Eso lo teníamos al cierre de la clase, o sea que la profe te decía como, que hubo una clase que no lo hice y la profe, fue en la primera o en la segunda, y ahí me dijo la profe tutora del colegio, que es importante eso de poder sintetizar, dice que aunque no llegues con toda la planificación que tenía para esa clase, diez minutos antes, aunque se esté a la mitad del problema, hay que cortar y recapitular lo que fue todo lo que vieron y después cualquier cosa retomarlo en la próxima clase con ese problema.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CÓRDOBA - GE).

8. Organizar a los alumnos en grupos para que discutan acerca de los modos de resolución de los problemas:

Los entrevistados dan cuenta de intentos puestos en práctica para instalar otras formas de trabajo al interior del aula, promover los intercambios y la construcción de argumentos en los grupos. Davini (2015) afirma que “el interés y el compromiso con las tareas son mayores si los alumnos participan en grupos de aprendizaje” (p.75).

“Presentaba la situación, se leía, se trataba de hacer en una primera instancia solo, individual, si había algún problema, algún inconveniente, yo quería que lo comparara con el compañero, y si seguía habiendo problemas que me llamara y que yo me acercaba y lo discutíamos, una vez determinados, generalmente se armaban grupos solos, no era necesario separarlos. De dos o más, eso me era indiferente porque eran poquitos entonces trabajar de a cuatro también servía, al terminar el problema o si la mayoría lo tenía terminado, lo verificábamos en el pizarrón, volcábamos y tratábamos de terminar, si había alguna discrepancia en los resultados por qué y dónde estaba esa discrepancia, pero como era más que nada análisis de

gráfico, se hacía el gráfico en el pizarrón y se charlaba, qué te dio y por tal motivo y dónde lo ubicas, acá, entonces él le decía: no, va acá. Ok, lo tomábamos, en eso hace mucho más hincapié.” (ESTUDIANTE - ISFD DE BUENOS AIRES - GP)

El trabajo en grupos aparece también entre los estudiantes de los profesorados de nivel secundario como un modo de mejorar las relaciones entre los alumnos, de promover ciertas dinámicas grupales y modos de vincularse.

9. Problematizar las ideas de los alumnos y estimular la argumentación:

Esta estrategia presenta un bajo índice de selección por parte de los entrevistados. Los estudiantes que lo hacen se reconocen en el rol de promotores de los saberes de los alumnos favoreciendo la argumentación fundada de sus propias ideas y reflexiones. Por ejemplo:

“Porque creo en su opinión y que sepan argumentar y defender, argumentar es defender lo que piensan, yo para argumentar no puedo decir sí porque sí y no porque no, tengo que tener un fundamento.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

10. Articular la propuesta de la clase con la clase siguiente

y 11. Explicar la tarea que deberán realizar para la clase siguiente:

Estas estrategias también presentan una muy baja frecuencia de selección y son descritas en términos de lo que los estudiantes hacen.

“[Articular la propuesta de la clase con la clase siguiente] es importante que sea una secuencia lógica en la cual va de lo más simple a lo más complejo [...]. Agarré los temas y los organicé según más o menos había visto el grupo partiendo del tema más simple y los iba ordenando.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

12. Evaluar, en conjunto con adolescentes, el trabajo realizado en la clase y 13. Realizar evaluaciones de aprendizaje:

Los entrevistados que seleccionan estas acciones dan cuenta del valor de la evaluación formativa, tanto para conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos como para mejorar las propuestas de enseñanza. Recuperando lo expresado por Davini (2015): “Durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la evaluación formativa acompaña las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos, permite detectar sus avances, retrocesos y dificultades -y por qué se producen-, y tomar decisiones sobre la marcha del proceso” (p.104-105), se advierte que estos aspectos están presentes en las consideraciones que han realizado los estudiantes sobre sus propias experiencias de evaluadores. Por ejemplo:

“Yo les planteé a los chicos diferentes autoevaluaciones, les daba un trabajo práctico y detrás les ponía las preguntas, ¿qué ejercicio me costó más?, ¿qué ejercicio me fue más difícil?, ¿cuál sería el que me gustaría que me expliquen? y con eso sacaba para la próxima clase y veía, decía, bueno, de las tres preguntas que di la mayoría respondió esto, vamos a rever este ejercicio, eso lo hicimos.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Cuando finalizaba la clase hacíamos un repaso de todo lo que habíamos visto en la clase para ver si había algún concepto que no había quedado claro, o para

ver si habían tenido alguna duda. Para eso, entonces, lo que hacías era en grupo. En realidad, en voz alta entre todos lo hacíamos, les preguntaba qué habíamos visto en la clase, si tenían alguna duda sobre lo que habíamos visto, o si les hubiera gustado aprender más sobre alguno de esos temas.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

2.2.8. Sobre la evaluación de los aprendizajes

Las respuestas de los estudiantes sobre evaluación fueron analizadas desde la definición de T. Tenbrink (como fue citado en Elola y Toranzos, 2000): “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones” (p.7). Desde ella es posible analizar los tres elementos fundamentales de la evaluación, en general, y la pedagógica, en particular: recolección de información, producción de juicios de valor y la orientación hacia la toma de decisiones.

La mayor parte de los estudiantes entrevistados expresa que ha realizado una evaluación a sus alumnos, como parte del trabajo de Prácticas. La mayoría de los entrevistados toma el proceso de evaluación como la forma de recabar información de lo aprendido con el fin de mejorar la enseñanza. Además, la cuarta parte de los estudiantes propone la práctica de autoevaluación con el fin de mejorar las propias estrategias de aprendizaje.

“...la autoevaluación en sí no la tomé como evaluación, sino que la tomé como una instancia más de aprendizaje de los chicos, porque ellos pudieron ahí argumentar un montón de cosas y se pudieron dar cuenta de en dónde se estaban equivocando.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“La evaluación les servía tanto a ellos para ver qué tanto aprendieron, y eso nos sirve tanto para ellos como para nosotros también, para ver en qué parte tenemos que reforzar, qué no se aprendió o qué no entendieron de cómo se enseñó.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

“Para mí la evaluación es un momento de aprendizaje más, valga la redundancia a la pregunta, pero también creo que, si el alumno comete errores, tanto en un práctico como en una evaluación, lo que sea, también es una manera de aprender.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

Dos tercios de los estudiantes destacaron, sin mencionarlos directamente, como componentes esenciales de la evaluación, la búsqueda de indicios y la forma de registro y análisis de los datos, en consonancia con la afirmación de que “toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado” (Elola y Toranzos, 2001, p.5).

“Yo me propuse evaluar no solo el contenido en sí, sino la actitud de aprendizaje, el interés, si lo demuestra, si no lo demuestra, si argumenta, esa fue como mi guía de seguimiento digamos. Fui volcando en una lista de cotejo con algunas. Y después fue una evaluación final, dado el tiempo, que en realidad no necesitaba yo la evaluación final como para decir cerrar una nota o algo por el estilo, pero era para documentar. Una evaluación escrita.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

“Yo como hago muchos trabajos prácticos no solo tomo una nota de la evaluación. Trato de realizar al menos dos escritas en papel porque es lo que te piden, entonces yo necesito tener cuando vengan y me preguntan por qué lo aprobaste, tener con qué demostrar, después yo justifico si le puse un 6, un 7, un 8, un 9, pero yo necesito tener un papel para mostrar porque me lo piden, ahora yo no solamente uso eso para sacar la nota, yo veo cómo fueron trabajando, las ganas que le pusieron, los informes que me presentaron, voy observando cómo trabajan los chicos en clase y con eso termino cerrando la nota.” (ESTUDIANTE - ISFD DE CHUBUT - GE)

La mitad de los estudiantes señala a la evaluación del proceso como la más significativa, tanto para su residencia con sus docentes como para su práctica con los alumnos.

“Constantemente, o sea no es que se evalúa, eso es lo que nos explicaba la profesora, que en lo posible no sea solo una evaluación a fin del cuatrimestre, sino que sea una evaluación en todo el año, entonces lo hacíamos con juegos, pasaban al pizarrón, hacían exposiciones orales y, también, cuando pasan al pizarrón, bueno, es una exposición oral, ellos exponen libremente, depende de qué tanto dan, se les hacen preguntas orales. Después en el escrito sí se les hacen preguntas orales, junto a consignas, actividades que tienen que desarrollar.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GE)

Tres estudiantes confunden instrumentos con la propia evaluación y dos no respondieron.

Si bien en el discurso una amplia mayoría menciona la evaluación en proceso como la más importante para la enseñanza, al contar los instrumentos y estrategias llevadas a cabo en sus prácticas, muchos explicitan acciones de un proceso de evaluación final o de producto.

“La evaluación era siempre permanente, en clase en trabajo grupal y después la última evaluación era escrita y era al final de todo.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Traté de que fuera lo mismo que le había dado durante las clases, los mismos ejercicios, hice un práctico integrador, digamos, y después de eso tuve una evaluación.” (ESTUDIANTE - ISFD DE MENDOZA - GE)

“Primero [evalué] la participación en clase, durante las intervenciones, eso durante las clases. Hice un trabajo práctico y una evaluación trimestral, que fue a fin de la práctica.” (ESTUDIANTE - ISFD DE SALTA - GP)



3.

**A modo
de síntesis**

Para finalizar se incluye a modo de síntesis un punteo organizado de acuerdo con cada sección u eje de análisis que intenta presentar muy sintéticamente la información obtenida y analizada en detalle en el estudio exploratorio.

Respecto a las características y trayectoria de los estudiantes entrevistados

Profesorado de Educación Primaria:

- Se entrevistó a un total de 22 estudiantes.
- El 91% de los estudiantes son mujeres.
- Para un 36% de los estudiantes la elección de la carrera es la primera y única opción mientras que el resto realizó otros estudios anteriormente.
- La edad de los estudiantes se concentra entre los 21 y los 30 años.

Profesorado de Educación Secundaria:

- Se entrevistó a un total de 25 estudiantes.
- El 72% de los estudiantes son mujeres.
- La elección de la carrera como primera y única se dio en el 24% de los estudiantes, mientras que el resto realizó otros estudios anteriormente.
- La edad de los estudiantes se concentra de los 31 años en adelante.

En ambas carreras

- La totalidad de los estudiantes estudia en un solo turno.
- El 72,3% asiste a clases en el turno vespertino.
- Respecto a la dedicación al estudio, la mitad le destina más de 8 horas y un tercio entre 4 y 8 horas semanales.
- El turno de la cursada y la dedicación al estudio se corresponde con que la mayoría de los estudiantes trabaja.

Sobre la trayectoria estudiantil

- Un bajo porcentaje de los estudiantes encuestados comenzó el profesorado inmediatamente después de terminada la escuela secundaria, es decir, realizó un pasaje directo entre ambos niveles. La mayoría de los entrevistados finalizó la secundaria entre 2006 y 2012.
- Más de un tercio de los estudiantes del profesorado de Educación Secundaria y la mayoría de los estudiantes del profesorado de Educación Primaria que formó parte de la evaluación inició su formación en 2014.

- El 73% de los estudiantes entrevistados del profesorado de Educación Primaria y un 40% de Educación Secundaria cumple con los tiempos previstos en el plan de estudios para el cursado de la carrera.

Sobre los motivos por los cuales eligieron la carrera:

- Las opciones mayormente elegidas en ambas carreras aluden al componente vocacional -"siempre quise ser docente"-, al interés en la educación y compromiso con la enseñanza.
- En el profesorado de Educación Primaria, el motivo más seleccionado resultó ser la influencia de miembros de la familia que son docentes (25%).
- En el profesorado de Educación Secundaria un 18% de los estudiantes seleccionó el interés por la disciplina como motivo.

Sobre los ámbitos de experiencias en las prácticas

- La escuela es el ámbito más concurrido en ambas carreras para realizar las prácticas.
- En Práctica I se observa una mayor experiencia en espacios no formales, especialmente en la carrera de Educación Primaria (54,5%). Este porcentaje disminuye al avanzar en la trayectoria.
- El recorrido es acorde a lo planteado en el plan de estudio y las experiencias en diferentes tipos de espacios formales y no formales.

Respecto a los campos de la formación y el campo de las prácticas como articulador en la formación de los futuros docentes

- Los estudiantes valoran los aprendizajes realizados en las didácticas como una llave que les permite aprender cómo enseñar los distintos espacios del currículum.
- La mayoría de los estudiantes manifiesta concentrar su atención en:
 - El dominio de los contenidos disciplinares, en el caso del profesorado de Educación Secundaria.
 - La planificación y gestión de la clase, en el caso del profesorado de Educación Primaria.
- Resultan muy valorados los períodos de observación previos al inicio de las prácticas, como fuente directa de datos para el residente, complementada con el asesoramiento permanente brindado por los docentes a cargo (tanto el profesor del ISFD como el docente de la escuela asociada en su rol de coformador).
- La mayoría de los estudiantes destacó que el valor del espacio de las prácticas reside en que los mismos promueven una relación crítica, reflexiva y comprometida al momento de tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de enseñanza. Asimismo destacaron que el aporte de la práctica a los saberes adquiridos

en los campos de la formación general y específica se refiere a los conocimientos que brinda para la interacción con los alumnos y/o la gestión de los grupos.

- El recorrido por el tramo de la Práctica IV (residencia) ha resultado diverso en cuanto a la organización y el formato previsto en cada uno de los planes de estudios jurisdiccionales según sea la carrera. En muchos de los casos, continuaban realizando sus prácticas en las escuelas y asistían a ateneos o talleres específicos de intercambio y asesoramiento con sus otros compañeros residentes y sus profesores. En otros, todas las actividades se cumplían en las escuelas asociadas, con la presencia de los profesores de allí. Cabe destacar que, en todos los casos, se han expresado positivamente con relación al formato propuesto y al modo de acompañamiento institucional recibido.
- El reglamento de prácticas es conocido por la mayoría de los estudiantes como un instrumento administrativo que regula los intercambios entre los ISFD y las escuelas asociadas, así como aspectos vinculados al orden de los residentes.
- Los estudiantes valoran la propuesta de conformar equipos en el campo de las prácticas ("parejas pedagógicas") y reconocieron la importancia que cobra el trabajo de los docentes del profesorado en su rol de mediación vincular y pedagógica con los docentes y directivos de las escuelas asociadas, así como también el intercambio y la integración con sus pares que asisten a la misma institución.

Respecto a la enseñanza y el aprendizaje

En ambas carreras

- La noción de enseñanza es reconocida mayoritariamente como un acto intencional del docente para la transmisión de determinados conocimientos que deben ser aprendidos por los alumnos. Esta idea se complementa con aquellos que entienden que la enseñanza, más que una transmisión, tiene que ver con la disposición de determinados recursos, estrategias y ambientes potencialmente favorables para el aprendizaje.
- También se ha señalado en esta línea, aunque en menor medida, que la enseñanza incluye formar al alumno en los procedimientos que favorezcan el desarrollo del razonamiento autónomo y crítico, como así también de otras capacidades cognitivas.
- En algunos casos, los estudiantes no logran aproximarse a una definición de enseñanza. Por otra parte, refieren a la educación de calidad como un derecho, como algo que se da (libertad, pensamiento, opinión) para la vida y como compromiso o responsabilidad.
- La mayoría de los estudiantes referencia los propósitos de la enseñanza a uno de los siguientes aspectos: transmitir conocimientos considerados relevantes, favorecer el desarrollo de algunas capacidades de los alumnos, guiar actividades para el aprendizaje.
- Un bajo porcentaje de estudiantes define erróneamente la enseñanza y el aprendizaje como un mismo proceso.
- Un gran número de estudiantes realiza referencias aisladas al aprendizaje y, en menor porcentaje, lo define como una construcción producto de un intercambio, de

la interacción entre profesor y estudiante. En cuanto a qué tipo de conocimientos se aprenden mencionan contenidos, experiencias, actitudes y hábitos.

- Los estudiantes reconocen la importancia que cobra el diseño de propuestas de enseñanza que contemplen variedad de estrategias y actividades (con énfasis en lo lúdico) y que, a su vez, permitan respetar los tiempos de aprendizaje de alumnos con diversos ritmos y niveles, sin descuidar la base común de saberes aprendidos que todos deben alcanzar.
- Respecto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes resaltan acciones que se entran en los diferentes segmentos en los cuales se plantea y desarrolla una clase. En la fase inicial, se presenta una necesaria intervención que recupera el nivel de saberes alcanzado por los alumnos y que es punto de partida para la continuidad de los nuevos aprendizajes. Se ha considerado la importancia de problematizar las temáticas que se les presentan a los alumnos, al tiempo de favorecer modalidades reflexivas y argumentativas en las diferentes áreas curriculares.
- Las intervenciones docentes cobran un valioso sentido para los alumnos cuando estas favorecen las síntesis y relaciones entre los contenidos vistos hasta el momento y los próximos a enseñar, ofreciendo pistas y claves interesantes para promover aprendizajes significativos.
- Las dinámicas grupales suelen ser otra de las estrategias utilizadas durante los períodos de prácticas, aunque no en todos los casos se haya podido dar cuenta de la justificación didáctica de su elección por parte de los estudiantes.
- Otra de las acciones enumeradas y realizadas por la mayoría ha sido el acompañamiento hacia aquellos alumnos que presentaban algún tipo de dificultad en sus aprendizajes, al tiempo de diseñar actividades adaptadas curricularmente según la necesidad.

Respecto a la planificación

- Todos los estudiantes manifestaron que debieron cumplimentar, bajo distintos formatos, modelos y extensiones (exigidos por sus profesores de prácticas), algún tipo de planificación como pre-requisito para el dictado de sus clases.
- Mencionan algunos de los siguientes aspectos sobre la planificación:
 - Es un instrumento que les permite sistematizar y ordenar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
 - Incluye los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.
 - Es una hipótesis de trabajo que ayuda a eliminar el azar o la improvisación, pero que a la vez está abierta a reajustes, modificaciones y rediseño, conforme el desarrollo de su implementación en la realidad.
 - Les ofrece, como practicantes, seguridad, confianza y una guía que evita las dispersiones o las improvisaciones en la residencia.
- En algunos casos, es posible identificar que la planificación opera como mecanismo institucional de supervisión de las tareas y que esa modalidad es también transmitida a los futuros docentes mientras realizan sus prácticas.
- Reconocen que es necesaria una adaptación de su modelo de planificación y de las prescripciones curriculares a las condiciones reales sobre las cuales ejercerán sus prácticas.

- Con menor frecuencia, los estudiantes mencionan los componentes de la planificación: fundamentación y propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, recursos, tiempos y evaluación.
- Manifiestan que para iniciar sus planificaciones es necesario identificar los saberes previos con que cuentan los alumnos en cada una de las áreas.
- El dominio de los contenidos a enseñar ha sido mencionado como otro de los requisitos al momento de tener que pensar y elaborar los planes, tanto desde lo disciplinar como desde el manejo de los enfoques didácticos específicos para cada área y ciclo de la escolaridad.
- En su gran mayoría, los estudiantes del profesorado de Educación Primaria valoró la planificación como un instrumento ordenador de secuencia de contenidos y estructura que los guía en la gestión de la clase. Además, centralizaron la importancia del conocimiento de los alumnos y el diseño curricular, a la hora de planificar.

Respecto a la evaluación de aprendizajes durante las experiencias de prácticas

- La evaluación sobre las prácticas ha sido percibida desde el inicio de la etapa de planificación hasta las implementaciones de cada una de las clases. Los estudiantes reconocen una evaluación a cargo de los profesores mediante la utilización de diferentes estrategias e instrumentos: grillas de observación; portfolios; talleres de reflexión y análisis sobre las propias prácticas; coevaluación; etc.
- Respecto a la evaluación de aprendizajes en el aula, la mayoría identifica y reconoce la función de la evaluación para obtener información respecto del nivel alcanzado por los alumnos y, al mismo tiempo, poder reformular o ajustar (si fuera necesario) las propuestas de enseñanza en función de los resultados obtenidos.
- Mencionan la evaluación “de proceso” como importante, pero al momento de explicitar las experiencias o instrumentos de evaluación aplicados durante sus prácticas se producen contradicciones, ya que referencian a modelos y estrategias de evaluación sumativa o de producto como, por ejemplo, las clásicas “pruebas escritas” que resumen el cierre de una secuencia de clases o unidad.
- Los estudiantes han realizado también otro tipo de evaluaciones de los aprendizajes en el aula autodenominadas “evaluaciones informales” o “evaluaciones no convencionales”. En estos casos, la mayoría destacó haber diseñado propuestas de evaluación a partir de situaciones de juego (como recurso pedagógico) principalmente para Matemática. También la utilización de otras dinámicas y recursos, aplicables a las diversas áreas.
- En algunos casos la función docente de “evaluar” no llegaría a ser percibida con la misma intensidad que la planificación o la enseñanza.

Para cerrar creemos que el proceso realizado y la información generada a partir del estudio exploratorio puede ser un buen punto de partida para que cada jurisdicción e institución promueva espacios de reflexión y discusión sobre estos resultados y los integre también con la información generada en la primera etapa. El trabajo con la información producida se propone con el objeto de profundizar el análisis, detectar aciertos y recurrencias, y advertir obstáculos y necesidades de la formación docente inicial de modo contextualizado.

Reflexiones finales

El análisis de los resultados de Enseñar contribuye a profundizar en el conocimiento sobre el sistema formador argentino. Las evaluaciones e investigaciones nacionales se han centrado prioritariamente en la formación inicial, prioritariamente en la dimensión curricular. Esta evaluación diagnóstica brinda una nueva mirada sobre un conjunto de áreas: saberes alcanzados por estudiantes avanzados, características de las instituciones, perfiles de directivos y estudiantes y avanza en algunas relaciones que aparecen entre características de los institutos, los directores y los estudiantes participantes.

El mapa de caracterización que nos devuelve Enseñar muestra la gran heterogeneidad y las desigualdades de las instituciones, sus actores y los trayectos de formación de los estudiantes. Este diagnóstico no es novedoso, hay estudios previos que dan cuenta de la enorme heterogeneidad del sistema formador. Los Institutos Superiores de Formación Docente no constituyen un colectivo homogéneo; se diferencian en varios aspectos: en la forma de acceso al cargo y situación de revista de los directivos y docentes, en la dotación de recursos e infraestructura, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en su matrícula y carreras de su oferta, en los territorios en donde están insertos, en la población de estudiantes, en su modalidad de prácticas de la enseñanza, entre muchas otras dimensiones que hacen a la calidad de una institución.

Lo novedoso en Enseñar es que muestra esta heterogeneidad relacionándola con los saberes de los estudiantes avanzados de los institutos de carreras docentes atravesados por otras variables de interés que resultan una evidencia valorable a la hora de seguir repensando el fortalecimiento del sistema formador. Resulta así un insumo considerable para la toma de decisiones y un punto de partida para generar otras evaluaciones e investigaciones que profundicen las tensiones vigentes de manera de promover cada vez más evidencia para fundamentar las indispensables mejoras que se requieren.

No es el propósito de estas líneas dar cuenta de la totalidad de hallazgos derivados de este informe, pero resulta oportuno repasar algunas cuestiones.

Tanto en el sector estatal como en el privado, más de la mitad de los directores accedieron al cargo recientemente, y la proporción de directores no titulares es similar a la de titulares. Un grupo de los directivos valora positivamente aspectos edilicios y la calidad de la formación recibida por los estudiantes, así como el perfil, formación y experiencia de sus docentes. El análisis realizado nos permite establecer cómo algunas de estas características se vinculan con los desempeños de sus estudiantes. Específicamente en lo referido a Lectura y Criterio Pedagógico, los institutos que se encuentran por encima del promedio en las dos áreas evaluadas tienen una proporción relativamente alta de directivos y docentes que han accedido a sus cargos a través de concurso y tienen antigüedad en el cargo. Esto estaría interpelando a ciertos procesos de acceso a cargos directivos.

Por su parte, 8 de cada 10 estudiantes que participaron son mujeres y la mitad de la población participante tiene más de 25 años. Sólo 3 de cada 10 estudiantes son menores de 23 años. Es decir que el grupo de jóvenes que respondió la evaluación está constituido por aquellos que optaron por la carrera docente con algunos años posteriores al fin del ciclo secundario. Un 57% proviene de hogares con madres que no han finalizado los estudios secundarios. Seis de cada 10 estudiantes trabajan, y entre ellos, 3 de cada 10 se desempeñan en la docencia. En este sentido, conociendo el perfil de los aspirantes a carreras docentes y sus trayectos y tensiones frente a determinadas condiciones, se vislumbra la necesidad de pensar en cursos iniciales al ingreso a la formación que contemplen saberes prioritarios en pos de promover pisos de conocimientos en el conjunto de la población que accede, de manera de otorgar mejores oportunidades de aprendizajes para el conjunto.

Una alta proporción de estudiantes afirma que eligió la carrera docente porque cree que la educación es muy importante para la sociedad; manifiesta que su elección se relaciona con la vocación por la enseñanza, y con el interés en el trabajo con niños y adolescentes. Por otra parte, 5 de cada 10 vinculan su decisión a una motivación más instrumental, ligada a la obtención de un empleo relativamente estable. La alta valoración social de la educación es un plus a considerar en sus procesos formativos frente a las tensiones que todo docente afronta en las aulas de clase.

En términos de las capacidades evaluadas, es posible visualizar un escenario de gran diversidad y heterogeneidad del sistema formador. Enseñar permitió identificar grupos de futuros docentes con desempeños en torno al promedio, por debajo y por encima del mismo. Este análisis visibiliza aspectos positivos pero también vacancias que se traducen en aspectos a mejorar. Atender estas vacancias en cada institución es una prioridad en virtud de que ciertos saberes, como la comunicación escrita, abren puertas a otros conocimientos.

Un primer hallazgo relevante refiere a que los estudiantes que ejercen la docencia presentan resultados en Lectura y Criterio Pedagógico superiores al promedio en mayor proporción que aquellos que se desempeñan en otro tipo de actividades o no trabajan. Esto podría estar indicando la relevancia que asumen las prácticas de enseñanza en el proceso de formación de los futuros docentes. Pensar una formación docente inicial que, como sucede en algunas instituciones, habilite desde el inicio a prácticas de enseñanza, podría ser una estrategia a pensar para el fortalecimiento del proceso formativo.

En el mismo sentido, entre los estudiantes que se ubican en el nivel Superior al promedio, hay una mayor proporción de aquellos que eligieron la carrera docente por motivos relacionados con la educación; que asisten a institutos donde los directivos tienen mayor antigüedad y acceden a su cargo por concurso, y cuyas madres tienen mayor nivel educativo. Esto mismo se identifica en el caso de estudiantes que realizan sus estudios en instituciones privadas. Sin embargo, el estudio demuestra que existe una gran heterogeneidad al interior de los sectores, tanto de gestión estatal como privada, que es necesario considerar al momento de valorar esta variable debido a la diversidad existente entre las instituciones. Las desigualdades por condiciones de contexto o características de la institución – sean de gestión pública o privada – es otra dimensión a considerar en un enfoque de equidad. Hoy como resultado de este estudio las autoridades y rectores/directivos cuentan con información para implementar políticas y acciones dirigidas a disminuir las brechas de desigualdad entre Institutos.

Si bien casi la totalidad de los estudiantes se sienten confiados para ejercer la docencia, se reconocen desafíos en la formación. Uno de los más señalados, tanto por los docentes como por los estudiantes, remite al trabajo con niñas, niños y adolescentes con dificultades en las trayectorias y/o de aprendizaje. Otro refiere a la dimensión de la evaluación de los aprendizajes, capacidad en la que la totalidad de los estudiantes participantes mostró algún grado de dificultad.

A su vez, el estudio exploratorio y complementario de casos realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) permite conocer de forma cualitativa las experiencias de los estudiantes en relación con los campos de formación de las prácticas, sobre cómo conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje, y cómo abordan la planificación y la evaluación de los aprendizajes durante las experiencias de práctica.

Respecto a la primera dimensión, es de destacar el valor adjudicado por los estudiantes a sus prácticas de formación; las conciben como espacios que promueven una relación crítica, reflexiva y comprometida al momento de tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas de enseñanza. También valoran la modalidad de pareja pedagógica y reconocen la importancia del trabajo de los docentes del profesorado en su rol de mediación vincular y pedagógica con los docentes y directivos de las escuelas asociadas, así como el intercambio e integración con sus pares que asisten a la misma institución.

En relación con la conceptualización que los estudiantes tienen de la enseñanza, en forma mayoritaria se refieren a un acto intencional del docente para la transmisión de conocimientos que deben ser aprendidos por los alumnos. Otros estudiantes se refieren a la enseñanza no en términos de transmisión de conocimientos sino en relación a una disposición de determinados recursos, estrategias y ambientes potencialmente favorables para el aprendizaje. En menor medida, se ha señalado que la enseñanza incluye formar al alumno en los procedimientos que favorezcan el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico así como otras capacidades cognitivas; una minoría define la enseñanza en términos de una construcción producto de la interacción entre profesor y estudiante.

Si consideramos la planificación, esta ha sido un pre-requisito para el dictado de las clases que han debido realizar los estudiantes. La misma es descripta como un instrumento que les permite sistematizar y ordenar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con tres momentos claramente definidos (inicio, desarrollo y cierre); también ha sido definida como hipótesis de trabajo que ayuda a eliminar el azar o la improvisación, pero al mismo tiempo abierta a reajustes y modificaciones; finalmente han mencionado que les ofrece como practicantes, seguridad y confianza que evita improvisaciones en la residencia. Los estudiantes manifiestan que al momento de la planificación es necesario identificar los saberes previos de la clase y el dominio de los contenidos a enseñar tanto desde lo disciplinar como de los enfoques didácticos.

Sobre la evaluación de aprendizajes en el aula durante las experiencias de prácticas, los estudiantes reconocen la función de la misma para obtener información respecto del nivel alcanzado por los alumnos y al mismo tiempo poder reformular o ajustar, si fuera necesario, las propuestas de enseñanza. También mencionan la importancia de la evaluación como proceso, sin embargo, al momento de explicitar instrumentos de evaluación aplicados durante sus prácticas se producen contradicciones. En algunos casos, la función docente de evaluar no es visualizada por los estudiantes con la misma importancia que le adjudican a la planificación.

El estudio de casos, de alguna manera, volvió a constatar hallazgos de la evaluación externa respecto del área de Criterio Pedagógico. Esto se encuentra en línea con las conclusiones planteadas en la segunda parte de esta publicación, realizada a partir de entrevistas en profundidad a estudiantes participantes de Enseñar. Este es un reto de la formación que tensiona el enfoque del derecho a una educación de calidad para todos y demanda dotar de un pertinente cúmulo de conocimientos, dispositivos y estrategias didácticas y de evaluación a los futuros docentes, de manera de brindarles las herramientas necesarias para ejercer su profesión en diversos contextos.

Enseñar aporta elementos que permiten reafirmar que el escenario actual de la formación docente está conformado por institutos con situaciones y características diversas, y por estudiantes con perfiles de formación heterogéneos, con aspectos muy positivos y

también áreas más débiles en la formación. Este escenario diverso encierra brechas de desigualdad que demandarían políticas de fortalecimiento diferenciadas.

Enseñar induce a nuevas reflexiones, nuevas preguntas e hipótesis respecto de la formación docente. En este sentido, este estudio no es un proceso concluido sino un paso más en la construcción de evidencia que alimente la toma de decisiones en materia de política de formación docente y una invitación a seguir trabajando en la generación de conocimiento en pos de la mejora de la formación.

Una vez más, el agradecimiento a todos los que aportaron a través del trabajo y de la participación a este estudio, y el compromiso de seguir construyendo juntos los mejores caminos de formación.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública de la República Oriental del Uruguay - ANEP. (1993). Ordenanza N° 45. Estatuto del Funcionario Docente. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/est_fun_docente.pdf
- Aguerrondo, I. y Vezub L. (2008). *Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina. Datos del relevamiento anual 2004*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Alliaud, A. (2013). *Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar*. En Terigi, F. VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Barber, M. y Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. DC: PREAL.
- Barbier J.M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Colección Formación de formadores. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Barbier, J.M. (Mayo de 2007). Conferencia: políticas de investigación formación - capacitación para el trabajo. Año 3, N° 5. Recuperado de: http://www.cegis.utralca.cl/doc/Publicaciones/ESGS/ESGS_a3_N5/politicas.pdf
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). *La enseñanza*. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Boyd, D., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. En *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 416-440.
- Bruns, B. y J. Luque. (2015). *Profesores excelentes*. DC: Banco Mundial.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. En *REIFOP*, 13 (1).
- Camilloni, A. (2001). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. En *Revista de Educación*, 2 (3), pp. 11-28.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
- Carlino, P. (Octubre de 2005). La escritura en el nivel superior. En *Revista La Gaceta n° 418*.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (Agosto de 2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. En Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Cassany, D. y Castellà, J.M. (Julio-Diciembre, 2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, v. 28, n. 2, pp. 353-374.
- Cea D'Ancona M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Chetty, R., J.N. Friedman y J.E. Rokoff. (2014). *Measuring the impacts of teachers II: teachers value-added and student outcomes in adulthood*. *American Economic Review*

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Colección Fundación Ceibal/Debate. Recuperado de: <https://innovacionpendiente.com/>
- Cochran, W. (1972). *Técnicas de muestreo*. México: Compañía Editorial Continental.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Material bibliográfico del Ciclo de Formación para Directivos 2007-2008. Argentina: INFoD.
- Comisión Nacional de Acreditación - CNA. (s.f.). Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/comision-nacional-de-acreditacion-cna-5>
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento aprobado Resolución N° 24/07. Argentina. Ministerio de Educación la Nación.
- Converse & Presser. (1986). *Survey Question: Handcrafting the standardized questionnaire*. Series Quantitative Applications in the Social Sciences. Estados Unidos: SAGE Publications Inc.
- Cronbach, L. J., y Meehl P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, pp. 281-301.
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y Comunicación*. En C. Fernández Collado y G.L. Dankhe (Eds.), *La comunicación humana: ciencia social*. México: Mc Graw Hill.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. A review of state policy evidence. En *Education policy analysis archives*, 8 (1), pp. 1-44.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin S. J. y Vasquez Heilig, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. En *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), pp. 1-51.
- Darling-Hammond, L. y Wentworth L. (2010). *Benchmarking learning systems: student performance assessment in international context*. California, Estados Unidos: Stanford University Press/ Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start. Creating a strong foundation for the teacher career. *Phi Delta Kappan*, 93 (3), pp. 8-13.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Davini, M. C. (2011). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delannoy, F. (2000). Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges. En *TechKnowLogia*, pp. 10-13.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. (2008). *Prácticas y Residencias. Memorias, experiencias, horizontes*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.

- Elacqua, G.; Hincapié, D.; Vegas, E.; y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Elola, N. y Toranzos L. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/conferencias/conceptos_basicos.pdf
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la Enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Madrid, España: Amorrortu.
- Ferreira, H. y Vidales, S. (2012). Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo. En *Revista Educación y Ciudad N° 23*.
- Fleitas, D. et. al (2015a). *Evaluación integral de la formación docente. Memoria técnica*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ev_estudiantes_Memoria_tecnica_sept2015_1.pdf
- Fleitas, D. et. al (2015b). *Evaluación de estudiantes de los profesorados de educación inicial y educación primaria. Marco político y pedagógico (2013-2015)*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- García Ferrando M. (1993). *La encuesta*. En García M., Ibáñez J. y Alvira F. (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid, España: Alianza Universidad Textos.
- Garrote, V. e Isod, L. (2002). *El dispositivo escolar en la residencia*. En Davini M.C. (Ed.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata. [3ª Ed.]
- Guevara Niebla, G., Meléndez Irigoyen M.T., Castaño F.E., Sánchez Pérez H. y Tirado Segura F. (2016). *La evaluación docente en el mundo*. México: FCE/INEE.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hanushek, E. y Rivkin S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. En *American Economic Review* 100 (2), pp. 267-271.
- Hirschberg, S. (2009). *Hacia una cultura de la evaluación. ONE 2009*. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdf2/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina.pdf
- IIPE-UNESCO. (2010). *Estudiantes y profesores de la Formación Docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Coord: Tenti Fanfani, E. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México - INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Brasil - INEP. (2015). *Prova Docente*. Brasilia, Brasil. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/prova-docente>

- Instituto Nacional de Formación Docente - INFoD. (2015a). *Evaluación de Estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria 2013-2015. Marco político y pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente - INFoD. (2015b). *Evaluación Integral de la Formación Docente. Memoria Técnica 2013-2015*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente - INFoD. (2015c). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones de la formación docente inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente - INFoD. (2016). *Informe Nacional Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística*. Serie Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Judd, C. M., & McClelland, G. H. (1998). *Measurement. Handbook of social psychology*. Vol.1. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Kelly, G. & Bazerman, C. (2003). How students argue Scientific claims: a rhetorical-semantic analysis, *Applied Linguistics*, 24 (1), pp. 28-55.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Reino Unido: Sage Publications.
- Laco, L., Natale, L. y Ávila, M. (2011). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lorh, S. (2009). *Sampling: Design and Analysis* (2º Edition). Estados Unidos: Editorial Duxbury Resource Center.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- McDonald, J. (2008). Measuring Personality Constructs: The Advantages and Disadvantages of Self-Reports, Informant Reports and Behavioral Assessments. En *Enquire 1* (1), pp. 75-94.
- McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). *Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research*. *Social Work Research*.
- Mezzadra, F. y Composto C. (2008). *Políticas para la Docencia. Opciones y Debates para los Gobiernos Provinciales*. En Proyecto NEXOS, Documento N° 5. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Mezzadra, F. y Veleda C. (2014). *Apostar a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC/ UNICEF.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Evaluación Docente*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2012). Directiva N° 24. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-307827_archivo_pdf_directiva24.pdf
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas Madrid.
- Murillo, J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). París, Francia: UNESCO.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, R. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp. 437-454.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Poder Ejecutivo de Colombia. (2002). Decreto N° 1278. Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan los resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* DC: PREAL.
- Sanders, W. L. y Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Research Progress Report*. Tennessee, Estados Unidos: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sánchez, H., López, A. y Espinosa, D. (2017). *Modelo de evaluación docente de Ecuador*. Quito, Ecuador: INEVAL.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. En Tyler, R.W, Gagne, R.M. y Scriven, M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Estados Unidos: Rand McNally.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *ABC de Enseñar, ¿En qué consiste la evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina?* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Shepard, L. (2013). Evaluación formativa. En *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Estados Unidos. Recuperado de: www.oei.es/historico/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina. Dilemas centrales y perspectivas. En *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 185-206.
- Vezub, L. (2002). *Los residentes en acción...* En Davini, M.C. (Ed.) *De aprendices a maestros*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.

Documentos oficiales

Ley de Educación Nacional, N° 26206.

Plan Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2012

Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021

Resoluciones de Consejo Federal de Educación

- Res CFE 134/11
- Res CFE 167/12
- Res CFE 188/12
- Res CFE 324/17

Websites

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

<http://www.argentina.gob.ar/educacion>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Brasil

<http://portal.inep.gov.br>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Ecuador

<https://www.evaluacion.gob.ec>

Ministerio de Educación Nacional de Bolivia

<http://www.minedu.gob.bo>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

<http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional de Perú

<http://evaluaciondocente.perueduca.pe>

Programa Docente Más, Ministerio de Educación Nacional de Chile

<https://www.docentemas.cl/>

Secretaría de Educación Pública de México

<https://www.gob.mx/sep>

Anexo

Notas técnicas

Glosario

Notas técnicas

Población objetivo

Enseñar tuvo como población objetivo a los estudiantes de carreras de profesorado en educación primaria y de las materias de ciclo básico de secundaria (Lengua/Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física, y Química) que tuvieran las siguientes características: i) estar cursando alguna materia del último año de la carrera docente, al momento de la evaluación, ii) y haber realizado o estar realizando la residencia o práctica profesional.

La condición de residente fue necesaria, en tanto la evaluación del criterio pedagógico planteó casos hipotéticos en el contexto de práctica áulica, que requerían resolución por parte de los estudiantes. De esta manera, los mismos debían contar con experiencia áulica para poder aplicar los saberes adquiridos a través de la misma.

Conforme lo anterior, los **institutos superiores de formación docente** reportaron, previo a la evaluación, la matrícula de los estudiantes con estas características.

Marco muestral

Los Institutos Superiores de Formación Docente se adoptaron como unidades de muestreo. El marco muestral se elaboró a partir de la base de Institutos de Formación Superior Docente provista por la Dirección de Información y Estadística Educativa, en instancia anterior al cierre definitivo del marco Relevamiento Anual 2016¹.

La definición de estudiantes elegibles planteada, produjo algunas dificultades a la hora de generar un padrón de establecimientos a partir del cual realizar la selección; esto es, identificar a los institutos que contaran con estudiantes plausibles de ser evaluados, debido a la alta movilidad de la población a evaluar. Las trayectorias educativas en el nivel terciario/profesorado no son lineales; están sujetas a planes de correlatividad, a emergentes producto de la convivencia entre trabajo y estudio, a la apertura de ofertas para el ejercicio de la residencia, entre otros factores. Situaciones como el abandono de la carrera o la pérdida de la regularidad, entre otras, hicieron que durante el proceso de preparación del operativo el estado de inclusión o exclusión de los institutos en el marco muestral haya podido ser modificado.

Cabe destacar que el Relevamiento Anual solo cuenta con información sobre el total de matriculados por carrera ofertada por unidad de servicio. Dicha matrícula no se encuentra desagregada por año curricular en curso, tampoco contiene variables proxy que puedan dar cuenta del nivel de progreso en la carrera de los estudiantes. En este escenario, el dato sobre la cantidad de estudiantes elegibles debió ser construido específicamente para este dispositivo con la cooperación de las Jurisdicciones, quienes relevaron el número de estudiantes elegibles por Instituto.

Una segunda instancia de verificación de matrícula elegible fue el contacto con los directivos de los ISFD seleccionados para participar, en ocasión de los Talleres Participativos

¹ En este sentido, se advierte de las potenciales diferencias entre el marco contemplado y el Relevamiento Anual en su versión definitiva.

Nacionales² llevados a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En estos encuentros, los directivos pudieron ratificar o rectificar la cantidad de estudiantes elegibles.

La identificación de institutos con población elegible fue el insumo básico para constituir el marco muestral para el dispositivo, y la cuantificación de esta población al interior de los institutos fue insumo para estratificar las unidades de muestreo, proyectar el alcance del estudio y estipular los recursos necesarios para llevarlo a cabo. La construcción de ambos datos fue un proceso complejo debido a la necesidad de corroborarlos con distintos informantes, por un lado, y por el otro, debido al tiempo que llevó su relevamiento.

Diseño muestral

Enseñar se desarrolló de forma censal y muestral, según la decisión y/o las particularidades de cada jurisdicción participante.

Jujuy, Mendoza y San Juan optaron por un relevamiento censal. En el caso de Río Negro, La Pampa, Tierra del Fuego, San Luis y Santa Cruz se realizó un relevamiento censal dado que en dichas jurisdicciones la suma de los establecimientos elegibles de ambos sectores de gestión era inferior a 10 no siendo viable la realización de una muestra.

En el caso de Catamarca, Misiones, Tucumán y Chubut, provincias en las cuales la cantidad de institutos elegibles se consideró "moderada" (menos de 20 por sector de gestión), también se realizó censo pero con la condición de que los institutos cumplieran con el requisito de tener más de 15 alumnos elegibles estimados.

En el caso de la provincia de Salta, inicialmente se propuso la realización de un censo, pero debido a la dispersión territorial y la importante cantidad de institutos elegibles concentrados en el sector estatal, finalmente se efectuó el relevamiento en los institutos de este sector de gestión que tuvieran 15 o más estudiantes elegibles.

Las provincias que optaron por la estrategia muestral se dividieron, a su vez, entre aquellas que realizaron muestra aleatoria y las que llevaron a cabo una muestra intencional.

En las provincias de Entre Ríos, Santiago del Estero, Chaco y Corrientes se decidió no considerar a los institutos con matrícula inferior a 15 estudiantes. El marco resultante se estratificó por sector de gestión, y al interior de los estratos se seleccionaron los establecimientos aleatoriamente, asignando probabilidades de inclusión proporcionales a la cantidad de estudiantes elegibles estimada.

En el caso puntual de Santa Fe, en primer lugar, se seleccionaron las unidades geográficas departamentales donde se concentraría el operativo, con inclusión obligatoria de los departamentos capital y Rosario, y las restantes de forma aleatoria con probabilidad proporcional a la cantidad de institutos elegibles. Luego se realizó censo de institutos en los departamentos seleccionados.

² Los talleres participativos, orientados a directivos de ISFD seleccionados para participar, a Directores de Educación Superior jurisdiccionales y a Referentes de unidades de evaluación jurisdiccionales, se llevaron a cabo del 26 al 28 de septiembre de 2017. Tuvieron por objetivo brindar información acerca de las principales características del dispositivo Enseñar, construir estrategias de convocatoria para reforzar la participación de los estudiantes, clarificar los roles y funciones de los actores intervinientes en la implementación, y relevar expectativas y propuestas de los directivos en torno a la presentación del reporte de resultados.

En las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Formosa, Neuquén, La Rioja y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se realizó una muestra intencional propuesta por cada Jurisdicción.

De esta manera, en tanto no se implementó una selección probabilística de institutos en todas las jurisdicciones, no se cuenta con una muestra representativa del total país y los resultados del dispositivo deben ser considerados como de carácter exploratorio.

ENSEÑAR 2017 CLASIFICACIÓN DE JURISDICCIONES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE RELEVAMIENTO

Censo	Muestra aleatoria	Muestra intencional
Jujuy	Chaco	Provincia de Buenos Aires
La Pampa	Corrientes	CABA
Mendoza	Entre Ríos	Córdoba
San Juan	Santiago del Estero	Formosa
San Luis	Santa Fe	La Rioja
Santa Cruz		Neuquén
Río Negro		
Tierra del Fuego		
*Catamarca		
*Chubut		
*Misiones		
*Salta		
*Tucumán		

** En estas Jurisdicciones se censó a los Institutos que cumplieran con el criterio de 15 estudiantes elegibles como mínimo.*

Cobertura y participación

Institutos	464
Estudiantes	11.941

ENSEÑAR 2017
UNIVERSO DE ISFD, MUESTRA Y PARTICIPANTES

Jurisdicción	Institutos elegibles	Institutos seleccionados	Institutos participantes	% de Institutos participantes	Estudiantes participantes
Provincia de Buenos Aires	262	82	77	93,90%	1.600
Catamarca	23	16	16	100,00%	616
CABA	43	26	14	53,85%	158
Córdoba	67	36	36	100,00%	616
Corrientes	44	30	30	100,00%	1.060
Chaco	56	23	21	91,30%	1.305
Chubut	19	12	11	91,67%	143
Entre Ríos	55	25	23	92,00%	548
Formosa	25	11	11	100,00%	327
Jujuy	17	17	17	100,00%	587
La Pampa	5	5	5	100,00%	65
La Rioja	24	3	3	100,00%	44
Mendoza	25	25	25	100,00%	656
Misiones	32	27	27	100,00%	765
Neuquén	16	4	0	0,00%	0
Río Negro	6	6	3	50,00%	18
Salta	39	31	31	100,00%	1.015
San Juan	10	10	10	100,00%	169
San Luis	5	5	5	100,00%	91
Santa Cruz	3	3	3	100,00%	32
Santa Fe	79	48	40	83,33%	448
Santiago del Estero	49	25	25	100,00%	561
Tucumán	33	29	29	100,00%	1.106
Tierra Del Fuego	3	3	2	66,67%	11
TOTALES	940	502	464	92,43%	11.941

ENSEÑAR 2017 - COMPOSICIÓN POR SECTOR DE GESTIÓN DEL UNIVERSO, MUESTRA Y PARTICIPACIÓN

Jurisdicción	Composición del universo		Composición de la muestra		Participación (en valores absolutos)		Porcentaje de participación	
	Institutos estatales	Institutos privados	Institutos estatales	Institutos privados	Institutos estatales	Institutos privados	Sector estatal	Sector privado
Provincia de Buenos Aires	166	96	48	34	44	33	91,7%	97,1%
Catamarca	18	5	14	2	14	2	100,0%	100,0%
CABA	19	24	16	10	4	10	25,0%	100,0%
Córdoba	30	37	20	16	20	16	100,0%	100,0%
Corrientes	39	5	26	4	26	4	100,0%	100,0%
Chaco	49	7	18	5	16	5	88,9%	100,0%
Chubut	16	3	11	1	10	1	90,9%	100,0%
Entre Ríos	36	19	18	7	16	7	88,9%	100,0%
Formosa	22	3	11	0	11	-	100,0%	-
Jujuy	16	1	16	1	16	1	100,0%	100,0%
La Pampa	4	1	4	1	4	1	100,0%	100,0%
La Rioja	22	2	2	1	2	1	100,0%	100,0%
Mendoza	16	9	16	9	16	9	100,0%	100,0%
Misiones	17	15	17	10	17	10	100,0%	100,0%
Neuquén	15	1	4	0	0	-	0,0%	-
Río Negro	4	2	4	2	1	2	25,0%	100,0%
Salta	34	5	27	4	27	4	100,0%	100,0%
San Juan	6	4	6	4	6	4	100,0%	100,0%
San Luis	2	3	2	3	2	3	100,0%	100,0%
Santa Cruz	2	1	2	1	2	1	100,0%	100,0%
Santa Fe	41	38	20	28	13	27	65,0%	96,4%
Santiago Del Estero	33	16	15	10	15	10	100,0%	100,0%
Tucumán	18	15	15	14	15	14	100,0%	100,0%
Tierra Del Fuego	2	1	2	1	1	1	50,0%	100,0%
TOTALES	627	313	334	168	298	166	89,2%	98,8%

Propiedades métricas y validación de los instrumentos

Con el fin de asegurar la calidad de los instrumentos de evaluación, se implementaron diferentes procesos: lectura crítica, prueba piloto y validación de rúbricas. Asimismo, se solicitó un informe externo sobre la alineación del instrumento con el marco referencial.

Lectura crítica externa

Una etapa fundamental del proceso de validación de los instrumentos fue la lectura crítica por parte de especialistas externos (docentes de Institutos Superiores de Formación Docente y universidades públicas del país, y asesores técnicos del exterior) que no habían participado en ninguna instancia previa durante la construcción de la evaluación. A cada uno de ellos, se le proveyó de una grilla a partir de la cual deberían calificar cada uno de los ítems (en cada especialidad) según las categorías de relevancia, exhaustividad, claridad y pertinencia. También evaluaron los textos de Comunicación Escrita (se buscaron textos que permitieran evaluar lo que se buscaba, pero que además fueran comunes a todo el territorio y que no presentaran ningún tipo de sesgo), las rúbricas de Escritura, así como las situaciones escolares y sus respectivas rúbricas, para el área de Criterio Pedagógico. Este proceso también involucró la validación del equipo técnico del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Validación de los cuestionarios

Con el objetivo de validar los cuestionarios, se evaluó el estándar de calidad de las preguntas en términos de su contenido a partir de la valoración de expertos (McGartland, 2003).

Esta evaluación reduce el error de validez del cuestionario, uno de cuyos tipos implica la existencia de una brecha observable entre el constructo teórico (lo que se pretende medir) y la medida (preguntas), lo cual implica que la pregunta no mide realmente lo que se pretende medir. Se trata de analizar en qué grado la medida/indicador refleja al constructo subyacente, en qué medida las preguntas del cuestionario son un buen instrumento de medición del constructo. Esto se determina a partir del consejo de expertos que evalúan el estándar de contenido.

Valoración de expertos

Se convocó a un Consejo de Expertos conformado por profesionales en investigación (metodología y estadística) y Ciencias de la Educación de la SEE, y profesionales del Consejo Asesor de la SEE, para analizar las preguntas atendiendo a evaluar el estándar de contenido.

La validez del cuestionario en términos de dicho estándar se realizó mediante un análisis del contenido de las preguntas y la verificación de hipótesis sobre su significado.

Se analizaron la formulación de las preguntas, las opciones de respuesta, el orden de las preguntas, así como la pertinencia de las mismas desde el punto de vista teórico. De forma concreta se puso especial énfasis en los siguientes aspectos:

- Se consideró que una pregunta es válida si brinda información exacta y relevante, en este sentido se prestó especial atención en la selección y redacción de las mismas.
- Cuanto menos tenga que reflexionar el estudiante sobre el significado de una pregunta, más válida será la respuesta puesto que no dará lugar a interpretaciones.
- Se analizó el lenguaje de formulación de las preguntas para que el mismo estuviera ajustado a la edad de los estudiantes.

Este grupo de trabajo se reunió durante dos jornadas exhaustivas con dedicación exclusiva y el cuestionario fue ajustado en función de sus observaciones.

Valoración federal

Para la validación de representantes de distintas jurisdicciones se aprovecharon diferentes instancias, como los talleres realizados con directivos en Buenos Aires y los encuentros de la Mesa Federal de Educación Superior.

Pilotaje y ajustes

La prueba piloto se aplicó en cinco institutos de educación superior en tres jurisdicciones del país (Buenos Aires, Mendoza y San Juan), alcanzando a todos los tipos de profesorado docentes a ser evaluados.

En el caso del análisis de los ítems cerrados, se desarrollaron rutinas informáticas para analizar la no-respuesta, así como para validar las preguntas y analizar las respuestas. Para el análisis de las preguntas abiertas o actividades de desarrollo se implementó un software específico que permitió calificar las preguntas según las rúbricas diseñadas a tal fin. El 100% de las evaluaciones tuvo doble corrección y también supervisión por parte del equipo pedagógico de la SEE. Los ajustes fueron incorporados a las versiones definitivas de los instrumentos.

Además del análisis psicométrico de los resultados, se tuvieron en cuenta las opiniones de los estudiantes participantes del piloto, recogidas en los talleres realizados después de la evaluación. Los temas más recurrentes fueron:

- Comodidad con los ítems escalados, a pesar de que se identificó mayor dificultad en la comprensión de la tarea a realizar.
- Adecuación del tiempo (2 horas) y el tono de la evaluación.
- El análisis de situaciones escolares fue la sección de la evaluación que más les interesó y resultó relevante.
- Solicitud de incorporar una sección abierta de opinión personal, al finalizar la evaluación.

Validación de rúbricas

Además de ratificar los instrumentos de evaluación, se validaron las rúbricas de corrección a través de dos procedimientos:

- Validación lógica (con expertos del INFoD y externos).
- Validación empírica (con correctores de las producciones reales de los estudiantes, tanto de la prueba piloto como de la versión definitiva).

Los criterios utilizados fueron relevancia, exhaustividad y suficiencia, y adecuación de la graduación.

Tanto para el piloto como para la evaluación definitiva, los correctores de las secciones abiertas fueron docentes de Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país, sumados a través de convocatorias públicas nacionales, especializados en cada una de las áreas a evaluar.

Logística e implementación territorial

La implementación del dispositivo se caracterizó por requerir de una compleja logística territorial, sostenida en el trabajo de las autoridades y docentes de los institutos, en conjunto con observadores externos y autoridades de las jurisdicciones.

Cada directivo tuvo la función principal de difundir en su comunidad las características de Enseñar, supervisar la implementación del dispositivo en el instituto a su cargo y elegir a uno o más docentes para aplicarlo en tantas aulas como fuesen necesarias.

Para velar por la confidencialidad del material, se convocó a más de 500 observadores externos, seleccionados por las autoridades jurisdiccionales. En todo el país, se definieron 50 sedes con coordinadores encargados de recibir y entregar el material a los observadores.

Para profundizar la impronta federal, se diseñó un esquema de observación cruzada, acordado por Resolución N° 324/17 del CFE, en el que observadores de una jurisdicción supervisaron la implementación del dispositivo en una diferente a la suya. Este sistema implicó la movilidad de 160 personas.

Proceso de captura de datos y corrección

Lectura óptica y codificación

Para el procesamiento de las preguntas cerradas de la evaluación, se realizó el escaneo de cuestionarios y codificación mediante lectura óptica de marcas. El método permite el volcado automático, en la base de datos, de las opciones de respuesta seleccionadas por el estudiante para las preguntas del cuestionario. En la base, una fila/registro equivale a un estudiante evaluado, donde sus respuestas quedan registradas en columnas sucesivas. Durante el proceso de lectura óptica, la SEE llevó a cabo controles de calidad para garantizar que la interpretación que realiza el software de las marcas fuera la correcta.

Corrección de las secciones abiertas

Para la corrección de consignas abiertas (Escritura y las “situaciones escolares” de Criterio Pedagógico), se realizó una convocatoria abierta nacional a profesores especialistas en las áreas evaluadas de institutos de nivel superior de todas las jurisdicciones. A través de un riguroso proceso, se seleccionaron 240 docentes que realizaron su tarea de corrección mediante una plataforma virtual diseñada específicamente para este fin.

Los correctores fueron capacitados con un tutorial y un Manual de Corrección que presentaban las pautas generales para todo el proceso y que detallaban las rúbricas para cada dimensión/ indicador evaluado. Dichos manuales de corrección, tanto para Criterio pedagógico como para Escritura, fueron elaborados por docentes especialistas en evaluación de cada área, con la finalidad de orientar a los correctores y facilitarles la tarea de evaluación. En este sentido, los contenidos se organizaron en torno a momentos clave del proceso de corrección, por un lado, las tareas previas a la corrección, lectura de situaciones escolares y rúbricas de corrección, acceso, uso y aplicaciones de la plataforma virtual, cronograma y etapas de la corrección; y por el otro, el inicio de la corrección, paso a paso de la corrección de una prueba, asignación de valoraciones, revisión de correcciones y estándares de doble corrección, entre otras cuestiones. Además, se presentaron modos de abordaje ante problemas frecuentes durante el proceso de corrección, como también, producciones de estudiantes y ejemplos de calificaciones acertadas.

A su vez, la tarea del corrector estuvo supervisada por docentes especialistas en evaluación de cada una de las áreas, quienes guiaron a los correctores durante dicho proceso, señalando observaciones a las correcciones realizadas como también respondiendo a consultas específicas de los mismos.

A fin de asegurar estándares de calidad y convergencia, se tomaron dos medidas: por un lado, altos niveles de doble corrección de cada prueba hasta lograr consistencia entre los correctores; por el otro, un análisis exhaustivo de las inconsistencias, que implicó un intercambio intenso entre supervisores y correctores cuyo objetivo fue poner en común percepciones, clarificar las rúbricas y minimizar al extremo el espacio para las subjetividades.

Es importante señalar que la corrección fue completamente anónima. En ningún momento un corrector o supervisor tuvo acceso a conocer el CUE o jurisdicción del estudiante cuya producción se encontraba evaluando. El proceso de corrección estuvo enmarcado, además, en otros principios generales como ser el buen uso de las rúbricas de corrección, el ejercicio del juicio en función de su experiencia como docente y la adecuación a las condiciones de producción de las respuestas.

Tratamiento de los datos y niveles de respuesta por área

Criterio Pedagógico

Módulo de preguntas cerradas

El nivel de respuesta total o parcial (mayor al 50% de los ítems) en el módulo referido a preguntas cerradas es del 98,2% de los casos evaluados, habiendo con un 1,7% que contesta un porcentaje menor al 50% de los ítems y un 0,1% que no responde ningún ítem.

El porcentaje de no respuesta total es ínfimo y no interfiere a los fines del análisis global, el mismo representa un 0,1% en el modelo 1, un 0,1% en el 2 y un 0,0% en el 3. Mientras que, al analizar el porcentaje de respuestas totales con todos sus ítems, se corresponde con un 70,8% a nivel global, llegando a su nivel máximo en el modelo 1 con el 73,2%.

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		TOTAL	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No responde, cuestionario vacío	6	0,1	2	0,1	1	0,0	9	0,1
Respuesta parcial menor del 50% de los ítems	62	1,5	68	1,7	70	1,8	200	1,7
Respuesta parcial mayor del 50% de los ítems	1.038	25,2	1.070	26,8	1.168	30,5	3.276	27,4
Respuesta en todas las preguntas	3.020	73,2	2.847	71,4	2.589	67,6	8.456	70,8
Total	4.126	100	3.987	100	3.828	100	11.941	100

Para imputar las respuestas perdidas, se tomó como criterio base que el estudiante haya respondido 55 ítems o más sobre 74 totales; imputándose el dato en estos casos a través de la mediana de la pregunta.

Con la mediana nos referimos al punto medio en el conjunto de respuestas de cada variable. De esta forma, una vez estimada la mediana de cada ítem, se calcula la respuesta esperada y se imputa el valor en los casos perdidos.

Un 2,7% de los casos quedan excluidos por no cumplir el criterio de al menos 55 ítems con respuesta (un 0,1% no posee ningún tipo de respuesta en la parte A y otro 2,6% posee una respuesta parcial menor a 55 de los ítems evaluados). La exclusión de estos casos no presenta diferencias significativas por modelos.

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		TOTAL	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Respuesta 55 preguntas o más	4.025	97,6	3.876	97,2	3.719	97,2	11.620	97,3
Respuesta a menos de 55 preguntas	95	2,3	109	2,7	108	2,8	312	2,6
Sin respuesta en la parte A	6	0,1	2	0,1	1	0	9	0,1
Total	4.126	100	3.987	100	3.828	100	11.941	100

La imputación realizada sobre los valores perdidos en los casos que tienen 55 respuestas o más, no supera el 5%, teniendo sus valores máximos en el ítem 1 parte B con 4,2% y en el ítem 21 con el 4,4%.

Módulo de preguntas abiertas

El nivel de exámenes evaluables dentro de las preguntas abiertas del módulo de Criterio Pedagógico es, a nivel general, del 86,1%, con un nivel superior en el modelo 2 con el 89,1%, seguido del modelo 3 con el 85,8% y el modelo 1 con el 83,6%.

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		TOTAL	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Evaluable	3.450	83,6	3.551	89,1	3.286	85,8	10.287	86,1
Incompletos	315	7,6	277	6,9	243	6,3	835	7
No participó	361	8,7	159	4	299	7,8	819	6,9
Total	4.126	100	3.987	100	3.828	100	11.941	100

Comunicación Escrita

La evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes de la carrera docente se realizó a través de la solicitud de la lectura de un texto expositivo del que se desprendían ítems que evaluaban distintas capacidades (Extraer, Interpretar, Evaluar) y contenidos (por ejemplo, vocabulario, información inferencial) asociados a la comprensión lectora.

Para estudiar la validez de contenido, en forma previa, los textos fueron analizados por jueces expertos en cuanto a su claridad, suficiencia, coherencia y relevancia. También se llevó a cabo un estudio piloto pero las características y cantidad de la muestra permitieron realizar solo un análisis psicométrico preliminar. Así, se mantuvieron los textos que fueron aprobados por el comité de expertos y/o los que presentaron indicadores psicométricos aceptables.

La forma final de la evaluación de la comprensión lectora incluyó tres modelos con sendos textos expositivos. Cada texto estaba acompañado por 15 ítems de opción múltiple donde una era la respuesta correcta (clave) y tres eran distractores. Cada ítem recibía una puntuación como 1 (respuesta correcta) ó 0 (respuesta incorrecta).

La forma definitiva de estos modelos fue aplicada en octubre de 2017 a una muestra de estudiantes de la carrera docente. El modelo 1 fue respondido por 3621 estudiantes; el modelo 2, por 3376 y el modelo 3, por 3277.

El análisis de ítems (Tablas 1, 2 y 3) del Modelo 1 indicó que 4 ítems resultaron difíciles ($M \leq .30$), 7 ítems de dificultad media ($M \geq .31$ y $\leq .65$) y 3 ítems fueron fáciles ($M \geq .66$). El Modelo 2, 4 ítems difíciles, 8 ítems de dificultad media y 2 ítems fáciles y, en el Modelo 3, 2 ítems resultaron difíciles, 11 ítems de dificultad media y 2 ítems fueron fáciles. Vale decir, en todos los modelos hubo un predominio de ítems de dificultad media, lo cual es deseable en una prueba de diagnóstico.

No obstante, el análisis de la consistencia interna mostró que los Modelos 2 y 3 presentaron suficiente evidencia de fiabilidad, mientras que el Modelo 1 registró coeficientes inaceptables. Debido a ello y sumado a la opinión experta de especialistas en lengua y en psicometría, se decidió analizar para el área de comunicación escrita (lectura y escritura) los resultados de los Modelos 2 y 3 para este informe final.

Lectura

En términos generales, el nivel de respuesta en Comprensión Lectora supera el 97%, habiendo un 2,3% que no responde ningún ítem de los 15 que conforman cada modelo. La respuesta parcial (menor al 50% de las preguntas) es 4,0%, siendo superior en el modelo 2 (4,3%). Las respuestas parciales superiores al 50% pero menores al total son 25,3%. Un 68% responde todas las preguntas.

	MODELO 2		MODELO 3		TOTAL	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No responde, cuestionario vacío	95	2,4	86	2,2	181	2,3
Respuesta parcial menor del 50% de los ítems	172	4,3	137	3,6	309	4,0
Respuesta parcial mayor del 50% de los ítems	980	24,6	997	26	1977	25,3
Respuesta en todas las preguntas	2740	68,7	2.608	68,1	5348	68,4
Total	3987	100	3.828	100	7815	100

El criterio general adoptado para la imputación de la no respuesta fue hacerlo en los casos cuyo dato perdido no corresponde a los últimos dos ítems del cuestionario. Cuando esto sucede, se colocó un código "0" como "Ns/Nc". Esto se debe a que se consideró dentro del análisis de imputación, el denominado "*efecto cansancio*" que puede haber provocado la evaluación. Éste es atribuible al tiempo y extensión del cuestionario, al horario en el que fue aplicada la evaluación y al contexto que puede haber atravesado cada instituto evaluado y sus participantes al final del día. Un total de 5348 son los casos que responden los 15 ítems de la parte B, mientras que 1305 casos responden entre 13 y 14, de los cuales sus valores perdidos pueden ser imputables ya que no corresponden a las últimas dos respuestas del cuestionario.

Registro completo no imputado		MODELO 2	MODELO 3	TOTAL
		Recuento	2.740	2.608
% de cuestionario		81,2	79,6	80,1

Registro imputado	Recuento	636	669	1305
	% de cuestionario	18,8	20,4	19,5
Total	Recuento	3.376	3.277	6676
	% de cuestionario	100	100	100

Escritura

El nivel de exámenes evaluables dentro del módulo Escritura es del 55,5% a nivel total, presentando un mayor nivel en el modelo 3 con 63,9%. A nivel general un 41% no participó y el 3,0% presentó exámenes incompletos.

	MODELO 2		MODELO 3		TOTAL	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Evaluable	1.889	47,4	2.447	63,9	4336	55,5
Incompleta	142	3,6	94	2,5	236	3,0
No participó	1.956	49,1	1.287	33,6	3243	41,5
Total	3.987	100	3.828	100	7815	100

En el caso de Escritura no se realizaron imputaciones y el universo de análisis incluye los casos evaluables.

La construcción de los quintiles o índice de posición relativa

El análisis de equivalencia de modelos en el caso de las preguntas de desarrollo en las dos áreas evaluadas derivó en la necesidad de avanzar en la construcción de un valor índice que permita un análisis del universo de manera comparable.

El objetivo fue diseñar un índice que permita la evaluación de los resultados de ambas materias. Con este objetivo se diseñó un índice de diferencias de medias que permite ubicar el resultado de cada evaluación en función a la medida de tendencia central del total de la distribución, en este caso, la media.

La construcción del índice considera la proporcionalidad real de cada modelo en el total del operativo, así como también la equi-proporcionalidad de los resultados esperados para cada capacidad de cada materia.

El índice cumple con las características de una variable continua y asigna un valor específico a cada evaluación y para cada materia, lo cual es indicativo de cuánta distancia existe entre dicho examen y la media de respuestas esperadas. Este análisis, permite la comparación de manera simplificada entre grupos específicos a través de quintiles, cuartiles u otra medida percentilica. Asimismo, ofrece la posibilidad de comparar distribuciones de resultados en distintos niveles de agregación (siempre que fuera posible dada la restricción de universos), por ejemplo, entre jurisdicciones contra los totales nacionales o entre institutos con alta participación de estudiantes y los totales jurisdiccionales o nacionales.

La generalización del índice es la siguiente:

Siendo para cada materia

- **i** el estudiante
- **C_i** la proporción de respuestas esperadas del estudiante **i**
- **a** la cantidad de capacidades
- **k** la cantidad de modelos aplicados
- **j** el modelo aplicado
- **n** la cantidad de estudiantes respondientes
- Media de la proporción de respuestas esperadas para la **Capacidad l**, de los estudiantes a los que se le aplicó modelo **j**.

$$MC_{l,j} = \frac{\sum_{j=1}^k \sum_{l=1}^a \sum_i^n C_i}{n_{j,l}}$$

- Posición relativa de la proporción de respuestas correctas del alumno **i** para la capacidad **l** con respecto a la proporción promedio de respuestas esperadas para dicha capacidad en el universo de estudiantes a los que se le aplicó el modelo **j**.

$$PC_{l,i} = \frac{C_{l,i}}{MC_{l,j}}$$

- Promedio de las posiciones relativas del total de capacidades evaluadas para el estudiante **i** para cada materia. Índice de posiciones relativas:

$$P_i = \frac{\sum_l^a PC_{l,i}}{a}$$

- El índice construido es entonces indicativo de cuán cercano o alejado se encuentra cada estudiante considerando las tres capacidades evaluadas por materia y con relación al modelo que le fue aplicado.

A partir de este índice se calcularon quintiles por área evaluada. Los dos primeros concentran a estudiantes cuyos resultados se encuentran bajo la media, el 3 agrupa a los estudiantes con resultados en torno a la media y finalmente en los quintiles 4 y 5 se ubican aquellos estudiantes con resultados por encima de la media.

Esto permitió agrupar a aquellos estudiantes cercanos, por encima o por debajo de la media a través de quintiles. El quintil 3 representa, entonces, al 20% de los estudiantes que se encuentran en un entorno cercano a la media.

Para realizar el análisis a nivel de establecimiento se consideró a aquellos que tuvieron al menos 5 estudiantes evaluados en Criterio Pedagógico y Lectura. El criterio de selección de las áreas incluidas se basó en tener mayor robustez de los resultados y aprovechar el máximo universo de casos válidos. De los 464 establecimientos con al menos un estudiante, se considera en este análisis al 83%. Para construir el indicador se calcula el valor promedio por establecimiento del índice de posición relativa de los estudiantes en cada una de las áreas consideradas. Luego, se procede a identificar tres grupos de establecimientos tomando en cuenta las áreas de Criterio Pedagógico y Lectura: aquellos que están por encima de la media en ambas materias; los que se encuentran por debajo de la media en las áreas mencionadas; y, por último, los que están por encima de la media sólo en una materia o que se ubican en el promedio en ambas. Es preciso tener en cuenta que este análisis es representativo en la comparación entre institutos únicamente en relación a la población de estudiantes que participó de Enseñar. Por lo cual, no debe confundirse con una caracterización de cada instituto en toda su población y heterogeneidad.

Glosario

ANÁLISIS DE MENCIONES: agrupamiento de las categorías seleccionadas por los encuestados, con el fin de facilitar su interpretación.

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: cantidad de años acumulados en un cargo docente o directivo.

AUTOPERCEPCIÓN: percepción que el estudiante tiene respecto de sí mismo y de su desempeño.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS: rasgos o atributos de una persona o población que refieren al género, edad, condición económica y nivel educativo, entre otros.

CONCURSO: mecanismo selectivo de acceso a un cargo en una institución.

DESEMPEÑOS: los niveles de desempeño en Enseñar se construyeron calculando la distancia de cada estudiante respecto a la media de los resultados en las distintas capacidades evaluadas a nivel nacional. Esto permitió agrupar a aquellos estudiantes cercanos, por encima o por debajo de la media a través de quintiles. El quintil 3 representa, entonces, al 20% de los estudiantes que se encuentran en un entorno cercano a la media. A estos tres niveles se los denomina: Superior al promedio, Promedio y Por debajo del promedio.

EDUCACIÓN MEDIA O SECUNDARIA: etapa final de escolarización obligatoria que comprende de 1º a 5º / 6º año, dependiendo del plan de estudios de cada jurisdicción.

EDUCACIÓN PRIMARIA: refiere a la etapa de escolarización obligatoria que comprende de 1º a 6º grado o de 1º a 7º, dependiendo del plan de estudios de cada jurisdicción.

EFFECTOS DE LECTURA: es el cumplimiento de la intencionalidad o propósito del texto en el lector.

ESCUELAS ASOCIADAS: escuelas en las que los estudiantes de formación docente realizan sus prácticas profesionales.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI): espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación).

ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE ENSEÑAR: estudiantes regulares de profesorado de Educación Primaria y de algunos profesorado de las asignaturas del ciclo básico del secundario (Lengua/Literatura, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Química y Física), que estén cursando o hayan cursado su práctica profesional o residencia.

EVALUACIÓN DE ANTECEDENTES: proceso selectivo para el acceso a un cargo docente o directivo.

GESTIÓN DIRECTIVA: acciones que refieren a la organización institucional, administrativa y pedagógica por parte del equipo de conducción de una institución educativa.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: herramientas que utiliza un docente para recoger evidencia sobre el proceso y los desempeños de los estudiantes.

MARCADORES TEXTUALES: expresiones que se utilizan para guiar al lector dentro de la organización y jerarquización de ideas del texto, como por ejemplo: "por una parte", "por la otra", "no solo", "sino también", "en primer lugar", "en segundo lugar", etc.

MATRÍCULA: cantidad de estudiantes totales que están inscriptos en cada instituto, de acuerdo a lo informado por el Relevamiento anual 2015 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MECANISMOS COHESIVOS: procedimientos lingüísticos muy variados que, junto con los conectores, relacionan palabras y oraciones entre sí y refuerzan la coherencia textual. Para esta función suelen utilizarse pronombres (personales, demostrativos, posesivos y relativos). Sirven para referirse a cosas ya dichas o anticipar nuevas, nombrarlas de otra manera, dar indicaciones de tiempo y lugar.

MODALIDADES TEXTUALES: formas tipificadas de organización textual que predominan o se combinan en un texto como la narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación. También son denominadas tramas o tipos textuales.

PARATEXTOS GRÁFICOS: todos los elementos gráficos que rodean el cuerpo del texto, entre los que se encuentran títulos, subtítulos, notas al pie, etc. y sirven para anticipar o ampliar información.

SITUACIONES DE RIESGO PARA LOS ESTUDIANTES: contextos y/ o entornos que pueden afectar la calidad de vida del estudiante, como ser el abuso de sustancias (alcohol, tabaco, drogas).

RECURSOS RETÓRICOS: combinaciones de palabras que funcionan en el nivel semántico y sintáctico, que el autor usa con el objetivo de hacer más claro, entendible, atractivo o efectivo su escrito.

REPITENCIA: indicador de rendimiento interno de una institución, que refiere a estudiantes que no promocionaron algún curso y que, por lo tanto, debieron volver a cursarlo.

SECTOR DE GESTIÓN: ámbito de prestación de los servicios educativos, dividiéndose en sector de gestión estatal y sector de gestión privada.

SECUENCIA TÉMPORO-CAUSAL DE TEXTOS: ordenamiento de las acciones o hechos del texto en el tiempo (témpro) o la concatenación lógica de la sucesión de causas y consecuencias que organizan el texto.

SITUACIÓN DE REVISTA: condición laboral en la que puede desempeñarse un directivo o docente en una institución determinada. Puede ser titular, interino, provisorio o suplente.

SITUACIONES DE RIESGO: Refiere al consumo problemático de drogas, alcohol y sustancias psicoactivas por parte de los estudiantes de los futuros docentes.

TRAYECTORIA EDUCATIVA: desempeño de un estudiante a lo largo de su vida escolar.

TRAYECTOS DE PRÁCTICA: campo de conocimiento que apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para la acción profesional en las aulas y en las escuelas (Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, p. 17).

VARIEDAD SOCIOLECTAL: formas de hablar y escribir una lengua que tiene cada grupo o sector social.



