

La investigación situada mediada por el dispositivo de análisis de clases y el portafolio, en la formación docente.

Situated research mediated by the class analysis device and the portfolio in teacher training.

Ana María Sesma, (susanaecaelles@arnet.com.ar) Susana Caelles Arán amsesmaf@gmail.com)
Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Argentina

Resumen

Este trabajo tiene por finalidad relatar la experiencia de la etapa de Prácticas de formación docente realizadas por las cátedras de Práctica Docente I y II, que trabajan la *investigación acción* entendida como *investigación situada* y como estrategia para el ejercicio profesional pedagógico reflexivo, mediada por el Dispositivo de Análisis de Clases (DAC) y el Portafolio. Esta perspectiva tiene como meta la búsqueda de la calidad educativa, respeta la diversidad, e incluye y otorga igualdad de oportunidades, además asume como nodal el tema de la *evaluación*. Ella se concreta a través de la experiencia de cátedra compartida, organizada bajo la modalidad de pareja pedagógica. Esta requiere de un análisis crítico de los presupuestos epistemológicos, políticos, sociales y fácticos de la interacción educativa y del aprendizaje relevante, asumidos como una tarea compartida entre docentes y alumnos, que implica la hetero-, auto-, co- y para-evaluación, para la acreditación de las competencias profesionales generales y específicas.

Palabras claves: investigación acción. DAC- Portafolio. Evaluación auténtica

Abstract

The purpose of this paper is to report the experience of the Practice stage in Teacher Training conducted by the subjects of Teaching Practice I and Teaching Practice II working with *action research* known as *situated research* and as a strategy for reflective pedagogical professional practice, mediated by the Class Analysis Device (CAD) and the Portfolio. This perspective seeks for educational quality, respects diversity, includes, provides equal opportunities, and assumes the subject of *assessment* as the most important one. The work was carried out as an experience shared by both subjects, organized as a pedagogical pair modality, which required a critical analysis of epistemological, political, social and factual presuppositions in relation to educational interaction of relevant learning, assumed as a shared task between teachers and students, and involving hetero-, self-, co- and para-assessment for the accreditation of general and specific professional skills.

Keywords: Action research- Class Analysis Device – Portfolio - Authentic assessment.

Descripción de la Experiencia

El desafío de gestionar las cátedras de Práctica Docente I y II, del Profesorado Universitario de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba tiene por finalidad la formación pedagógica-didáctica de profesionales universitarios de diversas carreras no referidas a lo educativo y que supone la formación de competencias profesionales pedagógico-didácticas generales y específicas, en alumnos, que en algunos casos, ya están dando clases en el Sistema Educativo, ya sean en los niveles; Secundario, Superior No Universitario y Universitario, o que desean ingresar a él.

La propuesta pretende alcanzar la integración de los conocimientos aprendidos durante el cursado del Profesorado, con las propias experiencias docentes y las biografías escolares de cada uno de los profesionales-alumnos, junto a la comprobación de una hipótesis, que es corroborada conjuntamente por los docentes, los alumnos y ex alumnos. Esta hipótesis expresa: **la calidad del proceso de enseñar y de aprender depende, entre otros factores, de la profesionalización de los docentes basada en la práctica reflexiva**. Comprobación reflexiva-crítica constante que, cohorte tras cohorte desde el año 2007, ha ayudado a transformar la interacción entre el profesorado y el alumnado en la búsqueda de una mayor calidad educativa que atraviese y prevea los cambios de la realidad compleja en donde se educa y se forman integralmente personas.

Dentro del plan de estudio de la carrera, ambas cátedras, Práctica Docente I y Práctica Docente II, se ubican en el cuarto semestre culminando el cursado de la carrera. Se dictan de manera simultánea entendidas, como ya se anticipó, a la manera de cierre integrador de la formación recibida, de la investigación acción en los ámbitos de aplicación de la praxis pedagógica, según las diversas formaciones técnico-profesionales del alumnado y, además, la investigación de la incidencia tangible realizada en los ámbitos laborales, por influencia de los aprendizajes logrados en la carrera, para poder comprobar si, con ellos, les fue o será posible conseguir la mejora de la calidad del servicio educativo que brindan, en el nivel y modalidad que corresponda.

Este desafío, inicialmente, enfrentó al equipo docente que debía conducir la experiencia, ante un importante análisis reflexivo, crítico, pedagógico y profesional, sobre concepciones fuertemente enraizadas y referidas a los tradicionales períodos de observación de clases y residencia, aspectos que, a nuestro criterio, debían ser revisados. Luego de una profusa lectura y de la reflexión sobre nuestras propias prácticas y experiencias como educadores, se decidió

incorporar algunas nuevas perspectivas sobre las formas pedagógico-didácticas de conducir la práctica, además de recuperar aquellas que, ya utilizadas, se reconocían como pertinentes y viables. Es oportuno recordar que los campos y áreas del saber a los que pertenecen las asignaturas que puede enseñar el alumnado son muy diversos e implican distintas finalidades, estrategias y formas de ser evaluadas.

En esta búsqueda se trata de anclar en aportes de autores reconocidos como la Prof. Violeta Guyot (2011), que en sus estudios, recupera nuevos paradigmas para abordar las diversas dimensiones de la ciencia, en los que señala: “Podemos destacar tres efectos significativos de esa búsqueda: primero, la necesidad de reformular la cuestión de la relación teoría práctica para definir las unidades de análisis, esto es, las prácticas del conocimiento; segundo, la necesidad de crear modelos o instrumentos intermedios que permitieran abordar esas prácticas superando el criterio “aplicacionista”, reconociendo el aspecto singularmente problemático que ellas plantean y que requieren igualmente un abordaje epistemológico; tercero, la necesidad de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas, sin el cual la comprensión de la empresa científica resulta una simplificación. La decisión epistemológica consecuente fue posicionarnos en la perspectiva del pensamiento complejo o paradigma de la complejidad, habida cuenta de la multiplicidad de aspectos involucrados en este replanteamiento del problema. (Guyot, 2011:26)

Por su parte, la propuesta de Vilma Pruzzo (2014), nos ayudó a descubrir temas como el compromiso político que encierra la tarea de educar. Dicha autora en relación a este aspecto recupera de J. Bruner (1987) la postura que reconoce: “Una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles. En el mismo sentido la teoría pedagógica surge, seguramente, de una concepción de la economía, porque cuando hay una división del trabajo dentro de una sociedad e intercambio de bienes y servicios, por riqueza y prestigio, son fundamentales las cuestiones de cómo se educa, a cuántos, y con qué limitaciones en el uso de recursos. El educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social del proceso educativo se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase” (Bruner, 1987: 112; citado por Pruzzo, 2014; 27).

A lo que ella agrega: “Nos interesa recuperar en este trabajo, como marco pedagógico para las innovaciones en la formación de profesores, las relaciones así establecidas por Bruner.

Esto implica pensar la enseñanza de un saber disciplinario siempre vinculada al mundo de la vida, es decir, el mundo que compartimos en el marco de distintas visiones políticas, económicas y sociales. El profesor no enseña sólo una disciplina, sino que es responsable también de preparar a sus estudiantes para renovar un mundo común, un mundo viejo construido por los vivos y por los muertos y que puede sucumbir de no ser por la renovación que se espera de los “nuevos” (Arendt, 1996). Y ese mundo común que compartimos puede ser transformado para tornarlo más humano, más justo, más igualitario...” (Pruzzo, 2014: 27).

Otro elemento importante a recuperar de esta autora es el aspecto público del acto educativo. Entender la perspectiva pública de toda acción educativa requiere asumir que la tarea profesional pedagógica es un quehacer público, que demanda transparencia, publicidad de los actos, estar política y legalmente legitimada por el Estado y la sociedad; implica, a su vez, la garantía de su permanencia en el tiempo histórico y el reconocimiento explícito a su acceso como derecho universal. Aspectos que son, con frecuencia opacados por las mezquinas tensiones de poder. Los aportes de Vilma Pruzzo son de enorme claridad cuando recupera de Hanna Arendt (2003) las siguientes ideas:

Para Arendt (2003) ese mundo, no sólo resulta común con quiénes lo compartimos en la actualidad sino también con quienes estuvieron antes y con los que estarán después. “... tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público” (Arendt, 2003: 64) con lo que entra en juego la acepción de lo público como aquello que puede ser visto u oído por todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible, según la perspectiva de la autora. Y entramos ya a una cuestión que esclarece los límites de la investigación educativa: el poder hegemónico frena su difusión y la publicidad que garantizaría la esfera pública. “...la realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medidas o denominador común... Ser vistos y oídos por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública. (Arendt, 2003: 66 en Pruzzo, 2014:29).

La **Formación Docente Articulada** (FoDA) es otro aporte de Pruzzo (2014) que se recupera en esta propuesta de trabajo áulico. Transformar la mirada sobre la práctica requirió considerar la evolución de las últimas transformaciones político-legales de la Educación y del Sistema Educativo Argentino, para descubrir los aspectos positivos que de ayer y de hoy suponen avances y aquellos que no favorecieron ni favorecen la calidad educativa que se pretende: la formación de profesorado reflexivos, capaces de situarse para obrar en consecuencia. Las

siguientes afirmaciones sirven de fundamento teórico a la experiencia que relatamos, a su vez, nos han servido como vía de corroboración de la hipótesis y de concreción de los cambios que se consideran necesarios, desde una mirada del pasado, del presente con horizontes de futuro y como análisis crítico reflexivo auténtico de nuestro propio accionar. En este trabajo enfocamos nuestros aportes a la formación política en el trayecto de la investigación sobre la FoDA durante la última década centrada en cinco herramientas pedagógicas fundamentales (Pruzzo, 2014).

Algunas de las herramientas pedagógicas que fortalecen la formación para una ciudadanía crítica, señala Pruzzo (2010), son:

a.- La investigación acción empleada en las tareas de formación y desarrollo profesional y en nuestra propia investigación sobre la Formación Docente Articulada habilitando espacios públicos para favorecer la acción conjunta, la cooperación intelectual, la deliberación fundada y la transformación reflexiva.

b.- Las articulaciones construidas (entre universidades, institutos y escuelas; entre docentes de distintas cátedras de la enseñanza superior; entre estudiantes de distintos cursos; entre investigadores de distintas Universidades nacionales y extranjeras y en distintos niveles de la enseñanza) han permitido superar las articulaciones artificiales a partir de "tramas relacionales instauradas.

c.- El empleo del DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)(1) en la enseñanza, la evaluación y la investigación, ha habilitado formas innovadoras de experiencias didácticas custodiadas por autoevaluación y heteroevaluación, en espacios públicos participativos y críticos.

d.- Las Ayudantías -inserción de los estudiantes en el escenario de su futuro rol profesional, el aula- han permitido incluirlos desde los primeros años de la carrera en los espacios de las Prácticas a fin de ejercitar el razonamiento práctico, la deliberación, el juicio y superar la observación de clases para incluirse en intervenciones guiadas.

e.- La creación de mediaciones simbólicas y mediadores didácticos (las herramientas de la cultura) para facilitar la apropiación del saber han resultado una

de las innovaciones que más impacto ha tenido en la acción emprendida”. (Pruzzo, 2010: 30 – 31)

Para nuestro caso se toman sólo tres (a, c y d), dadas las características propias de los destinatarios.

A la manera de este referente teórico- práctico que hemos enunciado, para nuestro trabajo de investigación se ha pensado la propuesta de tal manera que nuestros profesionales – alumnos sean capaces de ofrecer, no sólo sus conocimientos disciplinares reconocidos por las comunidades científicas propias, sino como instrumentos intelectuales para la formación integral de las personas. Es decir, “esto implica un cambio en la formación, fundado en una perspectiva epistemológica, ética, política y didáctica” (Pruzzo, 2010:106).

El trabajo que exponemos se fundamenta también en otro aspecto relevante aportado por la autora de referencia.

La Investigación Situada entendida como investigación reflexiva. Nominación que nos resulta más pertinente que la de investigación acción, ya que ésta puede llevarnos a confusiones metodológicas. La razón de esta nueva mirada la explicitamos con el texto de Vilma Pruzzo (2013) de “*Cartas de herencias y herederos*” que nos dice: “¿Para qué estamos investigando si no es para producir conocimiento didáctico? ¿Pero, qué tipo de conocimiento didáctico? Aquel que surge indómito de especulaciones teóricas, reflexiones aisladas, confrontaciones descontextualizadas, discusiones des-historizadas... Así no vamos a crear conocimiento didáctico, sino retórica didáctica. Pienso en otra forma de producir conocimiento. Por eso me he comprometido con la investigación activa -que estarán viendo- he comenzado a llamar *investigación situada* porque he visto demasiado “tallerismo activo” que preserva el aislamiento de la realidad en ámbitos neutros de adultos que hablan de los otros (los estudiantes) y de sus prácticas (sin los otros, y sin enfocar el aprendizaje de esos otros). Y quiero ser activa, pero *situada en tiempo* (el ahora que vivo con mis estudiantes y que no olvida el ayer, soñando el mañana de los nuevos) y además *situada en espacio*: el espacio del aula, de las interacciones profesores estudiantes en este particular contexto y en esta determinada situación” (Pruzzo, 2013:1).

El Dispositivo de Análisis de Clase (DAC), comprendido como mediador que posibilita el ver y escuchar la praxis que cada docente concreta en la clase, saber qué se dice y cómo se dice. Mirarse y descubrirse como enseñante, como generador de andamiajes, como motivador, como

estímulo reflexivo, como comunicador de información y generador de espacios de reflexión, de interacción comunicativa y como modelo ejemplar por lo que es, hace y siente.

Este mediador didáctico es el eje vertebrador del que se sostiene la experiencia relatada. Al respecto Pruzzo (2014) nos dice: “El DAC, como instancia superadora de la Observación de clases por su fuerte potenciación de la reflexión sobre la acción, fue creado por nuestro equipo de investigación en 1992... El DAC que a través de: la grabación de las clases, expone las interacciones didácticas a la mirada plural, al escrutinio crítico, y al análisis multidimensional. Las relaciones vinculares de los docentes entre sí y de los docentes y estudiantes empeñados en el análisis compartido de las interacciones en el aula, reemplazan las tareas de exterioridad que hemos descripto en la discusión a los formatos actuales del desarrollo profesional. Pero sólo se pueden grabar clases cuando se han alcanzado tramas relacionales que incluyen la mutua comprensión: nadie observa para destruir al otro con la crítica, todos se miran para la mejora... Además, el DAC transforma en texto escrito la clase grabada lo que ha permitido un avance decisivo en nuestra investigación: el desplazamiento de la reflexión centrada sólo en la tarea del docente, para orientarla hacia las interacciones donde es posible analizar también el aprendizaje de los alumnos (...) Otra contribución del DAC y sus clases grabadas, es haber logrado que la reflexión se nutra de los aportes de una diversidad de miradas dirigidas retrospectivamente sobre la acción realizada a través de la reflexión y prospectivamente hacia la transformación de esa acción para mejorarla” (Pruzzo, 2014:38).

Esta forma de leer e interpretar el DAC permite que el actor (docente cuya acción pedagógica se graba), se transforme luego en espectador de su propia acción al analizar las desgrabaciones, esta vez acompañado por “otros” espectadores activos (colegas, especialistas, alumnos), con quienes comparte un mundo común. Posibilita el diálogo plural donde se ponen en juego acciones del pensamiento reflexivo. Se analiza, se hacen analogías, comparaciones, interpretaciones de lo acontecido en el espacio y tiempo áulico, con el afán de llegar a la comprensión y a la adquisición de nuevos conocimientos. De tal manera que los participantes de la experiencia, desde cualquier rol que les toque transitoriamente desempeñar, saben y sienten que son, también, protagonistas y colaboradores eficaces mediante el aporte de sugerencias de mejoras para las prácticas docentes propiamente dichas, a través de miradas más integrales y abarcativas que superan la perspectiva meramente curricular.

Esta modalidad de investigación implica, entonces, articular convergentemente la teoría con la práctica junto a un concierto de métodos y recursos que se complementan e integran en el logro de un proceso pedagógico dinámico creativo y plural.

La experiencia de cátedra compartida: Práctica Docente I y II

De lo antes expuesto y experimentado en la cátedra compartida, a través de las prácticas docentes de los alumnos, acordes a esta forma de gestionar, aparece el convencimiento de que, si el alumnado comprende y genera un hábitus de la *investigación situada*, podrá arribar a un ejercicio profesional pedagógico que lo lleve a interrogarse, a la búsqueda de los modos más adecuados para que, a través de su quehacer docente le sea posible alcanzar la mayor calidad y la excelencia en la propuesta educativa que ofrezca a sus propios alumnos.

Para concretar nuestros propósitos de innovación al asumir esta perspectiva, tuvimos en cuenta las siguientes situaciones:

- a- la necesidad de considerar como puntos de partida las biografías escolares de los alumnos-profesionales,
- b- las experiencias adquiridas en el ejercicio de prácticas pedagógicas y los diversos aprendizajes específicos de sus profesiones,
- c- que el proceso referido puede considerarse de formación inicial para los que nunca han ocupado el lugar de docentes o de perfeccionamiento y de capacitación para los que ya han vivido experiencias áulicas;
- d- la contemporaneidad y simultaneidad de ambas cátedras en el diseño de la carrera;
- e- la necesidad de generar una actitud reflexiva-investigativa de la tarea de educadores y del impacto que la misma ejerce sobre la comunidad académica y social en donde la realizan;
- f- la misión de la Universidad Católica de Córdoba en formar Profesionales con Ciencia, Conciencia y Compromiso, que asuman la "*magis*" ignaciana. Para San Ignacio es "*el más*", *más calidad, más excelencia*. Hoy con una responsabilidad social asumida como compromiso de pro-socialidad. Pedagogía ignaciana que es entendida como un planteamiento práctico, que supone: experimentar-entender-juzgar-decidir-actuar. No se reduce a una metodología; *el modo de proceder en pedagogía*, contempla: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y, la evaluación que ha de ser integral y no sólo cognitiva.

Es ver los aciertos y errores para buscar siempre lo mejor, para no contentarse con la mediocridad, apostando al mejoramiento continuo.

La Práctica Pedagógica

El tema central es la práctica pedagógica, abordado desde la reflexión, la investigación acción o situada y la evaluación de la misma, junto al descubrimiento del impacto social, ético y político que ella supone. La formación pedagógico-didáctica de los profesionales-alumnos se integra recuperando el criterio que reconoce que: *la calidad de la enseñanza se relaciona en forma directa con modelos de comportamiento personal de los profesores y de la institución, ya que reflejan supuestos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y éticos diversos, que deben ser asumidos. La calidad del proceso de enseñar y de aprender depende en este contexto de docencia, investigación y responsabilidad social, entre otros factores; de la profesionalización de los docentes basada en la práctica reflexiva del propio ejercicio, para poder descubrir las fortalezas y debilidades del mismo.*

Se comprende la práctica pedagógica como un hecho de interacción social complejo, situado en un contexto multidimensional, atravesado por la dimensión ética-social, que requiere ser reflexionado, investigado y evaluado. Se la entiende como una relación entre seres humanos que interactúan poniendo en juego múltiples conceptos, diferentes maneras de pensar, de decir y de hacer, en diversos contextos y momentos históricos. Por ello, debe ser analizada de manera situada.

Es tener presente que, una verdadera práctica reflexiva-investigativa situada, necesita convertirse en una convicción permanente dentro de una relación analítica de la práctica, por encima de los obstáculos y las decepciones que en ella surgen. Aparece como un posicionamiento, un modo de mirar y de reflexionar para luego transformarse en un *hábitus* profesional, un modo de ser, de estar y de hacer en el mundo y en los espacios de ejercicio profesional. Ello exige la formación de un profesorado que piensa y repiensa su propia práctica y la de sus compañeros y colegas. También, a los profesores que conducimos este proceso, nos obliga a interrogarnos acerca de cómo, desde nuestro hacer cotidiano, encarnamos las competencias que resultan espejos para que el alumnado descubra la coherencia que aparece entre el enunciado teórico y la praxis vivida en cada encuentro intencional formativo.

Para esto, interpela el saber que, el acto educativo supone *el otro*, el reconocimiento del sujeto que se relaciona con su mundo, lo interpreta, lo juzga, lo hace, lo rehace, lo cambia; de allí que analizar esta acción humana, que es la educación, debe ser un hecho particular e

inédito cada vez que se concreta. Acto posible por la "*acción comunicativa humana*" que dirige su mirada a recuperar el valor del lenguaje, de la objetividad del conocimiento en permanente transformación, de la realidad social, de la comprensión de las relaciones interpersonales, permitiendo el abordaje desde una perspectiva científica, dejando de lado la neutralidad valorativa. Significa, analizar la interacción como objeto de estudio, y optar por una metodología básicamente cualitativa, como estilo de abordar la investigación.

Para formar un profesorado que, acorde a su diversidad y singularidad irrepetible, eduque con esta intencionalidad, se necesitan docentes reflexivos, que interpreten y comprendan no sólo la ciencia que enseñan y el impacto socio-ético de la misma en la praxis profesional, sino y sobre todo, la realidad de cada alumno, del contexto, de la historia y de la ética que promueve el bien común. Que se interesen y preocupen por los problemas del momento histórico que les toca vivir y del contexto donde habitan desde la mirada social que implica asumir que somos con otros, que somos responsables del impacto que ejercemos sobre los otros, a partir de nuestro modo de ser, estar, hacer y enseñar. Ser educador, profesor, docente, aprender, investigar y evaluación constante, no pueden estar separados de la responsabilidad social y de los efectos y consecuencias que originan, puesto que ningún hacer humano es neutro.

Herramientas para llevar a cabo el proceso formativo-evaluativo

Se parte de una metodología de estudio, participativa, dialógica y reflexiva que supone, a la vez, análisis de la propia práctica, descubrimiento de los signos que generan los significados, a través de los cuales, según los intereses, motivaciones y necesidades, cada persona, los internaliza, los transforma y los traslada al ámbito social.

Como estrategia central en este empeño por formar docentes reflexivos y comprometidos, privilegamos el Dispositivo de Análisis de la Clase (DAC), de Vilma Pruzzo (1999). Para los alumnos implica cumplimentar los siguientes momentos:

- a. observar, registrar y grabar clases;
- b. hacer informe retrospectivo sobre lo observado;
- c. desgabar la clase y comenzar a construir el DAC haciendo la estructura conceptual desarrollada en la clase. Emplear el cuerpo teórico de la Didáctica;
- d. seleccionar categorías teóricas y marcarlas, buenas configuraciones didácticas, andamiajes, mediadores, etc.

- e. reunirse en grupo para discutir sobre las configuraciones didácticas halladas y las interpretaciones construidas;
- f. contrastar por triangulación
- g. informe final, como actividad del portafolio.

Incorporamos, además, el Portafolio(2) como estrategia metodológica de enseñanza y evaluación. Este último, construido por los alumnos de manera individual y grupal, en forma progresiva, según sus posibilidades, intereses y capacidades. Este dispositivo, posibilita el seguimiento de los procesos de asimilación, integración de conocimientos, la apropiación de los saberes y competencias planeados, consiguiendo, de esta manera, la evaluación de proceso que se cierra con la vivencia de hetero-evaluación, de auto-evaluación, de co-evaluación y para-evaluación, concretado en el aula. Este proceso es guiado por los docentes de la cátedra. Conlleva un alto impacto motivacional, ya que, como debate se continua en ámbitos externos al espacio áulico y los mismos son consignados como avances de las tareas del portafolio.

Las clases se dictan según la carga horaria del docente titular, pero son desarrolladas y seguidas por ambas profesoras simultáneamente mediante la modalidad de pareja pedagógica, evaluadas por un mismo portafolio y por clases de ensayo a cargo de los alumnos organizados por un cronograma que garantiza la participación de todos. Esta experiencia de aprendizaje se concreta en las clases presenciales, es evaluada por los compañeros y profesoras, siguiendo los criterios del DAC de manera abreviada y oral, al finalizar cada una de ellas. Son valoradas con los mismos criterios y consignadas mediante breves registros etnográficos que facilitan la mirada procesual de la evaluación y requiere de la fundamentación teórico-práctica de las situaciones áulicas vividas y de los mediadores didácticos que se consideren *buenas configuraciones didácticas*. Este proceso evaluativo se cierra a través de un coloquio, en el examen final, en forma grupal y en donde deben poner de manifiesto las competencias desarrolladas en el trayecto realizado, a través de mediadores y formas de presentaciones originales y creativas.

Esto permite, tanto a los docentes como a los alumnos, poder descubrir sus aprendizajes, los progresos de su formación y, en el examen final, dar cuenta de estos cambios, poner de manifiesto los propios aportes, para ir desarrollando nuevas y mejores estrategias pedagógico-didácticas, nuevos mediadores didácticos, innovadores, acordes a las realidades en donde ejercen la profesión, en la búsquedas de aprendizajes relevantes y corroborar la hipótesis de trabajo.

Se reconoce que la *evaluación auténtica o evaluación alternativa*, cuyos fundamentos entienden a este proceso como personalizado, abierto y plural, es la concepción más apropiada para esta propuesta. Se vivencia como un proceso colaborativo entre profesores y alumnos que, mediante diversas estrategias evaluativas, implementadas con el propósito de fomentar mayores compromisos y responsabilidades, rompen con las estructuras evaluativas que apuntan a la homogeneidad. Se intenta brindar otros modos de valorar en donde los alumnos y los docentes son igualmente protagonistas y descubren la trascendencia de la crítica constructiva que ayuda a asumir equívocos, errores y a crecer a partir de asumirlos creativamente.

En síntesis, esta manera de entender la práctica docente y de llevar a cabo la interacción educativa, el énfasis en formar un profesorado reflexivo- crítico, capaz de convocar y aceptar la mirada evaluadora del otro, construir y reconstruir saberes en equipos, insertado en un contexto histórico- político- cultural- personal y social determinado y que hace de la *evaluación relevante* un aspecto nodal, es la intencionalidad que se asume y se ejerce en la experiencia relatada.

A continuación aportamos algunos datos con los que se trata de comprobar la hipótesis planteada, y cómo la investigación a la que fuimos haciendo referencia va tomando cuerpo. Este trabajo sostenido a lo largo de nueve años, se concreta en la cátedra compartida de la que somos responsables. Indicamos las voces de algunos profesionales- alumnos que ilustran los logros alcanzados mediante el ejercicio de esta propuesta innovadora.

Recuperación de algunos resultados de la experiencia:

La experiencia suma en su haber nueve cohortes de alumnos profesionales, (2007-2015). Las valoraciones que se expresan son aspectos inferidos del análisis de algunos Portafolios de grupos áulicos que cursaron la carrera en diversos años lectivos. Se recuperan las apreciaciones sobre los cambios producidos en diferentes dimensiones, personal, profesional y pedagógico- didáctico, a partir del cursado del Profesorado y de las asignaturas Práctica Docente I y II.

Importa recordar, que la mayoría de los alumnos ya cuenta, como conocimientos previos, la vivencia del ejercicio de enseñar en diversos grados, post grados, niveles y orientaciones del sistema educativo argentino y del exterior. Mencionamos algunos aspectos señalados por alguno de ellos y que nos parecen relevantes

Sobre el Diagnóstico de la enseñanza: los alumnos afirman que, tanto en el Nivel superior No Universitario como Universitario, prevalece la enseñanza teórica-frontal, con un aprendizaje basado en la apropiación de contenidos, a veces alejados del marco de la praxis, pero en ambos

casos aparecen enseñanzas no relevantes, que conducen a falta de motivación, desinterés, aprendizajes o auto-aprendizajes poco significativos, situación compleja y de mayor gravedad cuando se refiere a la formación de grado, especialización o post grado universitario, por el impacto que aparece en el ejercicio profesional de las carreras. En este nivel Superior, se exagera el valor otorgado al contenido académico como mera enunciación teórica del mismo, mucho más en carreras referidas a las Ciencias Sociales, lo que impediría el logro de competencias profesionales generales y específicas, para la concreción de la praxis y la poiesis. En variadas ocasiones, el desempeño académico de algunos egresados nóveles dista notablemente de los requerimientos y expectativas que de ellos se pretende al momento de acceder a un puesto de trabajo.

En el Nivel Secundario, puede aparecer en algunos casos, banalización de contenidos, ausencia de lenguaje técnico, mediados por fotocopias, o recursos informáticos sin valor científico-académico. Los alumnos nos dicen por ejemplo que:

Juan y Matías. Médicos. 2011.

“Desde lo cotidiano de la práctica, las clases expositivas son aquellas más utilizadas en las carreras como Medicina. Aplicando el DAC y con el aprendizaje adquirido a lo largo de la carrera tenemos herramientas para poder modificar estas clases en busca de motivación y otros tipos de aprendizajes en nuestros alumnos. El uso de las TICs nos ayuda pero sobre todo otro tipo de planificación es lo que nos va a permitir lograr propuestas superadoras y llevarlas a la práctica”.

Estos señalamientos, a decir de ellos, logran hacerlos visibles luego del trayecto que les propuso el Profesorado Universitario y de manera particular las vivencias experimentadas en las Prácticas docentes realizadas junto a los compañeros de cursado. Las Clases de Ensayo se organizan a modo de “simulación”, ya que se concretan en el mismo espacio áulico, tratando de replicar lo más aproximadamente posible a la realidad que cada uno de ellos viven de manera cotidiana en sus instituciones educativas. En algunos casos se les dificulta la “puesta en escena” dado que los destinatarios de sus clases no son los reales y deben realizar un esfuerzo de adecuación mayor, según sea la temática a desarrollar. Sin embargo, esta dificultad no impide que se pueda realizar la experiencia con alto impacto en cuanto a los procesos que se ponen en acción y les permite igualmente profundizar el análisis crítico reflexivo propositivo en cada una de ellas. Este ejercicio permanente les otorga la posibilidad de acceder a un progresivo camino de consolidación de sus propias prácticas, desde una mirada pedagógica- reflexiva más profunda y profesional.

Sobre el conocimiento, la comprensión y aplicación de conceptos:

Los alumnos reconocen haber logrado la apropiación de la terminología técnica- académica del área profesional pedagógica, junto a la internalización de una mirada más pedagógica –didáctica del quehacer áulico, de la gestión institucional y de los equipos disciplinares de las carreras universitarias. Trabajar en equipos, aplicar el DAC, reconocer las buenas configuraciones didácticas y los aprendizajes relevantes, son señalados también como mejoras alcanzadas. Pero lo más significativo para destacar es el proceso de reflexión de sus propias prácticas, de autocrítica constructiva y el desarrollo del pensamiento creativo y solidario. El descubrimiento del potencial escondido de sus propias capacidades y la comprensión fundamental de que, reconocerse como un profesional sólidamente formado implica necesariamente un esfuerzo personal sostenido, junto al trabajo mancomunado con “los otros”.

En palabras de los alumnos:

Cecilia. Contadora y docente de portugués. 2013.

“... he comprendido e incorporado la nueva terminología, como así también los conceptos y herramientas de la materia Práctica Docente. He conocido y comprendido el uso del DAC en mis clases como así también he aprendido a distinguir las buenas configuraciones didácticas separándolas de las “malas” configuraciones didácticas”. “Me he vuelto más autocrítica y reflexiva en mi propia práctica y eso es lo que más rescato del cursado de Práctica Docente. Ahora siento que me doy cuenta cuando estoy haciendo las cosas bien y cuando las cosas mal, ya que antes desconocía si las hacía bien o mal.

Con relación a la aplicación, a ser hábil, reconozco que: *“se requiere un poco más de profundidad ya que no sólo es el conocer y comprender el DAC sino aplicarlo en las materias que doy, en mis clases de Economía y en mis clases de Portugués”. Aunque: “Ha sido más que satisfactoria la aplicación del DAC en las materias que dicto, como así también el uso de mapas conceptuales, la desestructuración que he comenzado a aplicar en mis clases, más humor, más afectividad, he tratado de “humanizar” más el dictado de mis clases.*

Realmente siento que aplicar el DAC es algo mucho más amplio de lo que creí a principios de agosto cuando comencé a cursar la materia, es una herramienta poderosísima para la mejora continua de la práctica docente.

“También he comenzado a aplicar la autoevaluación en los alumnos como así también técnicas nuevas para mí: como las evaluaciones orales, las presentaciones en Power Point,

las evaluaciones a "libro abierto" donde les doy a los alumnos simplemente una guía y ellos la deben completar absolutamente solos, el "juego de roles" donde los alumnos juegan al rol de ser los docentes en una clase determinada con un tema determinado y se desenvuelven muy bien y dicho de boca de ellos no dimensionaban hasta ese momento lo complicado que era ser docente por un breve lapso de tiempo".

El portafolio, la presentación y organización de la información ...

"Como forma de trabajo es por demás novedosa para mí ya que nunca la había aplicado como alumna de una materia. Como equipo, por cierto bien diverso, una economista, una médica, una microbióloga y un licenciado en computación, hemos tenido muy buena comunicación, correcta división de tareas: cada uno ha hecho lo mejor que sabe hacer y puede hacer, en la jerga economista se ha "minimizado el costo de oportunidad" de cada integrante del equipo. Ha habido una amplitud de criterio para aceptar los diferentes puntos de vista de cada integrante del equipo.

"La verdad que mi experiencia del cursado del Profesorado en general y de la materia Práctica Docente en particular, ha sido más que satisfactoria. Una vez más pensando como economista, ya que me cuesta pensar de otro modo, **los beneficios han sobrepasado por demás los costos incurridos**".

Gabriel. Médico Veterinario. 2012.

"Creo que durante el cursado de las cátedras he logrado demostrar dominio de los contenidos temáticos, procedimentales y Actitudinales y el trabajo en equipo. Por ejemplo: a partir de un primer momento, con la lectura profunda del Dispositivo de análisis de clases (DAC) en el texto de Vilma Pruzzo, luego al aplicarlo en la observación de las clases de mis compañeros y para planificar mis clases".

"También me ha permitido adquirir un rol crítico en la evaluación de mi práctica y de la de mis colegas, a fin de lograr aprendizajes significativos en mis alumnos y perder el miedo a equivocarse, porque me ha permitido evidenciar a la práctica como un proceso, el cual se puede cambiar y mejorar en forma continua".

"Los mapas conceptuales ya forman parte de práctica rutinaria, tanto para planificar mis clases como para organizar los temas a mis alumnos durante un repaso o una clase de enseñanza de nuevos conocimientos".

"Al principio me costaba la precisión terminológica, porque procedo de otra rama del Saber pero creo que he logrado el objetivo, a través el proceso de ensayo-error, de lectura y del trabajo con mis compañeros".

“Creo que la clase que presenté durante el cursado de la Cátedras, contó con buenas configuraciones didácticas pero sentí que podría haberla realizado de forma más interesante Con más BCD, con más pasión”.

“Si he podido articular los conocimientos teóricos de las Cs. de la Educación para evaluar, corregir y mejorar mi práctica docente, tanto a nivel áulico como institucional, promoviendo mi participación en proyectos institucionales, trabajos interdisciplinarios y realizando aportes para la mejora de las instituciones donde trabajo”.

“Durante las clases de exposición de mis compañeros, observé atentamente, y realicé los análisis pertinentes de acuerdo a la guía de observación de la clase y al DAC. En las primeras clases me costó centrar mi atención en la observación y aplicación del DAC y no supeditar mi atención sólo al contenido de la clase. Con el tiempo y la práctica, fui capaz de aplicar las herramientas para la evaluación de la clase y realizar una observación analítica y documentada de las clases. He expuesto mi opinión sobre las clases observadas, remarcando las BCD como también sugiriendo propuestas de mejora”.

“Grupalmente, Hemos podido trabajar bien como equipo, debatiendo, respetando nuestras ideas y opiniones, todos realizamos aportes y los hemos enriquecido con los saberes prácticos de la experiencia de cada uno. Cada uno de nosotros aportó lo mejor de sí mismo para lograr este objetivo en común, de acuerdo a las potencialidades de cada uno que mejoraban el desempeño grupal. He aprendido de mis compañeros, a través de sus explicaciones y estrategias de abordaje, a relacionar el campo de las Ciencias de la Educación con mi formación profesional, que es lo que más me ha costado”.

Juan Manuel. Abogado. 2014.

“... No he tenido dificultades para vincular los saberes propuestos por las cátedras con los propios de cátedras anteriores. Más aún, he interpretado los contenidos y propuestas metodológicas de las cátedras como una “síntesis en acción” de los conocimientos adquiridos a lo largo del cursado de la carrera.

Pude lograr incorporar y desarrollar actitudes, nuevas maneras de desempeñarme en la práctica y formas de mirar una clase sumamente valiosas. Por otro lado, se brindaron más conocimientos que los propuestos en el programa de las cátedras, ya que las clases que impartieron mis compañeros profesionales acrecentaron mi cultura general.

En cuanto a las relaciones interpersonales que se generaron en el cursado de las cátedras, dentro y fuera del aula, puedo mencionar que fueron sumamente gratificantes ya que no se notó la diferencia etaria, de trayectoria o cultural entre los docentes y compañeros; lo que permitió que nos conociéramos y disfrutáramos del estar juntos. Sin dudas, uno de los aspectos más relevantes del cursado fue poder conocer a tantas y tan buenas personas y profesionales, lo cual ha sido acompañado por los conocimientos de las cátedras y sobre todo por la intencionalidad de enseñar que han tenido los docentes.

“El nivel de impacto en la práctica de lo aprendido en las cátedras ha sido gratificante. El darme cuenta de que se podían enriquecer mis clases y ayudar a la transmisión de los contenidos a mis alumnos con sólo utilizar un mapa conceptual. Parafraseando a mi compañero Guillermo, estoy ansioso por empezar el nuevo año planificando las clases del próximo ciclo lectivo, ya que son varios los aspectos a mejorar y para los cuales las cátedras han aportado. Por todo esto es que el nivel de impacto de lo aprendido en mi desempeño como docente ha comenzado a dar sus frutos. Aun así considero que el próximo año, y desde ahí en adelante, es donde podrá verse la diferencia”.

*Considero que la metodología de trabajo y estudio propuesta por las cátedras me ha servido particularmente para reflexionar acerca de mi propio estilo y forma de dar clases, viendo y apreciando los diferentes profesionales y su manera de enseñar. La aplicación repetida del D.A.C. ha actuado como medio de fijación de conceptos claves a tener en cuenta cada vez que nos encontramos al frente de una clase. “Finalmente, la construcción del **portafolio** ha sido de gran ayuda para revisar y rescatar todo lo estudiado a lo largo de la carrera, constituyéndose en un resumen flexible de aquello que he aprendido con el compromiso de seguir agregando nuevas cosas a lo largo del ejercicio de la docencia. A medida que transcurrió el tiempo fue evidente la manera en que se complementaron los contenidos previos, los propuestos por la cátedra y los que surgieron en el transcurso del cursado.*

Sin darme cuenta pude realizar una síntesis general del profesorado porque estas materias finales afianzan y cimentan todo lo incorporado previamente y como si esto fuese poco, y gracias al método utilizado en las clases, se sumaron, además, contenidos de diversas aéreas a través de los ensayos de clases de mis compañeros, algunos de los cuales fueron ya incorporados en mi práctica diaria.

A partir de este profesorado y su influencia en mi práctica docente he obtenido respuestas muy gratificantes de parte de mis alumnos, así como también de mis compañeros de trabajo, quienes se contagian de esta nueva manera de interpretar la realidad áulica. Ser un elemento de cambio en la institución me resulta un desafío interesante ya que es una gran responsabilidad para mí.

Más allá de los saberes aprendidos e incorporados he aprendido a tener confianza, a ser coherente en la teoría, en la práctica y sobre todo fiel a mi corazón. Aprendí que organizarme como docente a través de la planificación del currículum y la selección de temas es esencial para potenciar la relación enseñanza-aprendizaje. Contar con claridad conceptual y pertinencia terminológica, buscar los fundamentos bases de saberes que se dan por sentado, incorporar los mapas conceptuales e innumerables configuraciones didácticas a imitar y adquirir la habilidad de disfrutar de una práctica docente reflexiva que promueva la mejora de una realidad áulica que a veces nos supera. “Una de las herramientas incorporadas de las que he obtenido mejores resultados es la de tener en cuenta al alumno, cuáles son sus expectativas, sus objetivos respecto a mi materia y a su carrera, eso me ha ayudado a ayudarlos, a brindarles un incentivo ya que los hace ser conscientes y partícipes de su propia formación.

En cuanto al desempeño grupal de mi equipo, no puedo más que extasiarme. Si bien algunos de nosotros trabajamos juntos en otras asignaturas del profesorado esta es la primera vez que el equipo está conformado por los cuatro. Y realmente cada uno de nosotros aportó lo mejor y el resultado fue extraordinario, Soledad organiza los cronogramas de tareas y podríamos decir que cronometra nuestras actividades, no hay lugar para dispersiones cuando trabajamos juntos, ella se encarga de ponernos a trabajar nuevamente y de esa manera maximizar el tiempo de trabajo. Manuel, maravilloso redactor de palabras, es el encargado de darle forma a nuestras producciones, Graciela junto con Isabella nos sorprenden con extensos y completos análisis de las tareas, y yo me ocupo de buscar una manera de mostrar las cosas de una manera diferente e innovadora. Encontrarme con un grupo de personas más obsesivas que yo en cuanto al estudio y cumplimiento de tarea me ayudó a relajarme y a disfrutar. Al compartir tareas cada uno de nosotros estaba tranquilo porque se cumplirían en tiempo y forma sin que nadie tuviese que realizar el trabajo de otro o esforzarse más para suplir falencias”.

Juan. Licenciado en Comunicación Social. 2010. Quedan innumerables vivencias.

“Durante el cursado de las asignaturas Práctica Docente I y II y su particular propuesta de planificar y dictar clases de ensayo entre los mismos alumnos, asumiendo uno a la vez el rol docente, puedo hoy reflexionar acerca de los siguientes aprendizajes significativos:

- *Hay siempre una distancia entre la planificación y la práctica*
- *El DAC es una herramienta para la reflexión y la mejora profesional*
- *Los estilos personales y las buenas configuraciones didácticas pueden relacionarse en pos un mejor resultado*

Cuando menciono la distancia entre la planificación y la práctica me refiero a la importancia de ambas instancias por separado y su interacción en el momento de la clase. Durante el cursado de las asignaturas puede ver como las buenas planificaciones pueden desembocar en excelentes clases. Así mismo, buenas planificaciones, que no se adaptan al momento de la práctica concreta, por ejemplo al clima en el aula o a la diferencia en el tiempo de duración de la clase y otras situaciones imprevistas, pueden dar como resultado clases poco efectivas.

En definitiva, la planificación es un paso ineludible de la tarea docente pero el ejercicio de impartir una clase es siempre situado y por ello las condiciones del momento, aunque pueden preverse en gran medida, nunca serán totalmente contempladas de antemano. Una misma planificación en dos cursos distintos, por ejemplo, pueda dar como resultado dos clases completamente diferentes.

Planificar es muy importante y tratar de anticipar posibles condiciones de una clase también pero... más importante aún es la profesionalidad en el ejercicio docente de poder adaptar la planificación al momento de la práctica para hacer de la clase la mejor interacción de enseñanza aprendizaje para esos alumnos, en ese momento.

La clase no termina cuando termina su dictado. La clase puede brindar aún mucho más, sobre todo si nos lo proponemos como docentes en continua formación. Una herramienta como el Dispositivo de Análisis de Clase –DAC- (Pruzzo, 1998) que nos permita recuperar la clase luego de que ha sucedido y trabajar reflexivamente sobre sus partes, identificando sus virtudes o su potencialidad para la mejora es el camino para una profesionalización responsable del ejercicio docente.

Esta posibilidad que nos da un instrumento como el DAC de volver sobre nuestros pasos para rever, reflexionar, ahondar y replantear a futuro es un ejercicio trabajoso pero muy fructífero. Creo además que esta reflexión nos pone en el campo de la reflexión sobre la buena enseñanza en sentido moral y epistemológico, que tan prudentemente recupera la autora Edith Litwin (1995) de Fenstermacher. Es decir, la reflexión a posterior de una clase indudablemente nos llevara a cuestionar si lo que hacemos es bueno, o si está bien o no, si es significativo o irrelevante, si tiene sentido para alcanzar los objetivos que nos planteamos a nosotros mismos y a los alumnos.

El estilo, la impronta personal de cada docente, es parte de su personalidad. Muchas veces, estas características de la persona ayudan o por el contrario, dificultan la tarea de impartir una clase. Es clave reconocer como docente las virtudes y los aéreas a mejorar para optimizar el desempeño profesional. Así mismo, independiente de los rasgos personales de cada uno, hay estrategias didácticas que son efectivas en el aula. Las buenas configuraciones didácticas (Litwin, 1995), correctamente utilizadas por el docente incrementan su capacidad de enseñar y facilitan la tarea de aprender a los alumnos.

Creo que la combinación de las cualidades personales (tanto innatas como proactivamente desarrolladas) con los recursos adecuados, como pueden ser las distintas configuraciones didácticas posibles, hacen que el docente pueda dar de sí lo mejor, como profesional de la enseñanza.

De estos aprendizajes significativos en las asignaturas de Práctica Docente pueden derivarse propuestas de mejora. Creo que el reconocimiento de las distancias entre la planificación y la práctica y sus implicancias, es algo que se puede trabajar desde la formación docente, con prácticas profesionales situadas que pongan al docente en situación de ejercicio profesional y le permitan reconocer todas las variables que se ponen en juego en una clase. Este es el planteo de las cátedras Práctica Docente I y II, pero quizá podría ampliarse a todo el cursado de una carrera docente desde el primer momento y no quedar circunscripto a la etapa final de la misma.

Una herramienta como el DAC requiere de compromiso y trabajo. Es mi intención incorporarla paulatinamente a mi ejercicio profesional para que se naturalice y además socializarla entre mis colegas. Del mismo modo, comenzar a hablar de "buenas configuraciones didácticas" en el salón de profesores o en las reuniones de staff docente de las instituciones es un modo de interesarnos y motivarnos mutuamente entre los

docentes para conocerlas, implementarlas y evaluarlas en las practicas personales y en el conjunto de las instituciones educativas.

La elaboración del portafolio con actividades combinadas (individuales y grupales) nos ayudó a compartir experiencias y visiones personales pero también discutir constructivamente para consensuar en las actividades grupales.

Por otro lado, la planificación de las clases donde nos permitimos hacerlas en parejas pedagógicas de distintas profesiones (Laura -abogada- con Juan -Lic. en Comunicación Social-; y Judith - Lic. en Terapia Ocupacional- con Jorge - abogado-) nos exigió innovar y significó todo un desafío para lograr la interdisciplinariedad que propusimos. En esto último, estamos muy conformes respecto de los resultados y la forma en que finalmente se construyeron las clases. Ya que, el planteo eminentemente práctico recorrió todo el cursado de las asignaturas con las clases de ensayo que cada uno de los alumnos hemos planificado, desarrollado y evaluado, dejándonos valiosas enseñanzas y aprendizajes.

Creemos que el enfoque práctico de estas cátedras es su mayor fortaleza. La posibilidad de la práctica en una formación docente es un aprendizaje significativo clave para el futuro desempeño profesional. La propuesta de que cada alumno, o en parejas pedagógicas, dictemos clase sobre nuestras disciplinas de origen nos pareció muy significativa; además, poder luego evaluar en conjunto estas clases desde puntos de vista analíticos y sintéticos aportó muchos aprendizajes. Como plus, esta dinámica nos hizo conocer otros contenidos de diversas disciplinas.

*La propuesta del **Portafolio** como forma de construcción individual y grupal de conocimientos y como forma de evaluación nos parece adecuada y muy valiosa en estas cátedras. Además es un planteo novedoso respecto de las demás cátedras del Profesorado. Las propuestas de las distintas actividades individuales y grupales resultó realmente útil para socializar distintas visiones y experiencias.*

Las fortalezas están relacionadas a la planificación y metodología utilizadas en la asignatura. La aplicación del DAC y la posibilidad de desarrollar y exponer nuestra propia clase es lo que nos ha permite llegar a un mejor aprendizaje”.

A modo de cierre...

El relato de esta experiencia tiene la intencionalidad de acercar a colegas de diferentes espacios y niveles educativos, la convicción puesta por nosotras, en la potencialidad que conlleva la formación profesional docente profunda y de alta calidad

académica. Cuánto podemos y debemos, en el hacer cotidiano, contribuir en el desafío que el mundo contemporáneo nos reclama, ser protagonistas de cambios posibles y duraderos, con el compromiso de poner nuestras saberes, nuestras virtudes, nuestras experiencias, al servicio de otros, abiertas, también, a recibir, a permanecer en el camino del aprendizaje y el mejoramiento permanente de nuestra praxis. Son tiempos difíciles y en muchos casos adversos, injustos y desiguales. Pero a la vez y paradójicamente de grandes oportunidades. Quizá nuestro lugar esté en el campo de los interrogantes, qué debemos hacer, cómo hacerlo, con quiénes, para quiénes y tantos más... pero con la responsabilidad de construir algunas respuestas acertadas. Estamos dispuestas con humildad y sencillez, a continuar en la tarea de educar seguras que es la acción que logra hacer a las personas más humanas y por ello más solidarias.

Creemos que es muy importante esta experiencia, que es necesario en la formación docente volver a recuperar:

- El FoDA.
- La reflexión permanente de la tarea cotidiana en el aula y en la institución.
- El tener clara la intencionalidad de la acción informativa-formativa que se desea realizar para: a- seleccionar contenidos, secuenciarlos y temporalizarlos. (mapas conceptuales)

El alumnado que, a lo largo de estos años eligió cursar el Profesorado Universitario, reconoce que las cátedras Práctica Docente I y II, como cátedra compartida se constituye en un cierre óptimo a este trayecto de formación y profesionalización docente. Cada una de las asignaturas del profesorado, brindaron la diversidad de herramientas necesarias para poder realizar, en esta asignatura, la síntesis académica desde una perspectiva integradora multidisciplinar, fiel al propósito que esta Universidad propone a sus estudiantes: *formar con Ciencia, Conciencia, Compromiso y Responsabilidad Social*.

Notas

1.- El DAC, como instancia superadora de la Observación de clases por su fuerte potenciación de la reflexión sobre la acción, fue creado por nuestro equipo de investigación en 1992 en la investigación desarrollada en la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa y comentada en Pruzzo, V. (1999) *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

2.- Un portafolio de aula resulta ser el conjunto de evidencias de todo tipo que por un lado le permitirán al docente y por otro, al alumno, reflexionar acerca del proceso de aprendizaje. Es una de las maneras más claras a la hora de la evaluación de los procesos, porque al alumno le sirve para controlar su aprendizaje y al profesor para tomar medidas respecto del proceso; introducir cambios si es que se perciben anomalías o bien seguir por el mismo camino si, por el contrario, los resultados son óptimos. No sólo resume el trabajo académico de un estudiante, sino que explicita procesos de aprendizaje individual, procesos meta-cognitivos individuales y socio-afectivos grupales. Permite juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valora el logro de objetivos, el desarrollo de competencias y establece metas futuras de desarrollo personal y profesional.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Bromberg, A.M., Kirsanov, E., Longueira Puente, M. (2007) *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires. Bonum.
- Cabrera Rodríguez, Flor Ángeles (2010) *Evaluación de la formación*. Madrid. Síntesis.
- Guyot, Violeta. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación – Investigación – Subjetividad*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Litwin, Edith. (2008) a-*Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- (2009) b- *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Martin – Kniep, G.O. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. GRAÓ.
- Pruzzo, V. (1999) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires. Espacio Editorial. Cap. 3 La Evaluación de la Práctica Docente.
- (Comp.) (2013) *Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba-Arg. Brujas. Cap.2 Pruzzo, V. *Las prácticas del profesorado: cinco mediadores para la innovación*.
- (2013) *Cartas de herencias y herederos*. ISESS. La Pampa.
- Tellez, M. (comp.) (2000) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.