FORMACIÓN INICIAL EN DIDÁCTICA GENERAL ¿FORMAR, DES-FORMAR O TRANSFORMAR?

Lic. Liliana Federman - Facultad de Psicología UBA
lilifederman@yahoo.com.ar
Lic. Nora Salles - Facultad de Psicología UBA nsalles23@yahoo.com.ar
Lic. Juan Pablo Urrutia - Facultad de Psicología UBA
urrutiajuanpablo@yahoo.com

Reflexionar sobre la formación inicial de profesores universitarios y su función relacionada con procesos institucionales y sociales más amplios como la transmisión cultural, la reproducción o la intervención sobre la desigualdad social y su eficacia en la "normalización" de las conductas de las nuevas generaciones, exige revisar el conjunto de cambios producidos en las últimas décadas que han transformado significativamente el escenario en el que se desarrollan las acciones educativas.

No solo las transformaciones de la sociedad contemporánea imponen nuevos desafíos a la educación; la rica y compleja historia de los saberes transmitidos durante la formación inicial de los docentes invitan a una reflexión.

La necesidad de analizar el currículum de la formación inicial lleva a contextualizarlo de acuerdo al marco socio-histórico en el que se inscribe. De pensarlo como una forma de politizar la formación para des-formarla y luego transformarla. Es pensar un presente que contribuya a construir un futuro educativo acorde con las nuevas demandas sociales, en un mundo globalizado con fuertes desarrollos de las Tic´s.

Esto significa tener en cuenta las múltiples dimensiones que entretejen una matriz donde sedimentan universos simbólicos particulares que están ligados a experiencias históricas que construyen significados y prácticas cotidianas: formas de pensar, de evaluar, de definir qué es necesario enseñar a los futuros docentes para que enseñen en las aulas y de analizar

las tensiones entre formación y condiciones institucionales que favorezcan procesos de innovación.

En esta presentación abordaremos la propuesta que desarrollamos desde la cátedra de Didáctica General: su programa, las finalidades que orientan nuestras prácticas, la construcción metodológica que implementamos y los instrumentos de evaluación que utilizamos.

Esta propuesta considera -en nuestro caso- las particularidades que asume el hecho de estar desarrollando la tarea en el marco de un profesorado universitario y que quienes a él concurren provienen del campo de la Psicología.

Palabras clave: formación inicial, currículum, cultura institucional y docente.

1. INTRODUCCION:

El propósito general de esta ponencia se sustenta en la creciente preocupación por la formación inicial de profesores como pieza clave para lograr transformaciones educativas que mejoren la calidad de la enseñanza y su correlato, el aprendizaje de los alumnos.
Este es el motivo por el cual la cátedra de Didáctica General del Profesorado de Psicología de la UBA cuya titular es la Dra. Ana Diamant, considera pertinente compartir la tarea que realizamos para generar un debate y discusión sobre lo que acontece en la formación como un modo de repensar esa misma práctica con el objeto de mejorarla.

Tomaremos para ello como punto inicial, algunos de los interrogantes, de diferentes niveles de profundidad, que se nos han planteado en el trabajo cotidiano.

a) ¿Con qué expectativas los estudiantes del profesorado de psicología, ingresan a la materia?

b) ¿Qué esperan lograr esos estudiantes luego de haber cursado la materia?
c) ¿Existe relación entre los propósitos del programa de la materia y lo que los alumnos demandan como aportes a su formación?
d) En caso de que exista, ¿Cómo podría ser caracterizada esa relación?

Estos interrogantes nos llevaron a pensar en los siguientes supuestos.

I. La propuesta didáctica que ofrece la cátedra favorece en los estudiantes la construcción y reflexión de conceptos teóricos.
II. La propuesta de la cátedra permite a los estudiantes acercarse a una modalidad pedagógica diferente de las que conocieron a lo largo de su biografía escolar.
III. El conocimiento de esta propuesta alternativa favorece la reflexión de su propia práctica como futuros docentes y al intento de implementar modificaciones en su práctica docente.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

- Presentar la propuesta programática de la asignatura Didáctica General, caracterizando su posicionamiento pedagógico, teórico y práctico.
- Presentar las expectativas de los estudiantes que ingresan a la asignatura con respecto a la misma.
- Identificar los aportes que los estudiantes reconocen como efecto del cursado de la asignatura, para su formación docente.
- Reflexionar sobre los alcances y limitaciones de dicha propuesta

3. FUNDAMENTACION

…"*Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales, tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social, los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora*

fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas" Pérez Gómez, Á. I. (1999)

La cita que antecede nos permite comenzar a destacar que, a partir de los noventa, la centralidad del *curículum* en las políticas de reforma de la educación, ha sido notable. En el marco de unas críticas a menudo feroces al desempeño del sistema educativo y de sus docentes, el *curriculum* fue colocado a la vez como novedad y como solución: se trataba de modernizar los currícula existentes, y de incorporar a todos ellos saberes "actualizados" y "socialmente significativos".

Se han sucedido reformas educativas cuyo eje central ha sido la de realizar modificaciones a los curricula pero los resultados alcanzados en el plano de las prácticas reales en el aula han dado cuenta de que las mismas no se han visto mayormente alteradas.

La necesidad de reformas en materia curricular ha sido necesaria pero no suficiente porque… *"Esta idea de que el profesor ya está aplicando un curriculum, de que en las clases ya hay un curriculum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un curriculum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un curriculum".* Contreras Domingo, J. (1990)

En nuestro país, se ha tomado conciencia sobre la importancia de la formación docente, ya que podría marcar diferencias a la hora de pensar en mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas.

Ahora bien, es llamativo que las reformas educativas han mantenido la visión hegemónica de considerar como función del docente, la de *aplicar bien* el curriculum y *contribuir a su mejoramiento*. Acordamos con Bernstein, B. (1996) cuando plantea que "…*si las reformas reparten identidades pedagógicas ¿cuáles son las identificaciones que distribuyen las*

reformas y en qué medida la formación inicial y la formación continua contribuyen a la creación de estas identidades y de qué tipo son?"

En la práctica profesional, los que trabajamos en la formación docente, observamos que al hacer el diagnóstico sobre lo que los alumnos esperan del paso por la materia Didáctica General, es que la mayoría pretende aprender un método para enseñar y no se plantea la necesidad de pensar en **qué vale la pena enseñar, qué es valioso enseñar**. Éste es un interesante indicador de que en el imaginario de los futuros profesores persisten representaciones en las que ellos serán únicamente ejecutores de una serie de recetas de carácter universal, válidas para cualquier contexto y que piensan en clases con grupos homogéneos de alumnos.

Rodríguez, J. y Castañeda Bernal, E. (2001) plantean la diferencia entre reforma educativa y cambio educativo. Las primeras son realizadas por especialistas mientras que las segundas parten de las necesidades en las comunidades educativas, como un proceso de innovación, renovación o actualización educativa y que se pueden extender a partir de la validación de resultados.

" *Las innovaciones han tendido a tratarse como procesos técnico-pedagógicos pero las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que , por ello, su construcción adquiere un carácter político porque comprometen formas de administración de la gestión que forman parte de su cultura, sus prácticas y sus hacer cotidiano. Los maestros son quienes asumen, o deben asumir, su proyección práctica, comprometiendo sus conocimientos, ciencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo"* Ezpeleta, J. (2004)

Los curricula de los profesorados pareciera que no fomentan la promoción en sus alumnos de identidades vinculadas a la producción de conocimiento pedagógico y discursivo ni a la formación como investigador, como así

tampoco a romper con la dicotomía entre Teoría y Práctica (primero se entiende y luego se aplica). Y si lo hacen, es sólo desde un tibio discurso.

La realidad indica que cuando los profesores salen a enfrentarse al mundo de las escuelas por lo general afirman "**a mi no prepararon para esto**" y planteen que no tuvieron, ni suficiente formación en la práctica, ni un aprendizaje que les permita afrontar los nuevos desafíos que aparecen en un aula cada vez más permeable a las influencias del mundo extramuros de la escuela.

Consideramos importante traer el concepto de "cultura escolar" para entender la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e invenciones de la vida cotidiana, las prácticas y la realidad educativa de las escuelas y de las aulas en su confrontación con las teorías y la legalidad educativa. Entre las regularidades institucionales que gobiernan la vida de las escuelas se encuentran el tiempo, el espacio, los ritos y las prácticas del oficio de los docentes, como algunos de los más importantes componentes. Viñao, A. (2002) señala "*que la cultura escolar tiene entre otros rasgos, mecanismos propios de transmisión de las prácticas, poder generador y autónomo en relación con las disciplinas escolares, y una relativa impermeabilidad a reformas y discursos expertos".*

Pero deberíamos tener en cuenta ciertos recaudos que implican considerar que la cultura docente, no define en forma absoluta la identidad de las personas y, por lo tanto la variación de comportamientos individuales posibles dentro de patrones comunes, siempre es muy importante. No todos los docentes pensamos lo mismo e incluso otorgamos significados diferentes a los mismos acontecimientos. El hecho de compartir determinados rasgos habilita la existencia del conflicto y de la diferencia dentro de un mismo grupo. No se pueden considerar esencias o atributos fijos y homogéneos para todos. Esto tiene una gran importancia a la hora de generar discontinuidades, es el margen entre aculturar y enculturar**.** También es conveniente advertir que las identidades no son esencias fijas e inamovibles, sino que existen procesos de identificación que se dan en

contextos y proveen parámetros perceptivos.

Las identidades institucionales y la identidad docente que en las instituciones de formación se van configurando parecen ser un híbrido complejo, pero no por ello no debemos pensarlas como un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes que tienen una historia.

Actualmente el sistema de formación docente en la Argentina está atravesando por una lógica dual que expresa el quiebre del ideal público educativo. Se percibe que, el imaginario sobre un docente nacional, preparado para contribuir a una idea de nación, se diluye; a lo que se agrega, la segmentación de las propuestas formativas de acuerdo a diferentes contextos institucionales.

Sin embargo, según los estudios de Popkewitz, (1996); Lerena, (1987); Davini, (1995) hay un denominador común: la matriz normalista como identidad fundante del magisterio. La constitución inicial de la profesión es, una de las dinámicas más potentes en la conformación de identidades, en tanto van conformando un cuerpo de actitudes y saberes que se transmiten de generación en generación.

Si nos posicionamos desde la perspectiva de la UBA, la gramática escolar también se manifiesta en ella y permite entender aquello que nunca se pone en cuestión en cualquier institución educativa, tampoco en la universidad. Si bien el profesorado de Psicología goza de cierta autonomía, por estar inserta dentro de un marco particular institucional como lo es la UBA, y particularmente la facultad de Psicología, no escapa a la cultura que allí se pone de manifiesto. La cultura docente y la cultura institucional de la UBA tienen características bastante diferentes a las de las escuelas, en donde la impronta de las huellas del normalismo es más difícil de borrar. La formación de docentes es en la facultad de Psicología de la UBA, una tarea comparativamente muy reciente por lo que pareciera estar menos contaminada de la mencionada gramática escolar. Mientras que en la cultura docente de la escuela hay un marcado antiintelectualismo todo lo contrario ocurre en la universidad.

El ejercicio de la cultura docente en la cátedra mantiene ciertos rasgos del docente como sacerdote laico, que se debe por completo a su labor -más allá de los magros sueldos- y del modelo de una tecnología de la homogeneización. Pero si bien el componente central del imaginario docente sigue siendo el de la redención y el rescate de los alumnos, existen algunas mutaciones que tienden a pensar la formación docente como una gestión social concertada y la desburocratización de los mecanismos de poder a través de propuestas más contextualizadas de acción pedagógica donde se prioriza el lugar político vinculado a la transformación social.

4. UNA PROPUESTA PARA LA ASIGNATURA DIDACTICA GENERAL EN LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGIA DE LA UBA.

El currículum del Profesorado de Psicología, se elaboró teniendo en cuenta que los sujetos aspirantes ya son Licenciados en Psicología o están próximos a serlo, este profesorado funciona, en la Facultad de Psicología, desde el año 2004. Anteriormente, desde 1974, funcionaba en la Facultad de Filosofía y Letras con otras características. La carrera del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología de la UBA se creó en el año 2003 por Res. (CS) Nº1863/95 para otorgar el título de: Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología. La decisión de dictar el Profesorado en su totalidad en el ámbito de la Facultad, se puede sintetizar citando uno de los *considerandos* de la mencionada Resolución: …"*Que es necesario contar para la docencia de la psicología con una formación didáctica específica*" (Sesión de Consejo Directivo del 7 de julio de 2003).

El Plan de Estudios que se instituyó consta de dos áreas: Formación en Psicología y Formación Pedagógica. La primera comparte con la Licenciatura en Psicología, 23 asignaturas que tienen una carga de 2100 horas/cátedra. El Área de Formación Pedagógica consta de 4 asignaturas y una carga 450 horas/cátedra; por lo que la carga horaria total es de 2550 horas/cátedra. Las cuatro asignaturas de formación pedagógica son: Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino; Didáctica General; Didáctica

Especial de la Psicología; Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza - sólo ésta última es anual.

El Plan de Estudios además establece los Contenidos Mínimos de cada una de estas últimas.

A continuación se hará una descripción del programa de la asignatura Didáctica General, ya que permite conectar la postura ideológica y teórica de la cátedra con la propuesta de trabajo para los estudiantes.

Con respecto a la misma, la cátedra de Didáctica General, desde el comienzo partió de considerar a la disciplina de respaldo, "*como un campo propicio para elaborar y discutir las condiciones (…) de la enseñanza y las características de la institución educativa*". (Programa Didáctica General 2004. Titular: Prof. Ana Diamant).

Concebida como campo, inevitablemente se admitió el tratamiento de variables ideológicas, políticas, históricas, sociales, institucionales, personales y disciplinares que conforman su complejidad y que posibilitan construcciones dúctiles que permitan resolver problemas generados en la práctica.

Se incluyó en su fundamentación el aporte de diferentes disciplinas que enriquecen el objeto de estudio, la planificación como previsión y la evaluación como proceso y resultados atendiendo, entre otras cuestiones, a la función específica del docente y a la incidencia del contexto.

En función de ello, también se incluyen a los avances científicos y tecnológicos en tanto impactan en la vida de los sujetos no sólo por fuera sino dentro de las instituciones escolares, atendiendo a la manera en que el desarrollo y la difusión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, modifican el modo en que se crea, almacena y transforma el conocimiento.

A partir de esta fundamentación, los objetivos de la propuesta apuntan a propiciar aprendizajes que les permitan a los futuros profesores, apropiarse de conceptualizaciones significativas, y fundamentar decisiones, abordar la complejidad de los procesos de enseñar y de aprender, hipotetizar o anticipar prácticas profesionales y desarrollar habilidades relativas a la planificación. A modo de ejemplo mencionaremos dos de los

objetivos del programa: *"Discutir los fundamentos y la pertinencia de los descriptores diagnósticos e instrumentales para la penetración y análisis de la realidad escolar en contexto" y "Anticipar prácticas e impactos personales y sociales del futuro desempeño profesional, reconociendo las relaciones entre las teorías de la enseñanza, del aprendizaje, las prácticas educativas, los resultados de los aprendizajes y el rol docente".*

Los contenidos del Programa, considerados a partir de los Contenidos Mínimos establecidos en el Plan de Estudios, se encuentran organizados en forma de módulos, cuyo tratamiento no es lineal, además éstos tienen como eje un módulo transversal: "**La clase como construcción**". Es un diseño en red que permite atravesar los conceptos de los contenidos desde diferentes perspectivas. Desde el módulo A al F se despliegan: La Didáctica y los límites del campo disciplinar, La configuración del escenario de la enseñanza; Las condiciones de éxito de la enseñanza y el aprendizaje; Las mediaciones y los mediadores entre la enseñanza y los aprendizajes; y La institución educativa como escenario.

El curso de la asignatura ofrece también diferentes dispositivos de trabajo para los alumnos. A las tradicionales clases teóricas y comisiones de trabajos prácticos se le agregan: talleres, actividades complementarias y experiencias optativas.

Los talleres abordan "*actividades instrumentales y de simulación focalizadas sobre contenidos específicos referidos a la planificación y al análisis del contexto socio-cultural e institucional en el que se despliegan las prácticas"*. (Programa 2008).

Las actividades complementarias se ofrecen por fuera de los horarios de las anteriores y prevén la proyección de películas, la realización de ateneos, la organización de mesas redondas y conferencias. Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir alguna de estas últimas y su participación es incluida como tema de evaluación en la instancia final.

Las experiencias optativas tienen carácter tutorial y complementario de los contenidos que se desarrollen en las clases teóricas.

Con respecto a la construcción metodológica, se parte de tener en cuenta que los estudiantes provienen en su formación del campo disciplinar de la

Psicología, distinto al de la Didáctica. Es por ello que al iniciar la cursada se encuentran con palabras, conceptos, construcciones teóricas que le son novedosas, un discurso que le es ajeno. Algunas hasta son las mismas con diferente carga semántica o distinto marco teórico. La apropiación de los mismos implica un esfuerzo y un tiempo que no siempre coincide con los tiempos pautados desde la institución.

Teniendo en cuenta este aspecto, tanto en las clases de trabajos prácticos como en los talleres, se promueven actividades que implican una posición activa por parte de ellos. Las mismas tienen como base el trabajo en pequeños grupos, estrategia que se considera favorecedora del intercambio, construcción y apropiación de los contenidos. Actividades que para su resolución implican la lectura del material bibliográfico antes de la participación en la clase. Algunos ejemplos de estas actividades son dramatizaciones de situaciones de clase, simulaciones, estudio de casos, o la presentación por parte de los pequeños grupos de determinados contenidos al resto del grupo clase, dinámicas de discusión e intercambio.

La cátedra propone un sistema de evaluación que consiste en una evaluación de proceso con el propósito de tomar indicadores de producción que conduzcan a la construcción de una calificación numérica. Ese sistema está constituido por dos instancias; la primera es presencial, individual que incluye consignas de trabajo que apuntan a la aplicación de la información apropiada a situaciones simuladas o casuística.

Esta primera evaluación tiene como objetivo general que los estudiantes puedan relacionar y aplicar a través de los ejercicios que se plantean, los contenidos trabajados desde el inicio de la cursada. Durante la misma, los estudiantes tienen la posibilidad de consultar el material bibliográfico y/o sus producciones personales a modo de síntesis, cuadros, mapas y redes conceptuales etc. Esto se debe a que las consignas de la evaluación no remiten a la información de los textos, sino a la comprensión, relación, articulación y síntesis que el estudiante puede realizar de la misma. Implica un grado de dificultad superior a las evaluaciones que demandan principalmente descripciones, caracterizaciones o desarrollos. Estas últimas

son las evaluaciones con las que generalmente están familiarizados los alumnos a través de su trayectoria escolar.
Los tiempos que demanda la resolución de las consignas son otros, como también son otras la conformación y composición de las consignas.

La segunda, es una evaluación integradora en forma de portafolio y tiene como objetivo documentar el proceso de construcción del conocimiento, hacer un seguimiento del mismo, llamar la atención sobre los aspectos que deben ser revisados, actuar como referente para la autoevaluación, y proveer información al docente para asignar valoraciones al momento de la construcción de una calificación numérica. En la evaluación a través del portafolio se incluye la confección de una planificación de la enseñanza con el fin de solicitar a los alumnos un ***saber hacer*** que les será requerido en el ámbito laboral.
Lo que se intenta transmitir desde la cátedra es un "modelo procesual" que suprime la división entre los expertos o técnicos por un lado, y los ejecutores o prácticos, por el otro, y del movimiento que plantea la planificación como proceso de reflexión, como hipótesis, como toma de decisiones, análisis de problemas y búsqueda de soluciones por parte del docente proponiendo la figura del profesor como investigador (Stenhouse 1984), o como profesional reflexivo (Schön 1992), ya que parecería que estas concepciones sobre la planificación que hace el docente no han penetrado la dura caparazón de la cultura docente de quienes tienen a su cargo la formación de los futuros profesores. Consideramos que esto remite a que desde su origen la escuela se concibe como un espacio cerrado, una isla absolutamente ajena a los cambios que se pueden producir fuera de ella lo que conduce a la sedimentación de estereotipos.
Finalmente, la asignatura se promueve mediante un examen final, oral y obligatorio cuyo formato es el de un coloquio argumentativo que tiene como eje el módulo transversal del programa.

5. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES.

En el apartado anterior desarrollamos la propuesta de la materia. En éste queremos presentar algunas opiniones de los estudiantes con respecto a la misma. Para esto hemos elegido algunos instrumentos que nos permiten obtener información del recorrido que los alumnos van realizando por la propuesta mencionada:

a) Encuesta al comenzar la cursada:

Cuando los estudiantes ingresan a la materia Didáctica General se les administra en la primera clase de cada comisión de trabajos prácticos una encuesta con el fin de poder establecer un diagnóstico del grupo clase de cada una.

En dicha encuesta, entre otros aspectos, se indaga sobre las expectativas que los estudiantes tienen con respecto a la materia, como también si tienen experiencia en la docencia, indicando en ese caso el nombre de la/s signatura/s que dicta/n; en qué nivel y hace cuánto tiempo.

En las respuestas obtenidas en estas encuestas observamos que los estudiantes, en su mayoría, esperan de la cursada obtener herramientas técnicas, metodológicas, a modo de "recetas", que les garantice contar con un método para poder "dar clases". Ejemplos de lo mencionado son los siguientes:

"*…Que pueda encontrar herramientas útiles para organizar la transmisión del conocimiento en las aulas…"*

"…Que pueda enseñarme los métodos de enseñanza que son requeridos por el sistema educativo…"

"…Conocer herramientas para poder aplicar a la enseñanza…"

Aunque con menos frecuencia, también se pueden observar otro tipo de expectativas:

"…me gustaría obtener lineamientos generales sobre el trabajo en el aula, herramientas básicas y la posibilidad de desarrollar una mirada crítica sobre las mismas…"

"…que me brinde herramientas teórico – prácticas para pensar la práctica educativa…"

En una primera aproximación podríamos decir que aquellos alumnos que demandan herramientas "para dar clases" son, en su mayoría, quienes aún no cuentan con experiencia docente, mientras que quienes sí la poseen plantean como expectativas obtener herramientas que le permitan pensar y dar respuesta sobre los problemas y dificultades que surgen en su práctica docente.

b) Autoevaluación y devolución en las instancias de examen parcial:

Las instancias de exámenes parciales de la asignatura cuentan con la siguiente característica: los instrumentos de evaluación se construyen a partir de una tabla de especificaciones en la que se explicitan los contenidos trabajados y las estrategias o habilidades cognitivas requeridas para el trabajo con estos contenidos (conocimiento de la información, análisis y aplicación de la misma). Esta tabla es presentada y trabajada con los alumnos antes del examen parcial.

Posteriormente a la elaboración de los exámenes parciales por parte de los alumnos, se les presenta una tabla de análisis de resultados. Este es un instrumento utilizado por el docente y por los estudiantes para evaluar las producciones de los exámenes. En primera instancia el docente los revisa a partir de dicha tabla. En la clase siguiente a su producción, los alumnos reciben su examen con una copia de la tabla de análisis de resultados, y se los invita a que realicen el ejercicio de corregir su propio trabajo. Luego cada alumno intercambia con el docente sus correcciones definiendo, de esta manera, la calificación de la producción del examen.

La autoevaluación de los exámenes parciales resulta ser una estrategia novedosa para los estudiantes de la materia. En su mayoría refieren que es la primera vez en su biografía escolar que se enfrentan a la tarea de evaluar su propia producción de un examen parcial; como también considerar a la devolución como una instancia más de aprendizaje:

"…es la primera vez que corrijo mis propios parciales…"

"… muy diferente a mi vida universitaria y de estudiante. Me pareció extraño aunque productivo la autocorrección…"

"…enriquecedor el ida y vuelta de la devolución…"

"…originales. No había tenido la posibilidad de encontrar este tipo de propuesta a lo largo de todos mis estudios…"

"… me sirvió la devolución como instancia de aprendizaje…"

Aunque también, algunos de los estudiantes manifiestan que:

"*…hay un desfasaje entre lo explícitamente solicitado y lo evaluado…"*

"*…es un examen muy largo para el tiempo que tenemos…"*

"*… consignas poco precisas con respecto a tabla de especificaciones…"*

"*… que las consignas sean más claras…"*

c) El capítulo VII de la prueba de Portafolios:

En la segunda evaluación parcial se utiliza la prueba de portafolios que cuenta con 7 capítulos. Cada uno de los capítulos del portafolio corresponde a una de las dimensiones o componentes de la planificación (Diagnóstico del grupo clase, Unidades del Programa, Objetivos, Contenidos, Actividades, Instrumento de evaluación).

El último, el capítulo 7, tiene dos consignas: La primera, dirigida a la autoevaluación con respecto al proceso de apropiación de contenidos teóricos a partir de sus conocimientos previos respecto de los mismos. La segunda, dirigida a que los estudiantes puedan plantear sus comentarios con respecto a la modalidad de evaluación de la prueba de portafolios, y sobre su experiencia de la cursada de la asignatura.

Con respecto a la prueba de portafolios los estudiantes manifiestan que:

"…excelente. Me encantó. Lo voy a usar en mi carrera como docente…"

"…me gusto elaborarlo, sentía que verdaderamente planificar era algo importante y que esa evaluación no era en vano, y que me estaba haciendo de una herramienta esencial para mi desempeño docente…"

"…innovadora, muy buena idea…"

"…excelente me dio la posibilidad de trasladarme a una situación de clase…"

"…muy creativa y formativa…"

d) Encuesta de opinión al finalizar la cursada:

Finalizada la cursada, se le administra a los estudiantes en la última clase de las comisiones de trabajos prácticos una encuesta de opinión con respecto a su experiencia en los distintos espacios transitados por la materia (clases teóricas, comisiones de trabajos prácticos, tutorías, actividades optativas, etc.), como también la relación con los docentes, el material bibliográfico; y sugerencias que la cátedra tendría que tener en cuenta.

Tomaremos a modo de ejemplo las respuestas de los estudiantes a una de las consignas que allí se formulan:

Sintetice brevemente el aporte más significativo que recibió

Algunas respuestas fueron las siguientes:

"…Repensar la didáctica desde una perspectiva ideológica y contextual (francamente tenía otra idea, más ligada a lo técnico, a la noción de "cajita de herramientas…"

"…Considerar al aula como una realidad viva y tener todo esto presente al momento de planificar…"

"… la experiencia de intercambio con los docentes y la utilidad a futuro para mi propio desempeño como docente, aprender a innovar…"

e) La instancia de examen final:

Al finalizar esta instancia, se le pregunta a los estudiantes cuál es su opinión con respecto al recorrido por la materia y si considera que contribuyó a su formación como docente. La mayoría destaca la coherencia

entre la postura que manifiesta tener la cátedra respecto de la enseñanza y los espacios y estrategias que utiliza con los alumnos para favorecer el aprendizaje. Así como también, las dificultades en la elaboración de las respuestas del primer examen parcial y el poco tiempo para realizarlo. Finalmente el reconocimiento de que pudieron "terminar" de comprender algunos conceptos trabajados al inicio de la cursada cuando se preparaban para el final.

6. COMENTARIOS FINALES

Para los comentarios finales, queremos comenzar mencionando nuestra adhesión al planteo de Rosa María Torres (2001) que dice: …*"los docentes no son un "actor", entre otros, de la educación y el cambio educativo; ellos encarnan el currículum y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la institución escolar, que el currículo prescrito (el currículo-documento, el texto escolar). Asumir la importancia del docente sobre el currículo real y la pedagogía real, y sobre el cambio educativo en el medio escolar, implica, para los reformadores y para los propios docentes, reconocer la prioridad de contar con docentes profesionales: profesionalismo implica autonomía, dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, capacidad para tomar decisiones informadas, anticipar las consecuencias de estas decisiones y evaluar críticamente la propia acción".*

Es porque coincidimos con sus palabras que permanente nos planteamos como formadores de docentes la reflexión sobre nuestras prácticas para mejorarlas, es porque pensar la formación es apostar al futuro del futuro.

Pero también somos conscientes de ciertas limitaciones que se plantean a nivel institucional y a nivel macro, acerca de normas que rigen el sistema educativo que actúan como impenetrables barreras a la hora de generar importantes innovaciones. Consideramos que la dimensión evaluativa es una de ellas.

También admitimos que, constituirse en profesor reflexivo requiere de un gran esfuerzo y tiempo para la reflexión. Crear espacios institucionales para el intercambio de experiencias y para la deliberación son aún lugares institucionales en falta así como la creación de una cultura docente colaborativa y de trabajo en equipo para afrontar los nuevos desafíos del siglo XXI.

Agregamos la opinión de colegas docentes de la cátedra del Profesorado: *"Desde nuestro ejercicio como docentes del Profesorado de Psicología, consideramos necesario propiciar experiencias que apunten a desnaturalizar las prácticas pedagógicas vividas a-críticamente durante la escolarización, para que ello no limite la posibilidad de pensar nuevas modalidades a la hora de diseñar alternativas futuras. Desde la postura de una didáctica de contexto, cabe citar a Steiman, J. (2005), quien considera que "…el aula es un lugar de rutinas necesarias pero también es un espacio de creación necesario..."*

Es ineludible fomentar la autonomía en los alumnos, considerándolos partícipes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje y por sobretodo, partícipes reflexivos sobre la evaluación de sus propios aprendizajes. Uno de los obstáculos para el desarrollo de tal autonomía, se vincula con el lugar que ocupan los sujetos en la institución educativa., lo cual implica reflexionar acerca de la posición que asumen los estudiantes en el dispositivo institucional, ya que el campo mismo donde los docentes desempeñarán su rol posee idénticas características a las de su propia trayectoria escolar experimentadas como alumnos." Duhalde, M. y Berón S.(2008)

Para cerrar este trabajo, deseamos agregar que, siendo docentes que enseñan a futuros docentes, y por ser sujetos de reflexión y de acción, es que estamos pensando en realizar modificaciones a la propuesta, como un intento de aprovechar la experiencia para transformarla y para que en dicha revisión nos podamos acercar cada vez más a nuestro propósito de apostar a: *formar, des-formar y transformar* la formación inicial del profesorado en nuestro país, la Argentina.

7. BIBLIOGRAFIA

- AUGUSTOVSKY, G. y VEZUB, L. (2000) "La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular", en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año VIII, Nº 16, julio. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras / UBA.
- BIRGIN, A., Duschatzky , Dussel I et. al. (1998) "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en *Propuesta Educativa*, Año 9, Nº 19. Buenos Aires, FLACSO.
- BIRGIN, A. " La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" Cap. IX
- BRITO; A. (2007), "Construcción de oficio, memoria e identidad docente". Clase Nº 5 de la Especialización en Currículum y prácticas escolares. FLACSO.
- CARDELLI**,** J. y DUHALDE, M. (2001),"*Formación docente en América Latina una perspectiva político-pedagógica"* Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Barcelona.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal, pp. 228-229.
- DAVINI M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs Aires.
- DIAMANT, A. (2008) Programa de la asignatura Didáctica General. Profesorado de Psicología UBA.
- DIKER G. y TERRIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Bs. Aires.
- DUHALDE, M. y BERON, S (2008). "*De ser evaluado a evaluar. Una mirada sobre la evaluación de los aprendizajes"* Ponencia para Las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología UBA. (trabajo inédito).
- EZPELETA, J. (2004), Innovaciones Educativas, *Reflexiones sobre los contextos en su implementación* en Investigación temática, RMIE, abril-jun2004, vol 9.21, PP 403-424

- EZPELETA, J. (2007) "*Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela. A propósito de una innovación*" Clase 5 Especialización en currículum y prácticas escolares. FLACSO.
- GOODSON, I. "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes",en *Revista Mexicana de investigación Educativa*, (sep-dic.2003),vol 8,num.19 pp733-758
- MESSINA, G. (1999), "Formación Docente", Educación Nº19, enero-abril 1999. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente*, Año 1, Nro. 1, CTERA, Buenos Aires.
- PEREZ GOMEZ, Á. I. (1999) "*La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela*", en Angulo Rasco, Félix y otros. Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid, Miño y Dávila, (pág. 39)
- RODRIGUEZ J. G y .CASTAÑEDA BERNAL, E. (2001*)* " *Los profesores en contextos de investigación e innovación" en* Monográfico: Profesión docente enero-abril 2001. Revista Ibero Americana de Educación Nº 25
- STEIMAN, J. (2004), ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Cap. 3 .Serie Cuadernos de Cátedra. UNSAM
- TORRES, R.M.,(2001), "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", ED.01/PROMEDLAC VII/ DOCUMENTO DE APOYO. UNESCO
- TORRES, R. M. (1996): "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en *Nuevas formas de enseñar y de aprender. Demandas a la educación inicial de los educadores*, UNESCO-OREALC, Santiago.
- VIÑAO, A.(2002) *Sistemas educativos , culturas escolares y reformas.* .Continuidades y cambios. Madrid
- ZOPPI, A.M. (2000) "La construcción social de la profesionalidad docente" en Propuesta educativa Nº24, FLACSO