RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Varrettoni, Marcos Abel

Evaluación final en la formación docente continua : instrumentos y devolución. Registros del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, C.I.I.E. þÿ A y a c u c h o (2 0 0 7 2 0 1 7)

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Varrettoni, M. A. (2021). Evaluación final en la formación docente continua: instrumentos y devolución. þÿ R e g i s t r o s d e l C e n t r o d e C a p a c i t a c i ó n , I n f o r m a c i ó n e I n v e s t i g a c i ó n E d u c a t i (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3104

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Marcos Abel Varrettoni, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Mayo de 2021, pp. 105,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

Evaluación final en la formación docente continua: instrumentos y devolución. Registros del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, C.I.I.E. Ayacucho (2007 – 2017)

TESIS DE MAESTRÍA

Marcos Abel Varrettoni

varrebox@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se propone conocer, desde un estudio descriptivo de enfoque mixto, la evaluación en el campo de la formación docente continua. Se analizan instrumentos de evaluación final pertenecientes a cursos presenciales destinados a docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria dictados en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E.) de la localidad de Ayacucho, Provincia de Buenos Aires, durante el período 2007 – 2017.

Se asume que la formación continua es un derecho de cada docente y una obligación de los Estados, por ello se dirige el estudio únicamente a la oferta estatal, sin desconocer que la tarea es compartida con otras instituciones.

Se parte de la perspectiva de que el conocimiento didáctico constituye uno de los principales objetos de la formación docente continua y, a su vez, que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí la complejidad de planificar un programa de evaluación para procesos tan específicos como los que se llevan a cabo en la formación de los docentes en ejercicio. En particular este trabajo se focaliza en la evaluación para la certificación.

Diversos son los marcos teóricos considerados, los cuales tienen que ver con aportes para definir qué concepción de formación continua de los docentes se encuadra en el período histórico seleccionado (Alliaud, 2018; Diker y Terigi, 2003; Diker y Serra, 2008; Terigi, 2010; Vezub, 2007, 2009, 2013, entre otros) y especificar el campo de estudio de la didáctica de la formación docente continua (Lombardi, 1994; Castedo, 2001; Lerner, 2001, entre otros). También se consideran trabajos enmarcados en teorías de la evaluación educativa (Bixio, 2006; Cabrera Rodríguez, 2011; Camilloni, 1998a, 1998b; Ravela, 2006; entre otros) y

específicamente aquellos que se ocupan de la evaluación en la formación docente continua (Alen, 2000; Barbier, 2009; Lerner, Stella y Torres, 2009).

El trabajo se orienta al análisis de las pruebas escritas empleadas como certificación final, focalizando en los tipos de consignas propuestas, las modalidades e instancias de trabajo, los saberes que se indagan, los actos de escritura que demandan y los registros que dan cuenta de las tareas de corrección, calificación y devolución realizadas por los formadores.

Los resultados arrojaron un predominio de pruebas con consignas referidas a la enseñanza de alguna de las áreas curriculares (de acuerdo a la especificidad del curso), planteando entre uno de los requisitos la elaboración de algún tipo de planificación (plan anual, plan de clase, plan de reunión institucional). La resolución mayoritariamente se propone de manera mixta, tanto en lo que respecta a la combinación de instancias de trabajo (domiciliaria y presencial) como a los modos de agrupamiento permitidos (individual y grupal). En cuanto a las intervenciones de los formadores, predominan notaciones destinadas a comunicar la acreditación del curso.

Directora: Mg. Silvia Quiroz.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a mi Directora, Silvia Quiroz, quien aceptó dirigir este proyecto desde el primer contacto con el mismo, acompañándome y guiándome ante cada una de las solicitudes, brindando sus valiosos aportes, permitiendo constantemente revisar, replantear y enriquecer los avances que se iban dando tanto en el transcurso de la investigación como en la escritura de la presente tesis.

A todos los directores, coordinadores y capacitadores integrantes de los equipos de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires, quienes me han permitido acercarme al campo de la formación de los docentes en ejercicio y me han trasmitido la pasión por conocer y buscar más y nuevas respuestas a lo que sucede en esos espacios.

A los diferentes equipos de los C.I.I.E. con quienes, desde el año 2006, he tenido la satisfacción de compartir, planificar y desarrollar propuestas de formación en cada distrito de la provincia, también a los docentes que año a año se acercan a estas instituciones a formar parte de las mismas. Los documentos que aquí se analizaron son parte de las valiosas producciones que ellos realizaron.

A la Universidad Nacional de Quilmes, en particular a su Secretaría de Posgrado que, gracias a su cada vez más desarrollada oferta de educación virtual, permite que las y los habitantes del interior –como quien escribe- podamos acceder a ofertas educativas universitarias de grado y posgrado.

A la Fundación Luminis que a través de su programa “Formador de Formadores” brinda ayuda económica a docentes para realizar estudios de posgrado. En mi caso accedí a la cohorte 2015, permitiéndome contar con una beca parcial para realizar la Maestría en Educación.

Para finalizar, un apartado especial para agradecer a mi familia, Jimena, Catalina y Martín, por el acompañamiento diario a la vez que pedirles disculpas por tantos momentos en los que he tenido que estar dedicado a este trabajo. A mis padres, familiares y amigos extiendo estos agradecimientos y reconocimientos.

Un apartado especial para valorar a todos los equipos de gestión y docentes que apuestan a la formación continua como una de las estrategias para transformar la educación y buscar constantemente herramientas que permitan prácticas de enseñanza cada vez más inclusivas y de mayor calidad.

Índice

Capítulo 1. Introducción, presentación del problema y objetivos de investigación……....**6**

1.1- Introducción y problema de investigación…….....6

1.2 - Preguntas de investigación……..…….……..10

1.3 – Objetivos…….…….10

1.4 - Relevancia del problema……...10

1.5 - Plan de exposición…….……11

Capítulo 2. El proceso de constitución de la formación docente continua como parte de la agenda político-educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires……..**13**

2.1. La formación docente continua en la política educativa nacional. Breve recorrido histórico……...…….……13

2.2. La formación docente continua en la provincia de Buenos Aires. Su institucionalización a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E.)…..…...18

Capítulo 3. Estado de la cuestión……..……..**25**

3.1. Antecedentes de investigación sobre instrumentos de evaluación empleados en la formación docente continua……...…25

Capítulo 4. Marco Conceptual……...**30**

4.1. La formación docente continua: modelos, didáctica y dispositivos……...…….30

4.2. Aportes teóricos sobre evaluación educativa……..……34

4.3. Técnicas e instrumentos de evaluación……..…….37

4.4. Las consignas en la evaluación……..…….38

4.5. Calificación, certificación y devolución……39

4.6. Evaluación en la formación docente continua……42

Capítulo 5. Metodología de investigación……..……**45**

5.1. Consideraciones metodológicas…….45

5.2. Población y variables de investigación……...45

Capítulo 6. Presentación de resultados.....**52**

6.1. Primera parte. Características generales……..……...52

6.2. Segunda parte. Resultados de acuerdo a objetivos planteados……..……58

6.2.1. Ítems de evaluación y saberes a los que refieren. Modalidades e instancias de trabajo ……..……...…… …….58

6.2.2. Actos de escritura requeridos por cada una de las consignas de respuesta abierta……64

6.2.3. Calificación, corrección y devolución……...…….....66

Capítulo 7. Conclusiones y consideraciones finales……**75**

7.1. Acerca de los resultados obtenidos……75

7.2. Cierre y nuevas preguntas……..79

Anexos……..**83**
Anexo 1. Detalle de los cursos a los que pertenecen los documentos analizados……...83
Anexo 2. Acta de evaluación de Seminario dictado en el CIIE Ayacucho en el año 1975……..90
Anexo 3. Evaluación del Módulo 1. Capacitación Docente 1985……95
Referencias bibliográficas……..**99**

Capítulo 1

Introducción, presentación del problema y objetivos de investigación

1.1- Introducción y problema de investigación

El campo de la formación docente continua ocupa actualmente un lugar estratégico en la agenda de la política educativa del país, considerándola uno de los ejes prioritarios para la mejora escolar (C.F.E., 2007, 2012; Coria y Mezzadra, 2012; Diker y Serra, 2008; Serra, 2001). Este posicionamiento se ha ido constituyendo progresivamente a partir de los años noventa y en consonancia con lo que ha sucedido en otros países, sin embargo cada una de las acciones que año a año se emprenden son constitutivas de profundos debates y dan lugar a diversos impactos, tanto a nivel de la sistematización y el alcance que se produce en cada jurisdicción como en lo que respecta a los cambios que se suceden o se pretende que sucedan en las prácticas docentes.

En tiempos de aceleradas transformaciones y en los que la escuela se encuentra continuamente interpelada respecto a la calidad, actualización y relevancia de los saberes que transmite, la formación inicial de los docentes es considerada insuficiente para enfrentar estos cambios y desafíos por lo que la continuidad de su formación pasa a ser uno de los ejes prioritarios para mejorar la calidad de la educación, partiendo del supuesto de que docentes más y mejor preparados permiten mejorar el sistema educativo (Alliaud, 2012; Vezub, 2013).

Pese a este rol relevante, la realidad muestra que este proceso de construcción de identidad y necesidad de la formación docente, una vez concluida la etapa inicial (formación docente inicial), no está consolidado ni menos aun completamente definido. Por ejemplo, en algunas jurisdicciones esta responsabilidad se le asigna a niveles o direcciones creadas exclusivamente para ello y en otras se la entremezcla junto a las distintas tareas que competen a otras dependencias o niveles educativos (Coria y Mezzadra, 2012). En general, puede afirmarse que las acciones destinadas a la formación continua de los docentes son muy diversas y están atravesadas por constantes controversias. Acerca de estas discusiones, se coincide con Ávalos (2007) en que,

> No está en disputa hoy día el que la formación docente sea un proceso que ocurre a lo largo de la vida de los profesores y profesoras. Lo que es objeto de mayor discusión son sus etapas, el grado de su institucionalización, sus contenidos, formas y sobre todo el tipo de políticas que debe dirigir su oferta. (p. 78)

También las diferentes denominaciones que se le han asignado dan cuenta de los vaivenes y la diversidad de perspectivas que han marcado este proceso de construcción, detrás de cada una de ellas hay distintas concepciones respecto a los saberes y la profesionalización atribuidos al oficio docente y corresponden a un determinado período histórico. “La lista es muy larga: capacitación, formación continua, perfeccionamiento, formación postinicial, formación permanente, desarrollo profesional, y seguramente es un listado que se seguirá ampliando” (Birgin, 2012, p. 19).

Los distintos trabajos de referencia considerados utilizan en forma diversificada estos términos, se adopta la designación “formación docente continua” aunque también pueden surgir

las otras denominaciones mencionadas las que, salvo en casos en que se lo indique, se consideran equivalentes. La elección se sustenta en coincidir que se trata de un proceso de formación profesional y se desarrolla de manera continua desde que se elige la carrera docente (Diker y Terigi, 2003; Lombardi, 1999). Como lo afirman Diker y Terigi (2003),

> Si hay un matiz que se destaca en el modo en que actualmente se sostiene, debate y transforma la formación docente en cuanto preparación para una tarea específica, es el hecho de calificarla como continua; esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse. (p. 209)

Particularmente se delimita este trabajo a las instancias de formación que realizan los docentes una vez terminada la formación inicial, es decir, luego de haber obtenido el título habilitante para ejercer la docencia.

Más allá de estos diferentes nombres y acciones que la constituyen, es posible identificar ciertos consensos en la literatura específica respecto a que el sentido prioritario de toda política de formación docente continua es mejorar sus prácticas; aunque también coinciden en que hay otros efectos derivados de las mismas como, por ejemplo, su incidencia en la situación laboral y en los ascensos en la carrera (Diker y Serra, 2008).

Por otra parte, progresivamente lo que sucede en el interior de los espacios de formación ha ido despertando el interés de investigadores y especialistas de la educación. Se puede delimitar a la didáctica de la formación docente continua como una disciplina de reciente constitución (Lombardi, 1994) y con una relación particular y específica de los componentes que estudia, en el que los alumnos son también docentes, los formadores generalmente no han atravesado un trayecto formativo específico para realizar la tarea (Alú, 2016; Zelmanovich, 2012) y los saberes en juego se diversifican de acuerdo a los objetivos propios de la acción de formación y las necesidades y experiencias provenientes de cada práctica de sus participantes.

Entre los asuntos que involucran a la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, se incluye a la evaluación cuyo campo es constantemente fuente de problemas, controversias y polémicas (Litwin, 1998). En el ámbito de la formación docente continua la problemática de la evaluación tiene dos factores propios determinantes: la enorme variedad y diversidad de dispositivos, modalidades, destinatarios y formadores que constituyen la oferta; y las particularidades de los participantes en la relación pedagógica que se establece en el aula ya que los formadores y los destinatarios de la formación son docentes en ejercicio (Alen, 2000).

Evaluar en un trayecto de formación docente continua implica atender a un doble propósito general: por un lado, permitirle al formador y a los destinatarios –y a otros organismos involucrados- recabar información acerca del proceso formativo y, por el otro, introducir las prácticas evaluativas como parte de la problemática didáctica a estudiar.

La complejidad de estos entramados entre políticas de formación docente, la didáctica específica de este campo y la evaluación en estos contextos dieron origen a la elaboración de un proyecto de investigación, el cual concluye con la presente tesis de maestría que se propone conocer, desde un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), los instrumentos de evaluación final empleados por formadores que integran los equipos regionales de capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (en adelante, D.G.C.y E.).

Diversos son los marcos teóricos considerados, los cuales tienen que ver con aportes para definir qué concepción de formación continua de los docentes se encuadra en el período histórico seleccionado (Alliaud, 2018; Diker y Terigi, 2003; Diker y Serra, 2008; Terigi, 2010; Vezub, 2007, 2009, 2013, entre otros) y especificar la didáctica de la formación docente continua (Lombardi, 1994; Castedo, 2001; Lerner, 2001, entre otros). También se consideran trabajos enmarcados en teorías de la evaluación educativa (Bixio, 2006; Cabrera Rodríguez, 2011; Camilloni, 1998a, 1998b; Ravela, 2006; entre otros) y específicamente aquellos que se ocupan de la evaluación en la formación docente continua (Alen, 2000; Barbier, 2009; Lerner, Stella y Torres, 2009).

El contexto seleccionado corresponde a los cursos presenciales destinados a docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria de la Provincia de Buenos Aires a cargo de su cartera educativa. En particular se estudian los instrumentos de evaluación final empleados en los cursos dictados en el Centro de Capacitación e Información Educativa (C.I.I.E.) de la ciudad de Ayacucho (localidad ubicada al sudeste de la mencionada provincia) en el período 2007 – 2017. Se considera que la formación continua es un derecho del docente y una obligación de los estados, por ello se dirige el estudio únicamente a la oferta estatal sin desconocer que la tarea es compartida con otras instituciones, tanto estatales como privadas (entidades gremiales, editoriales, universidades, entre otras).

En la provincia de Buenos Aires el planeamiento y desarrollo de la oferta oficial está a cargo de una unidad específica dependiente de la D.G.C y E. (Coria y Mezzadra, 2012). El artículo 96 de la Ley de Educación provincial (Ley Nº 13688) define los criterios básicos concernientes a la capacitación docente junto al trabajo y archivo de documentación e información pedagógica, y prescribe las competencias y misiones de las direcciones e instituciones que tienen la responsabilidad de llevarla a cabo (entre ellas los C.I.I.E.). A su vez el artículo 16 de la mencionada Ley establece los Fines y Objetivos de la Política Educativa y en el inciso "y" se plantea, "Capacitar en forma permanente, en servicio, fuera del horario laboral con puntaje y gratuitamente a los docentes y no docentes del Sistema Educativo Provincial".

A nivel educativo la provincia está organizada en 25 regiones y desde el año 2005 cada una de ellas cuenta con un Equipo Técnico Regional (en adelante E.T.R.) formado por capacitadores que tienen la responsabilidad de desarrollar las acciones de formación que planifican los C.I.I.E.

El principal desafío asumido por las políticas provinciales respecto a la formación docente continua, en el proceso iniciado en el año 2005, fue fortalecer estas acciones asumiendo los principios de equidad, calidad y gratuidad, como así también asumir la responsabilidad de su ejecución y control (Huergo, Paz y Piovani 2007).

En el año 2005 se registran 34.813 docentes capacitados en la provincia de Buenos Aires y una planta de 205 cargos de capacitadores. En el año 2015 estas cifras aumentan a 172.288 docentes capacitados y 1.024 capacitadores, números que dan cuenta del desarrollo y expansión de estas políticas implementadas[1].

Los diferentes dispositivos de formación que se implementaron son trayectos formativos, ateneos, conferencias, seminarios, talleres, encuentros, cursos, tutorías y asistencias técnicas (Res. 5162/2008). No obstante, y pese a la variedad de opciones, el formato curso fuera del horario de servicio es el dispositivo más utilizado (Coria y Mezzadra, 2012; Serra, 2001).

Para que los cursos puedan estar oficialmente acreditados deben cumplir una serie de requisitos administrativos y su planificación contener determinados componentes, entre ellos los que refieren a la evaluación. La resolución Nº 3817 del año 2007 de la D.G.C. y E. regula las normas para la presentación de proyectos de capacitación y en lo que respecta a la evaluación final de los cursos establece que consiste en una prueba escrita, individual y de resolución no domiciliaria. También menciona que debe reflejar el recorrido formativo realizado por los cursantes como así también contemplar instancias de devolución y recuperación en caso que sea desaprobada. En este sentido, se adopta la definición de evaluación certificativa (Ravela, 2006) respecto a la función que se le otorga en el mencionado marco jurisdiccional.

Una porción de la documentación pedagógica que se encuentra en los C.I.I.E. está conformada por los trabajos y pruebas realizados en el marco de la instancia de evaluación final de los cursos que allí se han dictado. Más allá de la prescripción respecto a la manera en que se debe evaluar en cada uno de ellos, se parte de la idea que la diversidad de propuestas y destinatarios, como así también de perfiles de los formadores, hace que se presenten diferentes modalidades e instrumentos de evaluación, siendo una de las razones que han dado origen a la presente investigación.

Partiendo de la condición general en la que, para acreditar el curso, se debe entregar un documento escrito, se pretende estudiar el o los tipos de instrumentos que se solicitan, los tipos de ítems que se plantean, los saberes involucrados y los actos de escritura requeridos en las consignas para la elaboración de las respuestas.

---

[1] Fuentes: CIPPEC, citado en Coria y Mezzadra (2012, p. 31) y Documento interno de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, "La Formación Continua en la Provincia de Buenos Aires como política de Estado: Evolución 2003- 2015", (DFC, 2016, p. 2).

La calificación es un componente esencial de la evaluación en la educación formal con efectos determinantes para la enseñanza y para los aprendizajes (Camilloni, 1998b, Ravela, 2009). Cada nivel educativo establece normas respecto al sistema de calificación que adopta (los cuales varían en función de cada perspectiva política, pedagógica y didáctica); en cambio la formación docente continua prescinde de regímenes predeterminados de calificación quedando este asunto a criterio de cada formador. Por esta razón se decide incluir también el análisis de las notaciones de los formadores destinadas a la calificación, corrección y devolución a los evaluados.

1.2 - Preguntas de investigación

Con la intención de indagar los aspectos señalados se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características tiene la evaluación final en la formación docente continua?
- ¿Qué instrumentos de evaluación se emplean en la instancia final de los cursos de formación docente continua y qué atributos presentan?
- ¿Cuáles son los saberes que se indagan a partir de las consignas?
- ¿Qué tipo de ítems se incluyen?
- ¿Qué actos de escritura se requieren a través de las consignas?
- ¿Qué información presentan respecto a la calificación, corrección y devolución?

1.3 - Objetivos

En base a estas preguntas y al contexto seleccionado se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Explorar las características de la evaluación final de los cursos de formación docente continua que se dictaron en el C.I.I.E. Ayacucho durante el período 2007-2017.

Objetivos específicos:

- Clasificar los instrumentos de evaluación final de acuerdo a las consignas, saberes a los que refieren, modalidades e instancias de trabajo que proponen.
- Reconocer los actos de escritura que demanda la evaluación de acuerdo a las solicitudes de las consignas.
- Describir los recursos que emplean los formadores para corregir, calificar y realizar devoluciones a partir de notaciones presentes en los instrumentos analizados.

1.4 - Relevancia del problema

La tarea de evaluar es un tema que requiere ser abordado desde diversas dimensiones y suele ser motivo de constante análisis y reflexión para los actores involucrados en ese proceso. En el ámbito de la formación docente continua la problemática de la evaluación tiene dos factores propios determinantes: la enorme variedad y diversidad de dispositivos, modalidades, destinatarios y formadores que constituyen la oferta; y las particularidades de los participantes en

la relación pedagógica que se establece en el aula, ya que los formadores y los destinatarios de la formación son docentes en ejercicio.

Lerner, Stella y Torres (2009) expresan que la evaluación supone siempre una problemática compleja; particularmente en el campo de la formación de docentes en ejercicio manifiestan que no es sencillo construir instrumentos que permitan apreciar avances "tanto en relación con la práctica cotidiana en el aula como la elaboración de un marco teórico-didáctico de referencia" (p. 208).

Este estudio resulta relevante en tanto pueda aportar insumos a los diferentes actores que intervienen en la planificación y el desarrollo de acciones de formación continua como así también para aquellos que son sus destinatarios.

Para quienes tienen a cargo el diseño y gestión de políticas de formación docente constituye una oportunidad para acceder a un relevamiento sobre las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en las instituciones con funciones específicas al respecto (como los C.I.I.E.), aspecto tal que no suele ser considerado por las administraciones centrales, de hecho los documentos consultados pertenecientes a distintos organismos oficiales dan cuenta de la escasa indagación existente acerca de la evaluación en esas acciones.

En tiempos en los que la evaluación educativa está siendo constantemente interpelada y es parte de controversias tanto a nivel político como pedagógico y didáctico (Litwin, 1998), lo que sucede en el interior de las aulas de los cursos de formación docente no permanece ajeno a esta situación por lo que acceder a datos que den cuenta de cómo se evalúa en estos contextos constituye un insumo importante para los formadores. En este sentido se considera que la evaluación, como parte constitutiva de la didáctica (ibídem), debe ser un contenido transversal a toda acción de formación (tanto desde el plano teórico como en lo que respecta a las prácticas que se desarrollan), de allí que la construcción de saberes específicos sobre este asunto constituye uno de los ejes prioritarios para definir los conocimientos involucrados en la formación y las estrategias que deben desarrollar los formadores.

También las instituciones educativas y los docentes se pueden beneficiar de una investigación referida al tema seleccionado ya que aumenta la cantidad de información orientada a un tema tan complejo como lo es la evaluación y, a partir de allí, puede permitir que en el seno de cada institución se proyecten acciones de formación que permitan enriquecer las propuestas que en cada nivel educativo y contexto se implementan.

1.5 – Plan de exposición

Esta tesis se compone de siete capítulos, incluyendo este primero destinado a la presentación y relevancia del problema, los objetivos y las preguntas de investigación.

En el capítulo 2 se presenta un breve recorrido histórico referido a la constitución y consolidación del campo de la formación docente continua en la agenda de la política educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires. En este último caso se hace referencia particular a los

planes de capacitación docente desarrollados por la jurisdicción en el período que abarca este estudio basados en la institucionalización y regionalización de las acciones a través de los C.I.I.E.

El capítulo 3 presenta un estado del arte sobre diferentes categorías vinculadas a la evaluación en la formación docente continua (instancias de evaluación, instrumentos empleados, expectativas de los formadores y de los cursantes, modalidades de calificación, entre otras), enfatizando en documentos oficiales que recuperan experiencias de evaluación correspondientes a acciones implementadas en distintas jurisdicciones.

El capítulo 4 refiere a los marcos teóricos adoptados para este trabajo, tanto en lo que corresponde al concepto de formación docente continua como a los elementos considerados sobre evaluación educativa. Finalmente se exponen los autores e ideas considerados de referencia sobre la evaluación en el territorio de la formación docente continua.

El capítulo 5 está dedicado a presentar las características metodológicas de la investigación realizada, las cuales corresponden a un estudio descriptivo desde un enfoque mixto encuadrado, desde un sentido amplio, en las teorías de análisis de contenido.

En el capítulo 6 se presentan los resultados del estudio a partir de elementos pertenecientes a la estadística descriptiva acompañados de registros correspondientes a los documentos consultados.

Finalmente, el capítulo 7 refiere a las conclusiones respecto a los principales hallazgos sobre los instrumentos de evaluación empleados en la formación docente continua y las intervenciones que realizan los formadores al evaluar con la intención de certificar estas acciones. Se plantean además ciertas cuestiones que pueden incluirse en la continuidad de la investigación sobre el tema y el contexto seleccionado.

Capítulo 2

El proceso de constitución de la formación docente continua como parte de la agenda político-educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires

Este capítulo presenta un breve recorrido por lineamientos centrales de la política educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires que fueron marcando la constitución de la formación docente continua como un campo propio del sistema educativo de ambas jurisdicciones. En el caso de la provincia de Buenos Aires se presta especial atención a la historia de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E.) por ser una de las instituciones oficiales con principal responsabilidad de la formación continua en el territorio bonaerense y además por constituir, uno de ellos, el campo seleccionado para esta investigación.

2.1- La formación docente continua en la política educativa nacional. Breve recorrido histórico

La formación de los docentes a lo largo de toda la carrera profesional ha sido objeto de debates desde su institucionalización, a finales del siglo XIX, los cuales entremezclan cuestiones vinculadas a la actualización y construcción de saberes acordes a los desafíos que la tarea educativa presenta junto a las diversas posiciones respecto a la jerarquización social y política de la docencia (Diker y Serra, 2008). Por ello, y en coincidencia con lo que afirman Diker y Serra, es que la construcción histórica de la capacitación de los docentes "se recorte como un terreno de luchas a la vez pedagógicas, políticas y gremiales" (2008, p. 14).

En el recorrido histórico de la educación en nuestro país se pueden establecer determinados hechos y períodos en los que es posible identificar ciertas marcas particulares respecto a la concepción y los roles otorgados a la formación de los docentes una vez transcurrida su formación inicial. El contexto político o las necesidades del sistema educativo fueron atribuyendo distintas funciones que, en algunos casos, pueden quedar identificadas por los distintos nombres asignados: actualización, reconversión, reciclaje perfeccionamiento, formación continua, etc. (Diker y Serra, 2008, Birgin, 2012, Pitman, 2012). Esta serie de términos no constituye solamente una cuestión nominal, la necesidad de marcar diferencias respecto a gestiones anteriores o la introducción de un trayecto formativo sumamente diferente (ya que casi todas las acciones corresponden a cursos), sino al posicionamiento otorgado al docente, a su rol y su vínculo con el conocimiento, particularmente en los casos en que se las denomina reciclaje o reconversión por ejemplo (ibídem).

Si bien en la década de 1980 se instala un debate más pronunciado respecto al concepto tradicional de capacitación basado fundamentalmente en investigaciones y en el escaso impacto de las acciones en las aulas (Aguerrondo, 2003), una vasta literatura demuestra que hasta la década iniciada en el año 1990 la formación post inicial de los docentes estuvo marcada por acciones muy fragmentadas y con escasa sistematización (Birgin, 1999; Diker y Serra, 2014; Serra, 2001).

En el inicio del sistema educativo nacional (fines del siglo XIX) la formación inicial y el perfeccionamiento de los docentes formaron parte del mismo andamiaje. A partir de que la docencia empezó a ser una actividad regulada por el Estado se entendió la necesidad de mejorar y actualizar a los docentes (Vezub, 2009). Las primeras acciones estuvieron a cargo de quienes habían cursado estudios en la escuela normal, principalmente inspectores, como así también se impartió enseñanza mediante los "Boletines educativos oficiales" y la revista oficial "El Monitor de la Educación" (cuya primera publicación data del año 1881). "*El Monitor* suministraba indicaciones precisas para la enseñanza de determinados temas escolares, las lecciones eran transcritas de manera detallada y para cada grado" (Vezub, 2009, p. 917).

También se realizaron las "Conferencias pedagógicas" en cada sección o distrito escolar desde 1884 hasta aproximadamente 1914. La asistencia a las mismas era de carácter obligatorio y "pueden considerarse como uno de los primeros antecedentes de lo que más tarde sería conceptualizado en términos de la formación permanente del profesorado" (Vezub, 2009, p. 916).

Todas estas acciones marcaron la política educativa nacional respecto a la capacitación hasta mediados del siglo XX. En 1958, durante la presidencia del Dr. Arturo Frondizi, se produjo un hecho trascendental para la regulación del trabajo docente debido a que se sancionó el primer Estatuto del Docente Nacional (Ley Nº 14473). El capítulo XI refiere al perfeccionamiento docente y mediante el artículo 23 establece que, "Las autoridades escolares estimularán y facilitarán la superación técnica y profesional del personal docente en ejercicio, mediante cursos de perfeccionamiento y becas de estudio e investigación en el país y en el extranjero". A su vez, en los artículos 5 y 6 incluye al perfeccionamiento entre los deberes y derechos de los docentes, respectivamente.

Los cambios en los enfoques epistemológicos y didácticos de principios de la década de 1970, junto a los avances tecnológicos y científicos, demandaron la incorporación de la capacitación a la función de los institutos encargados de la formación del profesorado. Como parte de una movida con alto impulso internacional se empezó a hablar en el contexto educativo sobre la profesionalización docente y la formación permanente y se instaló la necesidad de avanzar hacia su institucionalización (Serra, 2001; Vezub, 2009).

Estos tiempos mostraron a la capacitación separada de la formación inicial con actividades emanadas de instituciones diversas (tanto respecto a las jurisdicciones a las que pertenecen y las dependencias administrativas como en lo que refiere a sus funciones específicas), siendo las mismas de carácter no sistemático, con recorridos prácticamente sin conexión y con predominio del formato curso (Birgin, 1999).

El desarrollismo y la tecnocracia marcaron la agenda política-económica y los saberes a trasmitir a los docentes estuvieron influenciados por conceptos provenientes de la economía como "desarrollo", "tasa de retorno", "capital humano", eficacia" y "eficiencia", en función del alumno individualista, racional y planificador que la sociedad demandaba (Pineau, 2012). En oposición a

estos paradigmas, los denominados movimientos pedagógicos emancipadores, por ejemplo influenciados por la pedagogía de Paulo Freire, dieron lugar a otras alternativas de formación más participativas (ibídem).

La historia política del siglo XX de la Argentina estuvo marcada por interrupciones de los gobiernos democráticos por parte de dictaduras militares que tomaron ilegalmente el poder, sin duda el período más oscuro de estos procesos corresponde a los años 1976-1983. Respecto a la formación docente se desarrolló un plan sistemático destinado a perseguir e impartir la ideología emanada del poder central marcada por la doctrina y el autoritarismo como así también una fuerte represión, mediante el terrorismo de Estado, a aquellos que se consideraban opositores a los objetivos de la junta militar. Entra tantas prohibiciones fueron suprimidos las actividades en partidos políticos y en entidades gremiales, el derecho a huelga y ciertos artículos estratégicos de los estatutos nacionales y provinciales (Rodríguez, 2008).

Con el retorno a la democracia, en el año 1983, se produce la reapertura y creación de algunas instituciones, entre ellos los institutos y universidades, y vuelven paulatinamente a conformarse las organizaciones sindicales. Los puntos centrales de la política educativa, incluyendo los correspondientes a la formación docente y los ejes en los que había que trabajar una reforma, fueron los contenidos centrales del II Congreso Pedagógico Nacional[2].

El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (I.N.P.A.D.), creado en 1987, permitió dictar cursos a distancia y presenciales destinados a docentes de todo el país. También contó con subsedes localizadas en distintas provincias. Este instituto funcionó hasta 1992 en coincidencia con el proceso de transferencia a las provincias de las instituciones educativas dependientes la Nación (Serra, 2001).

En lo que respecta particularmente a la capacitación docente en la década de 1980 puede identificarse coincidencias en la literatura respecto a que la mayor preocupación estuvo dirigida a introducir innovaciones cuyos aportes provenían de las teorías del currículum, la psicología genética y la psicología social, entre otras (Lombardi, 1994, 1997). Se les ofreció a los docentes principios teóricos de esas disciplinas y esquemas prácticos para trasladarlos al aula confiando que resultaban suficientes para obtener las transformaciones pretendidas.

En los inicios de la década de 1990 se plantean diferentes cuestionamientos a la capacitación docente basados en los impactos en las prácticas docentes y en los logros de aprendizaje de los alumnos. Con la intención de producir transformaciones se incluyeron estas instancias dentro de la problemática de la formación docente en general y bajo el concepto de formación docente continua, a la vez que se le otorgó al Estado la responsabilidad de su desarrollo y coordinación (Diker y Serra, 2008).

[2] Se aprobó en 1984 y funcionó en el período 1986-1988. El I Congreso Pedagógico se desarrolló en Buenos Aires en el año 1882 y sus resoluciones se consideran antecedentes centrales para la Ley 1420 sancionada en el año 1884.

En el marco de una fuerte crisis socioeconómica que atraviesa el país se sancionan dos leyes que producen una importante reforma en el sistema educativo, una es la ley Nº 24.049 del año 1991 de "Transferencia de los sistemas educativos del Estado Nacional a los respectivos Estados Provinciales" (dando continuidad a la descentralización iniciada por la junta militar mediante la Ley 21.809 del año 1978) y la otra, la "Ley Federal de Educación" Nº 24.195 sancionada en 1993, ambas bajo la presidencia de Carlos Menem.

La Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) constituyó el dispositivo de alcance nacional (la cabecera era la Nación y articulaba con 23 provincias) sobre el que se volcó la formación de los docentes en ejercicio a partir de las demandas y nuevos perfiles establecidos por los lineamientos de estas reformas. En las normas que regularon su funcionamiento se define a la formación docente como continua, comprendiendo diferentes instancias: formación docente de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes (C.F.E., Resolución Nº 32/1993).

Así se integraron, bajo un mismo concepto, las distintas etapas de la formación docente promoviendo que las mismas se desarrollaran articulando las instituciones responsables tales como institutos de formación docente, universidades, centros de investigación pedagógica y perfeccionamiento docente, tanto de gestión oficial como privada, entre otros (Serra, 2001). En lo que respecta a la formación continua de los docentes, se apuntó a la actualización disciplinar y la reconversión, con implementación de estrategias fuertemente coactivas que desjerarquizaban a los agentes que no cumplían o no acreditaban "su reconversión" ante la reestructuración del sistema (Diker y Serra, 2008).

El balance del funcionamiento de la R.F.F.D.C dio lugar a posiciones encontradas acerca de los aspectos logrados y no logrados y las perspectivas sobre la formación que se pusieron en juego. Para Diker y Serra (2008) constituyó "el primer esfuerzo de integrar un sistema de formación docente continua en el país, generando las regulaciones necesarias para orientar el conjunto de las acciones de formación inicial y postinicial, públicas y privadas" (p. 28). Pero también, ambos autores, se manifestaron respecto a la no concreción de lograr un sistema de formación integrado.

No se puede dejar de mencionar el vasto despliegue de cursos de oferentes privados que se generaron en el marco de la red llevando a la mercantilización y al alto consumo docente de las acciones para sumar puntaje[3] (Birgin, 1999, 2014).

[3] En algunas jurisdicciones, como la provincia de Buenos Aires, el acceso a los cargos docentes se realiza mediante un sistema de puntajes individuales de cada agente que, año a año, se va conformando a partir de la valoración de sus títulos, la antigüedad docente, el puntaje que asignan los cursos que realizó y aprobó, entre otros ítems.

En Terigi (2010) se encuentran coincidencias sobre estas apreciaciones a la vez que se destaca que el principal logro de la Red fue poner en un lugar central de la agenda político-educativa a la formación docente continua y la pretensión de alcanzar a regiones y docentes que anteriormente habían permanecido relegados a estas acciones.

La R.F.F.D.C. funcionó hasta el año 1999 en consonancia con el cambio de gobierno nacional. Los años siguientes se caracterizaron por intentos de desactivar los programas anteriores y reorganizar las políticas de formación aunque con escasa producción de normativa y lineamientos. En los inicios del nuevo siglo se destaca el Programa de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (FordeCap) el cual consistió en el desarrollo de un sistema de formación centrado en la formación de capacitadores que concurrían a las escuelas a trabajar con los docentes (Diker y Serra, 2008). Este programa dejó de funcionar en el año 2001 en el marco de una profunda crisis socioeconómica que atravesaba el país.

La gestión iniciada en el 2003 con el gobierno de Néstor Kirchner estableció nuevos lineamientos en materia de formación docente, en el marco de un conjunto de diversas normativas[4] que se generaron y que llevaron a la sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 en el año 2006.

En Coria y Mezzadra (2012) se marcan las resoluciones del C.F.E Nº 223 del 2004 y Nº 30 del 2007 como uno de los pilares para plantear los nuevos rumbos para las políticas de formación incluyéndolas en el concepto de desarrollo profesional docente. En la resolución Nº 30 se establece que,

> La formación es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica. (p. 5)

En el mencionado documento se diferencia claramente el modelo instrumental y carencial frente al modelo centrado en el desarrollo. "Cada modelo se fundamenta en distintos valores, tradiciones pedagógicas e intereses; a la vez que otorga cierto estatuto, función y rasgos a la profesión docente" (p. 6).

En la Ley de Educación Nacional las cuestiones referidas a la formación docente se mencionan en el capítulo II del título IV. El artículo 76 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.F.D.) y entre sus funciones se encuentra planificar y ejecutar políticas tendientes a articular el sistema de formación inicial y continua, aplicar regulaciones en cuanto a la evaluación

[4] Entre ellas, la Ley Nacional de Financiamiento Educativo Nº 25075/2005, la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058/2005, la Ley de Educación Sexual Integral Nº 26150/2006.

de instituciones y carreras, la validez nacional de títulos y certificaciones, el establecimiento de lineamientos para el desarrollo profesional docente y el impulso a la investigación, ente otras.

A partir del año 2010 se implementa en todo el país el programa "Conectar Igualdad" (Decreto 459/10) que distribuyó computadoras personales a alumnos y docentes del nivel secundario de todo el país e incluyó también a las carreras de formación docente. Este programa demandó que se fortalezcan las acciones de formación continua referidas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula.

Otra medida de alto alcance es el "Programa Nacional de Formación Permanente" (P.N.F.P.) instalado a partir de la resolución Nº 201 (C.F.E., 2013). El mismo propuso abarcar a la totalidad de los docentes del país con instancias de formación centradas en las escuelas (Alú, 2016). Incluyó diversos dispositivos como postítulos, seminarios y cursos dictados por el I.N.F.D y también propuestas de cursos presentados por otras instituciones (universidades, institutos de educación superior, institutos de capacitación, etc.) pertenecientes a cada una de las jurisdicciones.

A partir del cambio de gobierno producido a finales del 2015 se introducen una serie de medidas en la agenda político-educativa de la formación docente que se vuelcan en el "Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021" (Resolución 286 del C.F.E. del año 2016). Algunos de los programas vigentes son modificados (por ejemplo "Conectar Igualdad" se reemplazó por "Aprender conectados"), a la vez que se introducen otras líneas prioritarias para la formación docente como la enseñanza de manera interdisciplinaria, la centralidad en el logro de capacidades y el fortalecimiento del uso de las tecnologías en el aula.

2.2 - La formación docente continua en la provincia de Buenos Aires. Su institucionalización a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E.)

La historia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX trascurre con similares características a lo sucedido con la construcción del sistema educativo nacional[5].

En el año 1946 se sanciona el Estatuto del Docente provincial, mediante la ley 5651, que establece pautas para regular la profesión docente, los nombramientos, la carrera y la estabilidad, entre otros asuntos (Pinkasz y Pitelli, 1997). En este período se amplía el sistema educativo provincial con la creación del nivel pre-primario y, en continuidad de la sanción de la constitución provincial de 1949, se producen reformas en la cartera educativa y se avanza en los planes de estudio de la formación docente por medio de la creación de los Institutos Superiores de Pedagogía localizados en distintas ciudades del territorio bonaerense (ibídem).

[5] Un análisis detallado del proceso de constitución del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se puede encontrar en Petitti (2017).

El inicio de la segunda mitad del siglo XX se caracteriza por un período de implementación en la provincia de propuestas pedagógicas modernizadoras (ibídem). En 1958 mediante la ley 19.885 entra en vigencia un nuevo estatuto del Personal Docente de la Provincia de Buenos Aires incluyendo en su capítulo XIII a la capacitación docente:

> CAPÍTULO XIII Del perfeccionamiento docente
>
> Artículo 28.- Sin perjuicio de establecer o ampliar los institutos que capaciten para la enseñanza, el Ministerio de Educación promoverá el perfeccionamiento técnico y profesional del personal docente en ejercicio, mediante cursos especiales y becas de estudio e investigación en el país y en el extranjero.

En ese marco, a finales de la década de 1950, se crean los Centros de Investigación Educativa (C.I.E.) localizándose en algunos distritos del conurbano bonaerense para progresivamente extenderse a otras localidades del interior de la provincia. Los primeros servicios que brindaron estuvieron vinculados a la biblioteca pedagógica y a la oferta de capacitación constituyendo un antecedente trascendental respecto a la institucionalización de estas acciones. La dependencia administrativa, hasta mediados de la década de 1980, estuvo a cargo de la Dirección de Educación Primaria (Bulfenson y Roizman, 2018).

Mediante la Circular General Nº 43 de 1967 se establecen directivas a las cuales debían ajustarse los Seminarios de Perfeccionamiento Docente, que eran realizados por los maestros de manera voluntaria y tenían una duración de tres años, de acuerdo al siguiente plan (Annessi y Arribeltz, 2016):

- Primer año: Preseminario (Básico para todas las modalidades).
- Primer año: Seminario Primer Ciclo
- Segundo año: Seminario Segundo Ciclo

En el anexo 2 se presentan registros de actas correspondientes a la instancia de evaluación final de los seminarios dictados en la primera mitad de la década de 1970 en el C.I.E. Ayacucho, constituyendo documentos valiosos para analizar los contenidos que se abordaban en esos trayectos (centrados en la transferencia y dominio de contenidos disciplinares), las técnicas de evaluación utilizadas y las escalas empleadas en la calificación.

Este proceso de desarrollo y fortalecimiento institucional de la formación docente en la provincia se ve interrumpido en el período marcado por la dictadura militar (1976 – 1983) de manera similar a lo sucedido en todo el país.

Southwell y Vassiliades (2009) estudiaron la formación docente en el ámbito de la provincia de Buenos Aires durante la dictadura militar, la cual se centró en la transmisión de técnicas e instrumentos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el desarrollo individual de los aprendizajes, desde una concepción tecnocrática y adaptada al desarrollo evolutivo de cada alumno. Los seminarios de capacitación docente también estaban atravesados por esas lógicas y se les asignó el objetivo de aportar “las nuevas teorías del aprendizaje que indicarían las técnicas

correctas a desarrollar por quienes ahora en lugar de enseñantes serían sus facilitadores" (Southwell y Vassiliades, 2009, p. 132).

El retorno a la democracia trajo consigo la reorganización, reapertura y/o fundación de las distintas instituciones del territorio provincial de manera similar al proceso que se dio a nivel nacional.

En lo que respecta a la capacitación docente, en el año 1985 se crea la Dirección de Investigaciones Educativas (D.I.E.) de la cual pasan a depender los C.I.E. a los que se les agregan otras funciones como:

> - Promover, programar, desarrollar, orientar y coordinar la investigación educativa de la Dirección General de Escuelas y Cultura o en acuerdo con otras instituciones educativas, ya sea de investigación o comunitarias en general.
> - Ser el ámbito de investigación y perfeccionamiento para todas las ramas de la enseñanza.
> - Brindar espacio para el desarrollo de actividades y extensión a la comunidad.
> - Conformar un Centro de Información y Documentación.
> (Annessi y Arribeltz, 2016, p. 12)

En el año 1987 se sanciona un nuevo Estatuto del Docente (Ley 10.579). Entre las obligaciones del personal docente (cap. II) establece "Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento" (Art. 6º, inc. d), a su vez el capítulo XXVI está dedicado específicamente al perfeccionamiento docente. También introduce modificaciones en la carrera docente, estableciendo que los ascensos serán por concursos de antecedentes y oposición, dejando de lado así los seminarios que se dictaban en los C.I.E., los cuales pasaron a ser cursos voluntarios con puntaje.

Bulfenson y Roizman (2018) destacan otras transformaciones que se dan a partir del año 1988 en el cual,

> (…) se generan una serie de medidas que tienen una impronta jurisdiccional original destacando la creación del `gabinete itinerante´ para acercar la gestión educativa a las localidades; la `nuclearización´ que buscaba generar redes de escuelas que comparten igual marco geográfico, socioeconómico y cultural; la creación de los Consejos de Escuela como instancias de democratización de la gestión educativa; entre otras.
> En el plano de la formación, por ejemplo, la provincia asume el marco socio constructivista de la alfabetización inicial y los CIE cumplen una función fundamental de acción transformadora de las prácticas pedagógicas de alfabetización inicial.

El inicio de la década de 1990 no trae noticias alentadoras para los C.I.E. debido a que en 1991 fueron cerrados, quedando algunos pocos en funcionamiento gracias al apoyo de las asociaciones cooperadoras. Esta decisión fue revisada con celeridad y en 1993 se reabren aunque de manera gradual.

En lo que respecta a las acciones de capacitación, y en acuerdo con las políticas emanadas de la nación, el concepto dominante fue el de reconversión de los docentes de acuerdo a los

lineamientos establecidos por la Ley Federal de Educación y el dispositivo privilegiado para llevarlo a cabo fue el curso (ibídem). En consonancia con lo que afirma Feldfeber (1999),

> La provincia de Buenos Aires presenta una situación particular debido a la aceleración en los tiempos empleados para implementar la nueva estructura y las consecuentes transformaciones operadas en el ámbito de la docencia, que incluyen el *reciclaje*[6] de los docentes para poder desempeñarse en los nuevos niveles del sistema. (p. 17)

Vezub (2005) también analiza las políticas de capacitación docente implementadas en la provincia durante el período 1995-1998. Afirma que "la capacitación se constituyó en estrategia y garantía de la reforma educativa que se estaba implementando" (p. 213). El gobierno es quien aprueba las acciones, fija los límites y es el controlador de la mayor parte de los recursos destinados a la capacitación en el marco de la reforma educativa y la transformación curricular. En ese trabajo se transcriben las respuestas de docentes acerca de los motivos que los llevaron a capacitarse y, en ellas, se pueden identificar básicamente los temores a no perder sus puestos laborales ante los cambios en el sistema.

En lo que respecta al contenido de los programas de capacitación se centraron, prácticamente de manera exclusiva, en la difusión de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) elaborados por especialistas a nivel nacional y adoptados por todas las provincias en sus diseños curriculares, los que principalmente atendieron a saberes disciplinares relegando las cuestiones propias de su enseñanza. "La formación en las nuevas estrategias de enseñanza que se menciona, aparece como una especie de "acompañamiento" que se diluye en la enunciación de los contenidos indicados para cada Bloque de la capacitación, los cuales refieren a saberes disciplinares y no a cuestiones pedagógicos-didácticas vinculadas con su enseñanza" (Vezub, 2005, p. 218).

Los C.I.E. junto a otras instituciones como los Institutos Superiores de Formación Docente (I.S.F.D.) y Organizaciones no gubernamentales (O.N.G.) tuvieron la responsabilidad del dictado de los cursos de la R.F.F.D.C. por lo que debieron ajustarse a los lineamientos y procesos de acreditación que establecía. Con el objeto de alcanzar a la totalidad de los docentes del sistema educativo de la provincia se elaboraron módulos a distancia que se abordaban con modalidad semipresencial.

El documento incluido en el anexo 3 corresponde a la propuesta de evaluación final presente en uno de los módulos[7]. En el mismo es posible apreciar la centralidad puesta en verificar si se han adquirido las ideas políticas que subyacen a la reforma educativa implementada y el dominio disciplinar exigido por los C.B.C.

---

[6] Las bastardillas corresponden a la autora.

[7] Capacitación Docente 1995: Módulo 1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Los C.I.E. también tuvieron a cargo los trayectos de reconversión docente que fueron obligatorios para los docentes que se desempeñaban en el entonces Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.)[8] y se dictaban en convenio con las universidades. Este proyecto asignaba un sistema de créditos y permitía la habilitación de los maestros del nivel primario para desempeñarse en el área curricular de la E.G.B. que seleccionaran (Pasquariello, 2012).

En 1999 se pone en marcha el "Plan Provincial de Formación Docente Continua" que establece criterios de organización y regulación de la oferta a la vez que introduce diferentes dispositivos como trayectos formativos, seminarios, ateneos y talleres.

En forma conjunta con la nación, a comienzos del siglo XXI, se puso en marcha el programa de capacitación institucional desarrollado por capacitadores formados en el Ministerio de la Nación que abarcó el período 2000 – 2001 (FordeCap).

Culminadas esas acciones, la provincia presenta un escenario con escasas ofertas de capacitación estatal permitiendo que las mismas queden prácticamente a cargo de instituciones privadas. A los C.I.E. se les asignó la responsabilidad de monitorear y evaluar los dispositivos que proponen. En los intentos de definir las funciones de estas instituciones y ubicarlas como referentes de la formación docente continua y de la difusión de experiencias pedagógicas se sancionó la resolución Nº 12 del año 2003, la cual les asigna la tarea específica de ser los encargados de la organización, implementación, monitoreo y convalidación de las acciones de capacitación distritales.

En paralelo a las modificaciones del rumbo de las políticas nacionales a partir del cambio de gobierno, la D.G.C. y E. instrumentó las Jornadas Institucionales de Consulta para todos los docentes bonaerenses respecto a los aciertos y debilidades de la Ley Federal de Educación. Los resultados arrojaron varios nudos problemáticos, entre ellos la demanda de capacitación docente (Pasquariello, 2012).

El año 2005 resultó trascendental para las políticas de formación docente y para la historia institucional de los C.I.E. Se implementó el "Programa Maestros y Profesores enseñando y aprendiendo" que permitió instalar ofertas de capacitación en cada uno de los distritos de las provincia, a partir de un análisis regionalizado de las necesidades propias de cada territorio, siendo los C.I.E. los responsables de su planificación y ejecución (Varettoni, 2016). A su vez, se establece su creación en los distritos en los que no lo hubiere y se incluyen módulos para ser cubiertos por capacitadores integrantes del Equipo Técnico Regional (E.T.R.).

La provincia de Buenos Aires se organiza administrativamente en 25 regiones educativas y con los capacitadores de cada uno de los C.I.E. se conforma el equipo de capacitadores que cumple acciones en todos los distritos de la región (E.T.R.).

[8] En pcia. de Bs. As. corresponde al actual primero, segundo y tercer año de la educación secundaria.

El Plan Provincial de Capacitación Docente (Resolución Nº 5162/08) propuso los objetivos a lograr como así también las posibles estrategias formativas a desarrollar: trayectos formativos, ateneos, conferencias, seminarios, talleres, encuentros, tutorías y asistencias técnicas.

Los datos incluidos en el cuadro 1 dan cuenta del crecimiento de la matrícula asistente a las acciones desarrollas por los C.I.I.E.[9] en toda la provincia (Coria y Mezzadra, 2012; D.G.C. y E., 2016).

Tabla 1.
Matrícula de los C.I.I.E. en el período 2005-2015

Año	Cantidad de docentes capacitados
2005	34.813
2006	120.611
2007	150.070
2008	171.000
2009	164.488
2010	182.304
2011	200.105
2012	199.180
2013	205.633
2014	189.611
2015	172.288

A su vez la planta de capacitadores pasó de 256 cargos en 2006 a 1024 seleccionados para el período 2015-2017 (D.G.C. y E., 2016), incorporando además cursos virtuales y con modalidad en servicio reconociendo un pedido sostenido por parte de las entidades gremiales.

Este posicionamiento de los C.I.I.E. como instituciones referentes de la formación continua se menciona en el artículo 96 de la Ley de Educación Provincial Nº 13.688, sancionada en el año 2007.

En el año 2013 la Dirección de Formación Continua y los C.I.I.E. organizan en la ciudad de Mar del Plata el Primer Congreso de Formación Continua contando con la participación de destacados especialistas y alrededor de dos mil docentes asistentes.

Con el cambio de gobierno sucedido en el año 2015 se implementa el programa "Buenos Aires hace Escuela" que se propone articular los cursos que los docentes hacen en los C.I.I.E. con las prácticas que realizan en sus escuelas intentando dar respuestas a una de las demandas que tiene la formación continua en lo que respecta a su impacto en las instituciones.

[9] En el año 2013 los C.I.E. pasan a denominarse Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E.) (Annessi y Arribeltz, 2016).

En este período se incrementa considerablemente la cantidad de cursos virtuales y se incluyen, entre las acciones de formación, a los trayectos que atienden específicamente a los lineamientos prioritarios definidos por la política educativa nacional y provincial como el Programa de Robótica Educativa, los postítulos de formación de directivos y el programa Red Escuelas.

Capítulo 3

Estado de la cuestión

3.1 – Antecedentes de investigación sobre instrumentos de evaluación empleados en la formación docente continua

El estado del arte elaborado para esta tesis comprende investigaciones sobre cursos de formación docente continua realizados en Argentina, Chile y Brasil y documentos oficiales sobre el área, los cuales se describen en el orden mencionado. Estos trabajos, si bien no se ocupan exclusivamente de la evaluación en estos contextos, resultan valiosos ya que refieren a una variedad de dispositivos de formación (presenciales o virtuales) e incluyen aspectos referidos a los instrumentos y consignas propuestas en la evaluación, las producciones desarrolladas y las apreciaciones de los participantes sobre la experiencia realizada.

En general indagan diferentes categorías respecto a determinada acción, tales como las motivaciones y expectativas de los docentes frente a la capacitación, las propuestas didácticas, la modalidad de cursada, las valoraciones de los formadores y de los destinatarios, los impactos en las prácticas, incluyendo también cuestiones sobre la evaluación y las condiciones de acreditación.

Tal es el caso de la investigación realizada por Nuñez y Veiravé (2004) quienes recogieron datos referidos a las concepciones y apreciaciones acerca de la actualización y el perfeccionamiento de profesores del nivel terciario de dos provincias argentinas (sobre acciones de formación continua llevadas a cabo en Chaco y Corrientes en la década de 1990). En lo que respecta específicamente a las propuestas didácticas de la capacitación, consultaron sobre los contenidos y enfoques teóricos-prácticos que prevalecieron, las modalidades de enseñanza y los sistemas de evaluación. Sobre ello, mencionan que los tradicionales exámenes escritos u orales, los trabajos prácticos de resolución de consignas, el análisis de material bibliográfico, la interpretación y elaboración de textos y monografías constituyen las propuestas que más prevalecieron. Al mismo tiempo, marcan la preponderancia del modelo transmisivo caracterizado por la comunicación vertical de la información. En menor medida reconocen la participación en experiencias denominadas menos tradicionales como las que proponen introducir a los docentes en prácticas de investigación.

Romano, Ocelli, Quse, Masullo y Biber (2015) identificaron cuestiones similares a las conclusiones del trabajo anterior respecto a la evaluación, en este caso el contexto corresponde a un curso sobre TIC destinado a docentes universitarios de la provincia de Córdoba. Entre los resultados obtenidos identificaron que inicialmente la evaluación era un asunto descuidado en ese trayecto para progresivamente constituirse en un eje central, permitiéndoles reconocer que, a partir de los aportes del mismo, pudieron transformar prácticas tradicionales en situaciones vinculadas a la evaluación formativa.

En el caso de las investigaciones realizadas en otros países americanos, resulta interesante la producción de Silva (2006) centrada en un curso virtual del que participaron docentes de Chile, ya que presenta una descripción precisa de los instrumentos que aplicaron, las instancias propuestas y los sistemas de calificación empleados. En lo que corresponde a las evaluaciones sumativas, describe que cada unidad finalizó con un instrumento con consignas de alternativa y que los cursantes tuvieron una semana para responderla. A su vez, hubo una prueba final que buscó medir los logros de los participantes en aspectos más avanzados y la nota final correspondió a la ponderación de todas las instancias evaluativas (finalización de las unidades, presentación del portafolio, participación en espacios interactivos, diario mural y prueba final). Mencionan que para la calificación se empleó una escala numérica con puntuaciones de 1 a 7 y la nota mínima para aprobar fue 4.

También Lerner, Stella y Torres (2009) describen detalladamente las propuestas de evaluación implementadas en un curso de formación sobre lectura y escritura realizado en Brasil en el año 1999. Entre las situaciones de evaluación destacan aquellas que solicitaron a los docentes la planificación de una serie de encuentros con colegas de otras escuelas, las que estuvieron orientadas a la reflexión de los participantes respecto a su recorrido, individual y colectivo, en la formación, y, también, las que requieren realizar una síntesis de lo aprendido en determinado período. Otras consignas plantearon la simulación de reuniones como marco para definir lo que comunicarían a los familiares acerca de los aprendizajes sobre la lectura y escritura de los alumnos.

En todos los casos, las autoras destacan las intervenciones que les corresponden a los formadores en cuanto a la escucha, el registro de las conversaciones, la relectura y su reflexión e interpretación a la luz de los conocimientos y marcos teóricos en juego, tanto para el establecimiento de indicadores de avance como fuentes para el análisis de las propias expectativas y decisiones.

En nuestro país la oferta de formación continua se regula centralmente desde políticas educativas nacionales articulándose con las normativas provinciales que, como se ha mencionado anteriormente, en cada jurisdicción y en diferentes períodos han presentado diferentes concepciones y grados de protagonismo e intervención. Hay trabajos ministeriales provenientes de distintos territorios que se han ocupado de registrar las acciones, los perfiles de los formadores, el impacto en la trayectoria docente y las producciones elaboradas en distintos cursos ofrecidos por el Estado, que se configuran también como antecedentes de investigación.

En primer lugar se consideró el trabajo de Coria y Mezzadra (2012) que constituye un aporte valioso para comprender y analizar el sistema formador y las políticas de capacitación ocupándose de indagar la organización en 17 provincias argentinas (entre ellas la provincia de Buenos Aires). Las autoras analizan diversas categorías en dos perspectivas: una referida a la oferta (normativa, dependencias a cargo, participación del Estado en la oferta de capacitación y

requisitos para acreditar dispositivos de capacitación), y otra vinculada a los docentes (puntajes, peso de la capacitación en la carrera docente, topes de puntajes, incentivos para participar en capacitaciones oficiales y externas y condiciones para participar en la capacitación). En lo que respecta al objeto de estudio de este trabajo es de destacar que los resultados obtenidos coinciden en que las normativas provinciales son las que habilitan la oferta de capacitación, establecen los protocolos para la titulación, indican los mecanismos para la evaluación, expresan los procedimientos a respetar en el desarrollo de las actividades y manifiestan los criterios de acreditación para los docentes.

Las autoras mencionan que el formato "curso" es el dispositivo predominante aunque los "postítulos" han tenido un constante crecimiento. El estudio también refleja que es mediante la acreditación de un puntaje la manera en que cada docente ve reflejada la concreción del trayecto formativo en su carrera. Acerca del contexto institucional en el que se centra esta tesis, en el mencionado trabajo se explicita que la organización territorial de la oferta oficial en la provincia de Buenos Aires se localiza en los 135 Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (C.I.I.E), existiendo uno en cada distrito de la jurisdicción.

En el marco de la oferta de formación docente continua oficial, Libertini, Massarini y Schnek (2010) recogen las experiencias de los cursos de actualización curricular de biología dictados por el equipo del Ce.P.A[10] en la Ciudad de Buenos Aires y presentaron registros de algunos de los instrumentos considerados buenos dispositivos para reflexionar sobre las dificultades y logros durante el proceso de evaluación. Uno de ellos solicita "elaborar una situación problemática abierta, de acuerdo a las características ya trabajadas en clase, a partir de una consigna particular" (p. 45). Otro instrumento propone "revisar críticamente distintas instancias de trabajo en el desarrollo de la capacitación y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje" (p. 46), para ello deben tener en cuenta la bibliografía trabajada. El tercer instrumento incluido en el documento corresponde a un "breve ensayo en torno a su práctica docente y uno de los textos analizados durante el curso" (p. 48), teniendo el propósito que los docentes fundamenten sus ideas a través de los marcos teóricos estudiados.

Otro documento producido por esa jurisdicción presenta los aportes más importantes del postítulo de "Literatura Infantil y Juvenil" dictado en el año 2002 (Bajour, Bombini, Cantagalli, Carranza y Fernández, 2007). En uno de los apartados hacen referencia a la evaluación y manifiestan que la misma fue pensada prestando atención a la singularidad del proceso de aprendizaje desarrollado por cada uno de los cursantes. Desde ese lugar se plantea la posibilidad de la reescritura de los trabajos de evaluación no aprobados considerando las indicaciones detalladas del formador. En la segunda producción recién se pone la calificación. Manifiestan

[10] Centro de Pedagogías de la Anticipación (Ce.P.A.). Institución responsable de la formación docente continua del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

que se le dedicó un tiempo importante a la instancia de devolución de los escritos, realizándose en primer momento una comunicación colectiva de los hallazgos y de los problemas detectados acompañándolos con aportes teóricos.

Ferrari y Parodi (2011) elaboraron un documento referido a la capacitación de capacitadores en el área de educación física. En uno de los capítulos comparten algunas de las propuestas de cursos que trabajaron y allí hacen referencia a las instancias de evaluación. Respecto a la evaluación final explicitan que abarcó tres instancias. Una de ellas consistió en la presentación de un proyecto pedagógico, otra correspondió a la elaboración de un informe de autoevaluación y la restante propuso la producción de un trabajo escrito, de manera presencial e individual, en el que se argumenten las decisiones volcadas en el proyecto elaborado.

En la provincia de Buenos Aires en el período 2004 - 2006 se dictó un postítulo de actualización académica sobre "Escritura en la educación inicial". En el informe final del mismo (D.G.C. y E., 2007) se explicitan las instancias de evaluación correspondientes a las dos propuestas que abarcó: capacitación de capacitadores y capacitación de docentes. En la primera, para aprobar cada tramo se debían presentar dos trabajos prácticos individuales. El primero consistió en la observación, trascripción y análisis de una situación didáctica, mientras que en el segundo se solicitó la producción individual de un informe que debía dar cuenta de la puesta en el aula de la situación didáctica considerando los aportes de la bibliografía obligatoria del tramo. Los responsables de la capacitación, a partir del análisis de los trabajos recibidos, se encargaron de elaborar los parámetros para la devolución con el objeto de que puedan emplearlos de referencia en los encuentros de capacitación a los docentes. Se requirió rendir un examen final para acreditar la segunda acción.

La serie de documentos surgidos en el marco de un Seminario perteneciente al "Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial" desarrollado en la Provincia de Buenos Aires en el año 2011 (D.G.C. y E., 2011) explicita los trabajos finales que debieron elaborar los docentes participantes. Detallan que consistieron en un informe sobre una clase observada y en la elaboración de una situación de formación que contribuya a avanzar sobre los aspectos estudiados.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba produjo un documento que refleja la evaluación de las acciones de formación docente continua desarrolladas durante los años 2008 y 2009 desde la perspectiva de los destinatarios (M.E. de Córdoba, 2010), los cuales fueron encuestados al terminar cada acción formativa y al finalizar el ciclo lectivo. El estudio indagó los siguientes tópicos: Acceso y recepción de la información sobre la acción de formación, condiciones de acceso y participación, desarrollo de las acciones, instancias de transferencia de lo aprendido y necesidades de formación docente. Acerca de los requisitos de acreditación y evaluación, los resultados arrojaron que presentan una valoración positiva aquellas acciones que involucraron algún modo de seguimiento de lo abordado y los trabajos evaluativos que remitieron a la práctica laboral de cada destinatario. En cuanto a las necesidades, manifiestan que deben

incluir instancias de devolución y/o seguimiento por parte de los formadores, especialmente cuando se solicita elaborar proyectos que deben ser implementados en la escuela.

Los trabajos referidos arrojan algunos elementos considerados como puntos de partida para este trabajo de investigación. Se identifica que los estudios sobre la evaluación en la formación docente continua se presentan, en todos los casos, en conjunto con otras categorías de análisis (como apreciaciones de los cursantes sobre la acción realizada, modalidad de trabajo, impactos en la práctica, etc.) a la vez que dan cuenta de una diversidad de instrumentos empleados, principalmente en cuanto a los tipos de consignas y las cuestiones y saberes en los que se centralizan; no obstante predominan las consignas que hacen referencia a la fundamentación de las prácticas en el aula. Entre los aspectos en común es posible identificar la presencia de una instancia de evaluación final, la cual generalmente se realiza mediante un instrumento escrito (con modalidad presencial o domiciliaria) de realización individual.

Capítulo 4

Marco Conceptual

El marco teórico de este trabajo comprende la definición conceptual de la formación docente continua como una instancia constitutiva del desarrollo profesional docente y conceptos propios de la evaluación educativa tales como tipos y funciones, técnicas e instrumentos, consignas, calificación y devolución. Posteriormente se consideran aportes de trabajos que se ocupan específicamente de la evaluación en el campo de la formación docente continua.

4.1 - La formación docente continua: modelos, didáctica y dispositivos

La formación de los docentes en ejercicio está constantemente atravesada por distintos supuestos, funciones y paradigmas en virtud de los momentos y coyunturas en que se la define, el lugar y reconocimiento que se le da a la profesión y al saber docente y la responsabilidad que ocupa el Estado, entre otras cuestiones, los cuales han derivado en diferentes denominaciones (Birgin, 2012; Pitman, 2012), dispositivos, discursos políticos sobre su finalidad (Vezub, 2005) y, en todos los casos, variados impactos en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

En este trabajo se designa con formación docente continua a las diferentes instancias, programas y cursos que realizan los docentes una vez culminada la formación inicial (la cual permite obtener el título habilitante para ejercer la docencia). Los trayectos por los que transitan los docentes son diversos y van desde los posgrados universitarios (doctorados, maestrías, especializaciones), las propuestas que brinda el Estado o las instituciones oferentes tales como cursos, ateneos, charlas, talleres, asistencias técnicas y acciones que se generan en el seno de cada institución educativa, entre otras. Vezub (2013) la define como un espacio complejo que resulta del entramado de tres ámbitos:

> 1. Las políticas de perfeccionamiento – capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.
> 2. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas –con diverso grado de sistematización- por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.
> 3. La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (p. 100)

Distintos autores manifiestan la necesidad de designar con el término “continua” a todas las acciones que comprenden la formación post-inicial del docente, lo que implica no considerarla como un sumatoria de eventos sino, por el contrario, darle carácter de unidad (Diker y Terigi, 2003, Terigi, 2010).

Vinculado a esta definición, también hay coincidencia en la producción académica y la agenda político-educativa en que la formación continua de los docentes es uno de los elementos claves para la mejora escolar, es decir su sentido es impactar de alguna manera en las prácticas

en el aula (Diker y Serra, 2008; M.E.C. y T., 2005) y es por ello que se incluye a todo lo que respecta a la formación continua en lo que Aguerrondo denomina "la cuestión docente".

> En relación con la calidad de la educación, la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad –relativa a los profesores- es cómo mejorar su desempeño. Las decisiones involucradas para lograrlo se enmarcan en lo que hemos llamado la cuestión docente. En tal idea se abarca toda la vida del ejercicio profesional de los profesores, incluyendo tanto la formación inicial como la formación permanente, cruzada por los temas que tienen que ver con su desempeño, es decir, las condiciones de trabajo y la realidad de la gestión institucional. (Aguerrondo, 2003, p. 13)

Un primer debate que se instala es si la formación a lo largo de toda la carrera docente corresponde a una decisión personal o resulta una obligación de los Estados como garantes de brindar educación básica a los ciudadanos. Se coincide con Castedo (2007) que para lograr prácticas de enseñanza que permitan alcanzar logros y objetivos acordes a la complejidad del mundo actual se requiere, entre varios asuntos y factores, que los gobiernos consideren entre sus ejes centrales de gestión educativa a la formación docente inicial y continua.

Localizada entonces dentro de las políticas públicas de Estado, aunque también compartida –como tantas otras actividades- con el ámbito de lo privado y enmarcada en el conjunto de cuestiones que hacen a la tarea docente, se ubica a la formación docente continua en la perspectiva del "desarrollo profesional" (Alliaud, 2018, Darling-Hammond, L. y Mc Laughlin, M., 2003; Diker y Terigi 2003; Vezub, 2007, 2009, 2013).

> Una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y fracasos, modificar sus cursos de acción. (Diker y Terigi, 2003, p. 169)

Resulta interesante el análisis que hace Ávalos (2007) respecto a los dos polos de tensión que se presentan en relación al concepto de formación docente continua. Por un lado, hay un elemento claramente personal centrado en la voluntad y el compromiso de cada docente, en cuanto profesional, respecto a la enseñanza y al progreso de su tarea. Pero también, hay un elemento externo vinculado a las necesidades de los sistemas educativos en los que se desenvuelven profesionalmente, es decir de qué manera se vinculan con las actividades que necesitan e inician otros. "El nervio vital de la formación docente continua organizada como sistema es el modo en que logra establecer un equilibrio entre estos dos polos de tensión" (ibídem, p. 79).

La autora expresa que estas tensiones también se manifiestan en las diferentes estrategias formativas, por un lado se encuentran las que ubican al docente en una posición de "déficit" y por lo tanto se lo considera un sujeto receptor de un determinado conocimiento o técnica sobre la cual se lo debe "capacitar". En otro extremo están quienes consideran que los docentes construyen conocimientos de manera autónoma pero integrando una comunidad, es decir parten de reconocer

sus saberes, trayectorias y contextos en los que se desempeñan por lo que los recorridos de formación deben atender a su "facilitación".

Los aportes de Vezub (2013) también resultan un marco importante para ampliar la comparación entre estos dos modelos de formación continua partiendo de especificar las posiciones y componentes que se plantean al definir los mismos y aclarando que, en las distintas políticas y acciones, no se encuentran de manera pura sino que resultan de una combinación de enfoques. La autora expresa que cada modelo establece:

> - una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos o valiosos para el ejercicio profesional,
> - una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten,
> - determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes,
> - ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores-sujetos que acuden a los espacios de formación. (Vezub, 2013, p. 101)

Respecto al modelo de déficit o carencial-remedial-instrumental (ibídem), el motivo de su implementación tiene que ver con la desactualización de los conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos y/o también con transformaciones que se dan en las aulas y en las características de los estudiantes. Por lo tanto, este modelo viene a suplir lagunas y deficiencias de la formación inicial, brindando nuevos conocimientos y estrategias como así también innovaciones didácticas.

Los expertos y capacitadores son los poseedores del saber que es transmitido a los docentes y ellos son los que tienen la responsabilidad de asimilarlos y aplicarlos. El destinatario es el docente considerado de manera individual y descontextualizado, es decir, sin tener en cuenta la institución y el equipo de trabajo al cual pertenece.

El modelo centrado en el desarrollo, en cambio, considera al docente como un sujeto político autorizado para producir saberes pedagógicos procurando que los mismos partan de los problemas detectados en la práctica y reconociendo las condiciones institucionales y contextos donde se desempeñan. Propone un trabajo horizontal y colaborativo basado en la reflexión sobre la propia tarea, en el que se alternen instancias de formación fuera del aula bajo la modalidad seminarios, talleres o ateneos con propuestas en los que las producciones, proyectos, secuencias didácticas elaboradas se llevan a las respectivas aulas (Vezub, 2013).

No obstante es posible reconocer que, si bien cada modelo suele asociarse a un determinado dispositivo de formación, en realidad esta clasificación no resulta tan viable debido a que el curso fuera de servicio y desvinculado de cada contexto institucional sigue siendo la acción predominante en todos los casos.

En relación a las prácticas de enseñanza en los espacios de formación docente continua se reconoce un campo específico dentro del campo de la didáctica y de (relativo) reciente

desarrollo como lo es la didáctica de la formación docente continua (Lombardi, 1994). Se asumen aportes de la autora junto a los elementos que introducen Alen y Delgadillo (1994) para definir su objeto de estudio.

En primer lugar mencionan al docente-alumno y sus necesidades y refieren a las demandas, necesidades y urgencias con que los docentes, aquí en su rol de alumnos, se acercan a los espacios de formación. "Si el capacitador no anticipa este rasgo y lo incluye de alguna manera en su propuesta, es probable que nadie se apropie de lo que propone; o que haga una apropiación discursiva que resulte inútil para el aula" (Lombardi, 2004, p. 6).

El segundo elemento que destacan tiene que ver con las actitudes del docente-capacitador y se encuentra íntimamente vinculado a los interrogantes, objetivos y expectativas que el formador se plantea, considerando también el cuidado y los modos de intervención ante las prácticas y conceptualizaciones que explicitan los alumnos-docentes propiciando crear puentes entre las propuestas planteadas para tratar en el espacio de formación y las diferentes trayectorias y saberes de los destinatarios.

Relacionado con los puntos anteriores incluyen, en tercer lugar, la selección y organización de los contenidos. En este caso se recuperan también aportes de autores como Castedo (2007), Lerner (2001), Lerner, Stella y Torres (2009) que se ocupan específicamente de este asunto y destacan el papel del conocimiento didáctico ya que consideran que es el que tiene más posibilidades de incidir en las prácticas de enseñanza, tanto en su transformación como en su análisis y reflexión. En estos trabajos se define al conocimiento didáctico como un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas, de carácter provisional y contextualizado, que responde a preguntas vinculadas con la progresión de saberes y conocimientos constitutivos de los objetos de enseñanza, el diseño de situaciones para comunicarlos, los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar, la forma más adecuada para organizar la clase y la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación, entre otros.

Castedo (2007) especifica algunos rasgos centrales del conocimiento didáctico en la formación de los docentes. Uno de ellos tiene que ver con considerarlo producto de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber y no limitado a la descripción de clases únicas e irrepetibles sino, por el contario, "se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos" (p. 9).

A su vez, valoriza las propuestas de enseñanza propicias y particulares que tienen potencialidad para comunicar conocimientos también específicos, es decir no se trata de recurrir a cualquier situación de enseñanza en general.

Otro aspecto se vincula con un propósito micropolítico, en tanto se debe procurar que la mayor cantidad de alumnos accedan a los saberes en juego y en ello mucho tiene que ver sus formas de presentación en las aulas, lo cual constituye el núcleo de las preocupaciones didácticas.

Estos elementos se definen más allá del dispositivo involucrado[11]. En este trabajo el estudio de campo se limitó al formato curso con modalidad presencial por ser considerada la modalidad de formación docente continua más utilizada (Pitman, 2012; Serra, 2001).

En cuanto a la planificación de las acciones y las instituciones formadoras –como el caso de los C.I.I.E. en la provincia de Buenos Aires- se reconocen diferentes niveles y responsabilidades. A nivel macroinstitucional se producen los lineamientos generales de la oferta de formación docente continua, la regulación de las propuestas y la validación de las certificaciones, entre otros asuntos que le compete. Al nivel microinstitucional le corresponde la gestión curricular y académica, la gestión organizacional y administrativa, la difusión de la oferta y la disponibilidad de los recursos, entre otros (Lombardi, Alen, Cedrato, Laborde y Nielsen, 2001). En la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires se presentan instituciones oficiales pertenecientes a los dos niveles mencionados, característica que no es común a todas las provincias (Coria y Mezzadra, 2012).

4.2 - Aportes teóricos sobre evaluación educativa

Un trabajo que refiere a la tarea de evaluar en un determinado contexto o nivel de enseñanza requiere explicitar el encuadre teórico sobre la evaluación en el que se posiciona y en ese sentido se adopta la definición de Camilloni (1998a) respecto a que el mismo debe realizarse sobre la base de un determinado programa.

> La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes. (Camilloni, 1998a, p. 67)

Siguiendo a la autora, los programas de evaluación quedan definidos por ciertos principios como el tiempo que se destina a las situaciones de evaluación (que deben ser diferenciadas de las situaciones de enseñanza), la selección de las técnicas adecuadas para cada grupo de alumnos y, en especial, los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado tanto como la información que permiten obtener.

Siendo la didáctica la disciplina definida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, se incluye a la evaluación como parte de la problemática didáctica (Litwin, 1998) y por lo tanto como uno de sus objetos de estudio, asociada a la valoración del aprendizaje y de la enseñanza pero también atendiendo a la relación existente entre esos procesos.

> Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de

[11] Sean trayectos formativos, ateneos, conferencias, seminarios, talleres, cursos o asistencias técnicas. Una definición de estas modalidades y estrategias de formación se halla en Lombardi (1994) y en el Plan Provincial de Capacitación Docente (D.G.C. y E., 2008).

> los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Litwin, 1998, p. 13)

No obstante, y también en acuerdo con la autora, se reconoce la cotidianeidad escolar respecto a la evaluación, asociada más a los procesos de medición, acreditación y certificación que a la toma de decisiones sobre las prácticas que se llevan a cabo en las aulas.

Más allá de las diferentes perspectivas que se presentan se considera que, en todos los casos, la evaluación es una actividad de comunicación en la medida que involucra la producción de conocimiento que se debe transmitir a los actores involucrados. En este sentido, Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) mencionan rasgos comunes a toda tarea de evaluar, independientemente si el contexto es el sistema educativo, la institución o el aula. Entre las características en las que coinciden, se encuentra el relevamiento de información mediante distintos procedimientos tales como la observación, los documentos y las producciones, entre otros; el análisis de esos datos, la elaboración de conclusiones, su comunicación y la toma de decisiones al respecto. Si bien estas acciones no constituyen una secuencia lineal, en la práctica, algunas de ellas suelen ser omitidas.

Se destaca, también en coincidencia con ese trabajo, que la evaluación se inscribe en un ámbito de decisiones, donde el "por qué" se evalúa (intenciones) y el "para qué" se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. (Bertoni, Poggi y Teobaldo[12], 1996). De esta forma, atendiendo a la finalidad perseguida y, principalmente, al momento del proceso en que se evalúa pueden inferirse distintos tipos de evaluación que a continuación se describen:

- Evaluación diagnóstica: se centra en obtener información acerca de los saberes y competencias que poseen los alumnos de acuerdo a requerimientos para una futura situación de aprendizaje. Los resultados obtenidos aquí son útiles para decidir qué aspectos de la planificación realizada requieren modificaciones y qué otros ameritan continuar desarrollándose de acuerdo al planeamiento original.

- Evaluación formativa: está vinculada a la puesta en práctica de la secuencia de contenidos y las estrategias de enseñanza como así también de las relaciones que los alumnos van estableciendo con las propuestas. La información permite dar cuenta del proceso de enseñanza y del proceso aprendizaje y tomar decisiones para mejorarlos.

- Evaluación sumativa: permite recabar información acerca de la adquisición de conocimientos y competencias esperados, y los resultados generalmente derivan en decisiones vinculadas a la acreditación y promoción de los estudiantes.

Se coincide con Ravela (2009) en que la evaluación tiene una función formativa pero también tiene una función social, lo que implica la necesidad de poner en igual plano de importancia los distintos tipos de evaluación, en particular la evaluación sumativa debido a la

[12] Las comillas pertenecen a las autoras.

trascendencia que tiene la información oficial sobre la trayectoria de cada alumno. En este sentido se focaliza en la labor social de la evaluación vinculada a la certificación. En el trabajo citado del autor se hace referencia a las acepciones de ese término:

> El término *certificar*[13], según el diccionario de la Real Academia Española, significa «asegurar, afirmar, dar por cierto algo» y «hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello». Los docentes tienen la atribución, la fe pública y el mandato normativo de «asegurar» y «hacer constar por escrito» (normalmente a través de las calificaciones) qué han logrado aprender sus estudiantes. (p. 53)

Por lo tanto, la evaluación es una herramienta que permite tomar decisiones para el proceso que se desarrolla en el aula (formativa), para verificar aprendizajes adquiridos (sumativa) y para certificarlos públicamente (certificativa), generalmente estas dos últimas cuestiones se asumen en conjunto.

Resulta pertinente, coincidiendo también con el autor, la designación "evaluación para la certificación" en lugar de "evaluación sumativa" para los casos –como en este trabajo- que ponen énfasis en la función social atendiendo a las normativas que la establecen y las instancias en que se prescriben realizar.

Retomando las nociones mencionadas sobre qué se pretende evaluar, para qué y cuándo se evalúa, y asociada a esos interrogantes, entra en juego la decisión respecto del/los instrumento/s de evaluación conveniente/s para el relevamiento de datos involucrados en el marco de un proceso. En acuerdo con Celman (1998), la recolección de datos aparece como un proceso incluido en la evaluación pero que no la abarca completamente ya que esta implica un proceso mucho más complejo de interpretación de resultados, formas de comunicar las conclusiones y decisiones y/o consecuencias que se derivan de esa información.

En términos de la selección de los instrumentos de evaluación (que integrarán el programa de evaluación) se adoptan los requisitos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad (Camilloni, 1998a).

Un instrumento es válido cuando responde a lo que se pretende evaluar con él, por lo tanto para determinarlo se requiere disponer de información acerca de los criterios y las decisiones que han llevado a su construcción y administración. La validez[14] de un instrumento entonces siempre se determina en relación con su adecuación a los propósitos y a la situación específica en la que se aplica.

La confiabilidad está asociada a la precisión de la medición y la estabilidad de los resultados que se obtienen, independientemente de las veces y momentos en los que el instrumento se

[13] Las bastardillas corresponden al autor.

[14] En Camilloni (1998a) se diferencian diversas clases de validez: de contenido, predictiva, de construcción, de convergencia, manifiesta, de significado y de retroacción.

administre. Se debe agregar también la objetividad, la cual supone que la evaluación es independiente de la persona que evalúa, esto es, "los resultados reciben una interpretación similar tanto de diferentes docentes como de un mismo docente en distintos momentos" (Camilloni, 1998a, p. 86). No obstante, resulta importante destacar que todas las mediciones no son absolutas, sino que son relativas a los instrumentos de medición que se emplean (lo que determina que se puedan identificar instrumentos más o menos confiables que otros) y, a su vez, la confiabilidad puede haberse afectada por factores como la longitud y duración de la prueba, las formas en que se administra, las condiciones materiales y físicas en las que se resuelve, entre otros.

La practicidad está asociada a la manera en que el instrumento permite ser administrado, la facilidad de análisis, interpretación de resultados y elaboración de conclusiones, el tiempo y los recursos (económicos, materiales, humanos) que requiere, ente otros.

Finalmente e íntimamente relacionado con las características anteriores, la utilidad de una prueba está vinculada a las posibilidades que tienen los resultados obtenidos para tomar decisiones y orientar a docentes, alumnos, familiares, directivos de la institución, agencias gubernamentales, ente otros sectores a los que pueden estar dirigidos.

En el apartado siguiente se describe la clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación considerados en este trabajo.

4.3 - Técnicas e instrumentos de evaluación

En la literatura específica sobre evaluación educativa se presentan diferentes acepciones sobre conceptos centrales que hacen a esta tarea como "instrumentos", "herramientas", "técnicas", "dispositivos", etc. (Cabrera, 2011; Hamodi, López Pastor V. y López Pastor, A., 2015).

Se considera de referencia la definición de técnicas de evaluación que se encuentra en Cabrera Rodríguez (2011),

> El criterio esencial y que define la categoría de la técnica es la particular estrategia metódica en la recogida de información: cómo se recoge la información, esto es, cómo se planifica y cómo es el proceso de obtención de los datos o las observaciones. De esta manera, por ejemplo, podemos hablar de "técnica de prueba" como un estrategia metódica diferente de recoger información a una "técnica de entrevista", o estas dos diferentes a una "técnica de observación" o "técnica socio métrica". Dentro de una misma técnica pueden observarse variaciones en la planificación o en el proceso de recogida de información. (p. 114-115)

De acuerdo a esta definición, la autora organiza las técnicas de evaluación en grupos de acuerdo al origen de la información, es decir, si provienen de una relación directa personal, de un grupo o del análisis de las comunicaciones, de las producciones, de los documentos o datos. Este trabajo se centra en el primer criterio, siendo las pruebas, las observaciones, las encuestas, las entrevistas y los autoinformes, las técnicas que incluye en este grupo.

De acuerdo a la naturaleza de las preguntas divide a las técnicas en "pruebas" (orales, escritas y de ejecución), "producciones" (portafolios, proyectos, estudios de casos, elaboración

de trabajos escritos, entre otras) y "uso de la web" (wikis, foros, documentos colaborativos). De acuerdo al momento del proceso en que se ubican clasifica las técnicas en diagnósticas, formativas/continuas y sumativas.

A partir de esta clasificación se focaliza la definición del concepto instrumento de evaluación en cuanto soporte físico en el que se presentan las consignas y/o solicitudes del evaluador. Al respecto resulta relevante el aporte de Bixio (2006),

> Los instrumentos de evaluación refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc. (p. 98)

Se consideran entonces ejemplos de instrumentos de evaluación escrita, los exámenes escritos, el documento sobre el cual se presenta un mapa conceptual, una planificación, un proyecto, etc., también aquellos que corresponden a recopilaciones de producciones como los diarios o portafolios, entre otros.

Una cuestión central para el análisis de las técnicas e instrumentos de evaluación tiene que ver con las consignas que se presentan. A continuación se describen aspectos teóricos considerados para este asunto.

4.4 - Las consignas en la evaluación

En el trabajo de Ravela (2009) se afirma que las tareas que se proponen para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del currículo implementado ya que permiten mostrar qué es lo que el docente valora, e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar. Para la confección de un instrumento escrito de evaluación puede utilizarse una diversidad de tipos de ítems que en su conjunto determinarán al mismo. Según Torres Arias (2011) "un ítem es una pregunta que, en conjunto con otras, dan forma a una prueba, pueden ser distintos tipos y clases de acuerdo con lo que se pretende medir" (p. 16).

En Crippa y Guzner (1998) se presenta una clasificación de las pruebas escritas en relación a los tipos de ítems de la cual se consideran algunas de las ideas centrales que se organizan en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Clasificación de tipos de prueba (Crippa y Guzner, 1998, p. 171)

Tipo de prueba	Caracterización	Algunas ventajas	Algunas desventajas
No estructurada o de ensayo	Ítems de respuesta abierta: planteos generales que demandan de los alumnos desarrollos libres	- Permiten evaluar aspectos cualitativos - Permiten integrar la evaluación referida a contenidos conceptuales y procedimentales - Incentivan respuestas originales y creativas	- Ponen en juego criterios subjetivos de evaluación - Los resultados se distorsionan ya que cobran relevancia habilidades no siempre vinculadas con el aprendizaje a evaluar (diagramación, prolijidad, caligrafía)
Semiestructuradas	Ítems de respuesta restringida: planteos generales que orientan la respuesta del alumno	- Acotan la subjetividad en la evaluación	- Restringen la originalidad y la creatividad
Estructuradas	Ítems de respuesta cerrada	- Reducen la subjetividad de la evaluación - Son de fácil corrección - Permiten evaluar un temario amplio	- No permiten conocer con certeza los procedimientos que ponen en juego los alumnos - Son costosas en cuanto a elaboración - Incide el factor azar

En el par consigna-respuesta, se parte de un texto elaborado por el docente con diferentes intenciones tales como orientar o reforzar la interiorización de un saber, relevar ideas sobre un tema, evaluar conocimientos adquiridos, entre otros (Atorresi, 2003, 2005). Esas decisiones involucran, entre otras cuestiones, los actos de escritura que se requerirán para producir las respuestas. En este sentido, se asumen los significados que aporta Atorresi (2003) de los que más prevalecen en las consignas de evaluación tales como analizar, argumentar, caracterizar, clasificar, comparar, definir, ejemplificar, relacionar, entre otros.

Otro componente esencial de la evaluación, y con efectos determinantes para la enseñanza y para los aprendizajes, es la calificación. La tradición escolar generalmente ha asignado la responsabilidad de corregir y calificar únicamente al docente, dejando de lado otras estrategias que pueden resultar valiosas como, por ejemplo, abordarla desde un trabajo compartido y colaborativo entre todos los actores involucrados (evaluadores y evaluados). A continuación se desarrollan diferentes conceptos teóricos considerados de referencia para el análisis de datos vinculados con la tarea de calificar, corregir y realizar la devolución de las respuestas.

4.5 - Calificación, certificación y devolución

La calificación del trabajo realizado por los alumnos responde a una función social: "certificar que un estudiante ha logrado un conjunto de capacidades y conocimientos, que constituyen el propósito de un período de formación" (Ravela, 2009, p. 79). Así mediante la certificación lo sucedido en el aula se hace público, es decir se comunica a las familias de los alumnos, al resto de los educadores y a la sociedad (ibídem).

En un trabajo anterior, el autor desarrolla diferentes criterios respecto a la manera en que los juicios de valor dan lugar a las calificaciones, en particular menciona los enfoques normativo, de progreso y criterial (Ravela, 2006).

La calificación es de carácter normativo cuando el desempeño de un estudiante se construye a partir de compararlo con el resto del grupo. Se considera vinculado a una concepción selectiva de la enseñanza ya que se centra en identificar y reconocer a los mejores estudiantes, a los que se los destaca respecto al resto.

En el enfoque de progreso, el juicio de valor se construye a partir de comparar el desempeño del estudiante con su propio punto de partida. Si bien presupone una fuente de motivación y superación, no resulta sencillo para identificar si se han logrado los aprendizajes esperados o puede dar lugar a la confusión entre progreso y esfuerzo (Ravela, 2009).

El enfoque criterial es cuando el juicio de valor resulta de la comparación del desempeño del estudiante con un conjunto bien definido de conocimientos y capacidades que debe dominar. Para ello se requiere la anticipación y descripción de distintos niveles de desempeño, tanto de los aceptados como de los que no.

Se coincide con el autor en que, desde la perspectiva de la evaluación certificativa, las calificaciones deberían estar basadas en un enfoque criterial pero resulta difícil hallar descripciones de los desempeños esperados de los estudiantes (no suelen estar presentes en los programas y planificaciones de los docentes y menos aún en las evaluaciones que se entregan a los alumnos).

Respecto a los recursos que se pueden emplear para calificar, Amigues y Zerbato-Poudou (1999) definen las escalas nominales que son las que permiten distribuir los objetos en clases o categorías, de acuerdo a criterios distintivos, pero sin un grado de seriación que implique que un grado es mayor o mejor que otro. Se emplean para medir la frecuencia con la que cada aspecto evaluado se incluye en cada una de las clases que la escala presenta, para ello es un requisito que su construcción incluya todas las categorías necesarias para identificar los ejemplares que se evalúan y que las mismas sean excluyentes entre sí de tal manera que no genere algún tipo de error en la clasificación. Los autores expresan que este tipo de escalas no se emplea usualmente en las prácticas escolares.

Otro tipo de escalas son las ordinales, las cuales permiten establecer un orden de acuerdo a ciertos criterios, por ejemplo de menor a mayor o de peor a mejor. Desde el punto de vista

matemático estas escalas permiten calcular razones, proporciones y porcentajes en base a la frecuencia de cada valor.

En las escalas de intervalo se introduce una unidad de referencia, lo que hace que se pueda determinar cuantitativamente la diferencia entre dos valores de una escala. En el campo escolar suele emplearse este tipo de escalas ya que permiten calcular promedios aritméticos para las calificaciones.

Por su parte, Camilloni (1998b) clasifica las escalas en numéricas, conceptuales o descriptivas y gráficas. La escala numérica consiste en cierto número de categorías establecidas en términos descriptivos a la que de antemano se le atribuye valores numéricos convencionales. Por ejemplo, en el campo educativo se utiliza tradicionalmente una escala de 10 grados (de 1 a 10) y se suele fijar la calificación mínima de aprobación en 4 (3 grados o niveles de desaprobación y 7 niveles de aprobación). De acuerdo a lo expuesto anteriormente, las escalas numéricas pueden ser ordinales o de intervalo.

Las escalas conceptuales o descriptivas se asemejan, en algunos puntos, a las escalas numéricas ya que ambas presentan un escalonamiento de la calidad de lo que es evaluado, desde un grado mínimo hasta un grado máximo. La escala numérica formalmente siempre es la misma independientemente del carácter sustantivo de lo que se evalúa, es decir es mucho menos descriptiva que la escala conceptual. Una escala numérica no permite discernir el tipo de rasgo, producto o comportamiento que se ha evaluado. Ejemplos de este tipo corresponden a escalas que permiten apreciar la frecuencia con que se presenta cada fenómeno, en este caso los valores pueden ser: siempre, generalmente, a veces, nunca. En caso que se refiera a la intensidad, los valores pueden ser muy fuerte, fuerte, moderadamente fuerte, regular, débil, muy débil. Respecto a la cantidad y la calidad de los conocimientos, sobresaliente, distinguido, aprobado, insuficiente, excelente, muy bueno, bueno, regular, insuficiente, reprobado.

La escala gráfica consiste en representar la intensidad de un rasgo como un continuo siguiendo una referencia lineal, desde un grado mínimo hasta un grado máximo. No suelen ser un recurso empleado en el contexto educativo.

En acuerdo con Ravela (2006), “la evaluación certificativa requiere, principalmente, de buenos dispositivos de valoración del trabajo del alumno, que permitan establecer juicios de valor válido y confiable acerca de sus logros” (p. 54). En este sentido, se considera la importancia de complementar la información que aporta una calificación con la que puede desarrollarse en la devolución de lo realizado, considerando que en la primera prevalece un componente más ligado a lo certificativo y en la segunda aspectos más ligados al proceso formativo.

Se asume que la devolución es una instancia de comunicación evaluativa que está a cargo del docente y se puede realizar de manera escrita, oral, individual y colectiva y permite dar a conocer argumentos que validan los juicios educativos, también constituye una oportunidad para revisar y reflexionar sobre los criterios que se han planteado (Celman y Olmedo, 2001).

Ravela (2006) recupera el trabajo de Tunstall y Gipps (1996) para clasificar los tipos de devolución. Estos autores distinguen la devolución valorativa, que es la que generalmente establece un juicio de valor comparativo con el resto de los alumnos (se manifiesta a partir de la aprobación o desaprobación de lo producido y se orienta a aspectos motivacionales y vinculados a esfuerzos por el trabajo realizado o que se requiere para instancias futuras); de la valoración descriptiva, que se centra en cada alumno procurando explicitar sus logros y progresos como así también ofrece orientaciones para solucionar aquellos aspectos que requieren revisión.

Wiggins (1998) propone una distinción más específica de acuerdo a la intencionalidad del contenido. Designa con "valoración" cuando se le entrega al alumno un juicio de valor respecto a su trabajo a través de expresiones tales como "te felicito", "debes esforzarte más", "insuficiente", etc. Llama "orientación" a la información consistente en consejos o sugerencias que permitan mejorar el trabajo. Usa el término "devolución" en los casos que la información le permite al alumno darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y de lo que todavía no, destacando que son las que tienen un valor formativo debido a que permite autoevaluar diferentes dimensiones de lo respondido.

4.6 - Evaluación en la formación docente continua

En primer término se inscribe la problemática de la evaluación en contextos correspondientes a la formación profesional en general para luego referir específicamente al territorio de la formación docente continua. En este sentido se recuperan aportes de Barbier (1993) quien establece que, en los procesos formativos, generalmente se habla de evaluación desde un componente teórico más que práctico, existiendo una distancia importante entre el discurso sobre la evaluación y las prácticas que se proponen.

También menciona que los objetivos de la evaluación en todo proceso de formación son difusos y no pareciera estar definido qué es lo que se evalúa, "el sujeto en formación, sus adquisiciones, el formador, los métodos que emplea o incluso la totalidad del sistema" (ibídem, p. 13).

Esta situación general se sostiene para la evaluación en el campo de la formación docente continua a la que se le añaden cuestiones propias de este contexto. Se coincide con Alen (2000) en que la misma resulta un motivo de tensiones y desafíos derivado, entre otros aspectos, de lo que implica evaluar a otros docentes, establecer criterios y formas de evaluación acordes con la experiencia formativa y certificar aprendizajes profesionales.

Siguiendo a la autora, se plantea interrogantes en claves para poder constituirla como una oportunidad para el desafío didáctico y educativo. Entre ellos, qué aprendizajes se pueden evaluar que posibiliten la reflexión y la elaboración de propuestas superadoras, de qué manera contemplar el trabajo colaborativo llevado a cabo durante el trayecto formativo, cómo vincular los aportes teóricos con los problemas de la práctica, entre otros. Destaca la importancia de generar

momentos evaluativos como genuinas oportunidades para dar lugar a la producción de nuevos conocimientos (Alen, 2000).

Se pregunta acerca de la naturaleza de la evaluación en el proceso de formación y plantea que puede asumirse como una oportunidad para que los maestros y profesores conozcan y reconozcan sus nuevas posibilidades para analizar y transformar la enseñanza de acuerdo a los lineamientos de la política educativa y la producción didáctica. Menciona que no puede dejar de considerarse las disposiciones que norman las acciones de capacitación como cantidad de horas, condiciones de asistencia y requisitos de aprobación, inclusive –como en la provincia de Buenos Aires- el formato que debe tener la instancia de evaluación final.

Valoriza las situaciones de evaluación que permitan,

- transferir los aprendizajes a diversas situaciones y contextos,
- generar información sobre la calidad de las propuestas de capacitación,
- tomar conciencia de los avances en el aprendizaje, de los logros y obstáculos.

(Alen, 2000, p. 5)

A su vez, la autora destaca la importancia de que los participantes del trayecto formativo puedan emitir juicios de valor acerca del mismo considerando, entre otros asuntos, el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la consideración de los distintos roles que intervienen (directivos, docentes, equipos de orientación escolar, etc.), el trabajo colaborativo entre pares y la articulación y viabilidad de las propuestas de acuerdo a los contextos en el que se desempeñan los participantes.

> Las actividades propuestas para evaluar podrán ser del mismo tipo que las que el capacitador y el grupo desarrollan habitualmente: análisis de casos, intercambio de perspectivas (debates, paneles, mesas redondas, debidamente preparados), escritura personal y/o redacción de informes, abordaje de nuevos problemas, etc. Lo importante es que el contenido de la actividad evaluativa sea original para provocar un verdadero proceso de construcción de nuevos conocimientos e informaciones. (Ibídem, p. 10)

Concluye que la evaluación en el aula de capacitación debe atender a los procesos que generan nuevos aprendizajes profesionales, lo que permite trascender ciertas tendencias que consisten en considerar esta instancia como un mero formalismo para acreditar el trayecto formativo realizado.

Estos trabajos coinciden respecto a la complejidad de evaluar en el campo de la formación docente continua, a la vez que, en general, destacan la importancia de que la evaluación constituya uno de los contenidos involucrados en el desarrollo profesional docente, es decir como posibles instancias cuyo objeto no sea únicamente obtener datos acerca de los saberes aportados por el trayecto formativo, sino también –y quizás sea el mayor desafío- resulten oportunidades para la producción de conocimiento didáctico al respecto.

En lo que refiere a los aspectos técnicos de la evaluación educativa, se asume que las decisiones vinculadas a la selección de instrumentos, criterios, momentos, tipos de ítems y

modalidades de resolución, así como también, responsabilidades que generalmente se le otorgan a los docentes en la tarea de evaluar (elaboración de las consignas, corrección, calificación, devolución y comunicación de los resultados, entre otras), en la formación docente continua plantean problemáticas y responden a desarrollos teóricos que son comunes a los que surgen o están dirigidos a otros contextos y niveles educativos.

El marco conceptual hasta aquí desarrollado y las posiciones teóricas asumidas dan fundamento a las decisiones metodológicas adoptadas que se explicitan en el siguiente capítulo de esta tesis.

Capítulo 5

Metodología de Investigación

5.1. Consideraciones metodológicas

Esta investigación indaga la evaluación final de los cursos de formación docente continua dictados en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) Ayacucho durante el período 2007 – 2017, a partir de los instrumentos de evaluación empleados. Se aborda desde un diseño de investigación de enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), de carácter descriptivo, tendiente a la especificación de las propiedades, características y perfiles de tales instrumentos y de la evaluación.

La investigación abarca el tipo de instrumento empleado, las consignas que incluye, el análisis de las modalidades e instancias de trabajo, los actos de escritura requeridos en la elaboración de las respuestas y las intervenciones, a partir de notaciones realizadas por el formador, correspondientes a las tareas de corrección, calificación y devolución. La fuente de datos utilizada fueron los documentos escritos correspondientes a los instrumentos empleados en la instancia de evaluación final obrantes en el archivo de la institución.

El criterio considerado respecto al recorte espacial seleccionado está vinculado al desarrollo que tuvieron las acciones de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2006, con la conformación de los Equipos Técnicos Regionales (E.T.R.) encargados de desarrollar las acciones en todo el territorio, y el fortalecimiento de los C.I.I.E. como instituciones responsables de su gestión y planificación (D.G.C. y E., 2008; Huergo, Paz y Piovani, 2007). En particular se seleccionó el C.I.I.E. de la ciudad de Ayacucho para realizar el trabajo de campo por motivos de cercanía geográfica y disponibilidad brindada por los agentes de la institución para acceder a la información requerida.

Se estableció como recorte temporal la década 2007 – 2017 debido a que la misma, año a año, presentó un crecimiento importante y constante de las acciones de formación desarrolladas en la provincia (D.G.C.y E, 2016)[15], lo cual permitía anticipar la presencia de una cantidad considerable de documentos para su análisis (López Noguero, 2002). Estas decisiones metodológicas contemplaban también las condiciones institucionales en lo que respecta a la conservación de los trabajos de cada curso, anticipando que en muchos casos no son entregados por los formadores o les han sido enviados en otros formatos como el digital (mail, foro, redes sociales, etc.).

5.2. Población y variables de investigación

La cantidad total de cursos presenciales dictados en el CIIE Ayacucho en el período 2007-2017 es de 227[16], de los cuales se halló documentación correspondiente a los instrumentos de

[15] Ver cuadro 1.
[16] La información fue extraída de los libros de actas de la institución.

evaluación final en 101 casos, quedando conformada la población de estudio en N = 101. La sumatoria de ítems de evaluación incluidos en los mismos es 307.

En el cuadro 2 se detalla la relación entre cursos dictados y cursos con instrumentos de evaluación final disponibles, discriminados de acuerdo al año al que corresponden[17].

Tabla 3
Cursos de los que se halló documentación sobre evaluación final

Año	Cantidad de cursos dictados en el CIIE Ayacucho[18]	Cantidad de cursos de los cuales se halló documentación respecto a la evaluación final
2007	12	7
2008	14	5
2009	21	4
2010	19	3
2011	22	7
2012	21	11
2013	26	12
2014	22	14
2015	27	12
2016	22	15
2017	21	11
Total	227	101

Relación entre número total de cursos dictados y número de cursos de los cuales se halló documentación perteneciente a la evaluación final, discriminados según año de dictado.

Para el análisis de los datos se recuperan aportes de Andréu Abela (2001), Archenti, Marradi y Piovani (2007) y López Noguero (2002) quienes refieren a las técnicas de análisis de contenido, con las que se aborda este trabajo. Considerando un sentido amplio, se define como una técnica de interpretación de textos de diversa naturaleza, en este caso particular escrita (Archenti, Marradi y Piovani, 2007).

Más específicamente, se aborda el análisis desde una perspectiva extensiva (López Noguero, 2002) que involucra una cantidad considerable de documentos y se enfoca en los aspectos cuantitativos prioritariamente. Siguiendo al mismo autor, se apunta a un análisis interno procurando obtener sus características a partir de determinar unidades y frecuencia de aparición de cada variable en estudio.

[17] En el anexo 1 se detalla información correspondiente a los cursos que corresponden a la población.
[18] Información extraída de los libros de actas de la institución.

> Pertenece al campo del análisis de contenido todo el conjunto de técnicas tendientes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente –el emisor y su contexto- o eventualmente a sus efectos. (Ándreu Abela, 2001, pág. 3 y 4)

López Noguero (2002) divide a los métodos de análisis de documentos en intensivos, que son los que estudian con detenimiento algunos ejemplares de los mismos, y extensivos, que son aquellos que recurren a una cantidad considerable y se preocupan generalmente por los aspectos cuantitativos. Este estudio se basa en la segunda opción.

De los dispositivos de formación llevados a cabo por la institución, se consideraron únicamente los cursos destinados a docentes de los niveles inicial, primario y secundario y con modalidad presencial (los cursantes deben asistir a clases a la institución entre 3 y 10 encuentros por cada curso).

Para el trabajo de campo, los documentos fueron escaneados (tanto las páginas que incluyen las consignas como el cuerpo con las respuestas a las mismas) y organizados por año de dictado, nivel educativo al que está dirigido el curso y área de incumbencia, de acuerdo al orden y codificación que presentan los cuadros 3 y 4.

Tabla 4
Distribución de cursos según nivel educativo al que está dirigido

Nivel Educativo	N
Nivel Inicial (NI)	24
Nivel Primaria (NP)	40
Nivel Secundaria (NS)	37
Total	101

Tabla 5
Distribución de cursos según nivel área/materia curricular a la que refiere

Área curricular/materia	N
Ambiente Natural y Social (ANyS)	7
Ciencias Naturales (CN)	4
Ciencias Sociales (CS)	15
Educación Física (EF)	2
Inglés (I)	4
Matemática (M)	38
Prácticas del lenguaje (PdL)	8
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	23
Total	101

Las variables en estudio fueron operacionalizadas de la siguiente forma:

Tabla 6.
Valores correspondientes a cada variable

Unidad de análisis	**Variables**	**Valores**
Instrumentos de evaluación final	Tipo de instrumento	- Diario de capacitación - Mapa conceptual - Planificación - Portafolio - Proyecto - Prueba escrita
	Ítems	- Alternativa - Opción múltiple - Respuesta abierta - Respuesta restringida
	Saberes a los que refieren las consignas	- Disciplinares - Didácticas específicas - Transversales
	Instancias de trabajo	- Domiciliaria - Mixta (domiciliaria y presencial) - Presencial
	Modalidad de trabajo	- Grupal - Individual - Mixta (grupal e individual)
	Actos de escritura	- Análisis - Argumentación - Caracterización - Definición - Desarrollo - Descripción - Ejemplificación - Fundamentación - Sistematización - Resumen
	Calificación	- Ausente - Escala descriptiva sobre acreditación - Escala descriptiva sobre respuestas - Escala numérica
	Corrección	- Ausente - Aportes - Icónicos - Escala descriptiva - Escala numérica
	Devolución	- Ausente - Valoración - Orientación

A continuación se presenta una breve descripción de cada variable y los valores establecidos:

• Instrumento de evaluación: refiere al tipo de documento escrito que se ha seleccionado para aplicar en la instancia de evaluación final de cada curso. Se analizan las consignas explicitadas en articulación con los marcos teóricos referidos a la clasificación de instrumentos de evaluación. A esa clasificación teórica se agregaron propuestas de evaluación consideradas propias de los contextos de formación docente continua –aportadas por los documentos y antecedentes de investigación consultados- como el "diario de capacitación", que consiste en la entrega de un documento en el que se reflejen todas las actividades realizadas en el trayecto formativo o la "planificación" de una clase, unidad o ciclo lectivo correspondiente a una determinada área o materia.

• Ítems: Alude a la estructura de cada una de las consignas que presenta de manera escrita el instrumento. De acuerdo a los marcos teóricos de referencia se establece la siguiente clasificación y definición para cada uno de ellos.

- Ítems abiertos: se presentan situaciones a desarrollar sin condicionamientos.
- Ítems de respuesta restringida: orientan la respuesta hacia un aspecto puntual que se solicita como puede ser completar un espacio con una determinada fecha, un nombre, un artículo de una ley, etc.
- Ítems de opción múltiple: se presenta una situación acompañada de una serie de alternativas correspondientes a las posibles respuestas. Una de ellas es correcta. Se denomina "cuerpo", "enunciado" o "base" a la propuesta; "alternativas" a las opciones de las cuales, la "clave" es la respuesta correcta y "distractores" son las restantes.
- Ítems de alternativa: el enunciado es acompañado de una serie de respuestas denominadas "reactivos" de los que se requiere indicar la verdad o falsedad de cada uno.

• Saberes a los que refieren las consignas: se analiza el contenido de todos los ítems presentes en el instrumento de evaluación, considerando la clasificación en "disciplinares" (contenidos específicos de un área o disciplina del currículum escolar: matemática, física ambiente natural y social, ciencias naturales, etc.); "didácticas específicas" (correspondientes a la enseñanza de una determinada área o disciplina) o "transversales" (incluyéndose aquí cuestiones generales que atraviesan la tarea de todos los docentes como gestión institucional, conflictos o problemáticas escolares, normativas educativas, uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, etc.).

• Instancias de trabajo: refiere a la modalidad requerida para la elaboración del trabajo. Se adoptaron tres valores: "presencial" (la evaluación se resuelve en uno de los encuentros del curso), "domiciliaria" o "mixta" (comparte una instancia de trabajo presencial y otra domiciliaria). Los indicadores se determinaron a partir de consignas explícitas (en las que se indica el modo de trabajo solicitado) o de formatos de escritura en los que se infiere que la producción (por su

extensión, composición y/o formato presentado) ha sido realizada de manera presencial o domiciliaria.

• Modalidad de trabajo: se ocupa de los modos de agrupamiento que se permiten para elaborar y/o responder a los ítems solicitados. Se establecieron tres valores: "individual" (un solo responsable por cada trabajo), "grupal" (más de un responsable por cada trabajo) o "mixto" (se presentan algunos trabajos a cargo de un único responsable y otros a cargo de más de un responsable o un mismo instrumento contempla una parte de producción grupal y otra individual). Los indicadores se determinaron a partir de consignas explícitas (en las que se especifique el modo en el que se permite abordar el instrumento entregado) o desde el número de firmantes presentes en cada uno de los documentos hallados.

• Actos de escritura: habilidades de escritura involucradas en las respuestas a cada una de las consignas. En este caso se descartaron en el análisis los ítems de "alternativa" y de "opción múltiple", por no requerir de una producción escrita, pero sí se incluyen las consignas de ese tipo en las que se deriva producir un texto, por ejemplo fundamentar la opción marcada (los resultados corresponden al análisis de 290 ítems que es la sumatoria de todos los asignados con el valor respuesta abierta).

Se elaboró el listado a partir de la clasificación y definición propuesta en Atorresi (2003):

- Análisis: se identifica a partir de consignas explícitas (analizar…). Se ubican aquí también ítems que proponen el análisis didáctico de propuestas de enseñanza, ya sea a partir de componentes establecidos en el instrumento o dispuestos por los evaluados (por ejemplo, de acuerdo a contenidos, objetivos, intervenciones del docente, actividades, etc.). Además se consideran consignas de análisis los casos que requieren extraer determinada información de un documento dado.
- Argumentación: consignas que solicitan justificar conceptos presentados en el instrumento de evaluación y/o en bibliografía de estudio. Propuestas que requieren justificar y/o fundamentar respuestas a los ítems.
- Caracterización: ítems que requieren dar rasgos propios de una cosa, situación, fenómeno. Se identifica a partir de consignas explícitas (caracterizar, ¿cuáles son las características de…? etc.).
- Clasificación: consignas que requieren agrupar elementos por aspectos comunes especificados por el instrumento o introducidos por el/los evaluado/s.
- Comparación: ítems que requieren comparar, establecer relaciones, diferenciar, etc.
- Definición: consignas en las que se explicita realizar ese acto (definir…).
- Desarrollo: ampliar la información a partir de criterios y/o componentes dados o introducidos por el destinatario. Se incluyen aquí la elaboración de planificaciones y de situaciones de enseñanza.
- Descripción: se identifica a partir de consignas en las que se presentan cuestiones del tipo ¿Cómo es…? ¿Por qué…?

- Ejemplificación: enunciar un caso particular de una categoría o criterio dado o introducido por el evaluado. Se identifica a partir de consignas explícitas (ejemplificar…) o que solicitan la mención de una situación particular (Por ejemplo, proponer un caso en el que…).
- Explicación: ítems que presentan un problema y requieren su resolución. Se identifica a partir de consignas referidas a la resolución de una situación problemática (disciplinar, didáctica o transversal) o consignas en las que aparece explícitamente alguna conjugación del verbo explicar.
- Resumen: consignas que requieren presentar las cuestiones que consideran más relevantes de uno o más textos que se han trabajado.

Cada una de las consignas se clasificó de acuerdo a las habilidades de escritura que requería lo cual demandó analizar, por separado, cada uno de los ítems presentes en cada instrumento de evaluación.

- Calificación: indica el tipo de escala empleado en la calificación final. Se definieron escalas del tipo descriptivas o del tipo numéricas. Dentro de las primeras se estableció la división de acuerdo a si la referencia se hace al curso (aprobado/desaprobado) o a la apreciación general sobre las respuestas a todas las consignas (excelente, muy bien, bien, regular, mal). Las escalas numéricas son las que emplean alguno de los conjuntos numéricos. El dato se extrajo a partir de la notación del evaluador, en caso de no presentarse se le otorgó el valor "ausente".
- Corrección: se denota a partir de notaciones a cargo del evaluador. Se establecieron los valores "icónicas" (ejemplo: marcas, subrayados, cruces, etc.), "escala descriptiva" (ejemplo: bien, mal, equivocado, insuficiente, etc.), "aportes" (texto en el cual el evaluador introduce en la respuesta apreciaciones, conceptos, indicaciones, ejemplos, etc.) y "escala numérica". En caso de no presentarse, se le asignó el valor "ausente".
- Devolución: alude a las notaciones destinadas a dar información sobre el desempeño en la evaluación (fortalecimiento, aspectos que faltan, sugerencias, etc.). Se establecieron los valores "orientación" cuando se identifica información que involucra aspectos puntuales de las respuestas y "valoración" cuando se apunta al trabajo de manera global (se emplean expresiones como buen trabajo, excelente producción, seguir revisando, etc.). En caso de no presentarse, se le otorgó el valor "ausente".

El análisis cuantitativo de datos se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias absolutas y porcentuales) y los resultados se presentan a través de tablas de frecuencias, gráficos de torta y de barras, dependiendo del tipo de variable a la que se aludía. En cada caso se acompañó el trabajo con un análisis cualitativo a partir de los registros correspondientes a los documentos de la muestra.

Capítulo 6

Presentación de resultados

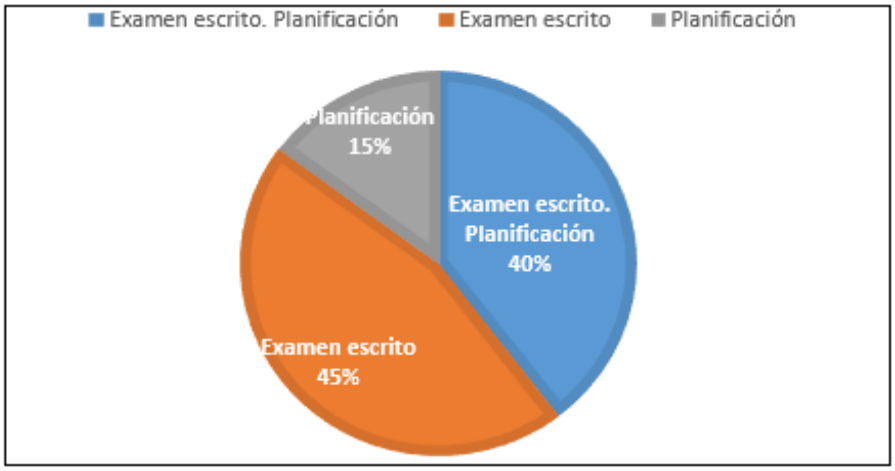
La exposición de resultados hallados se organiza en dos partes. En la primera se presenta una descripción que permite dar cuenta de las características generales que se identifican en los instrumentos de evaluación final indagados. La segunda parte se ocupa específicamente de los resultados obtenidos atendiendo a la secuencia de objetivos establecidos para el presente trabajo.

6.1 Primera parte. Características generales

Los cursos cuyos instrumentos de evaluación conforman la población de estudio de esta investigación se implementaron, en su totalidad, desde la modalidad presencial; es decir, formadores y cursantes debieron asistir a un determinado número de clases.

La carga horaria, el nivel educativo en el que se desempeñan los destinatarios y el área de incumbencia de los cursos presentan una variedad importante (Ver Cuadro Anexo 1). Más allá de esa diversidad, la distribución de los resultados en relación a otras variables revelaron que los valores se concentran en la modalidad "examen escrito" y "examen escrito acompañado de planificación", tal como lo muestra el gráfico 1.

Gráfico 1. Tipos de instrumentos de evaluación en porcentajes



En lo que respecta a la estructura, las pruebas escritas presentan, de manera general, un enunciado introductorio que explicita los marcos a considerar en las respuestas para luego dar lugar a las consignas de trabajo, tal como se muestra en el registro 1.

Registro 1. Curso 5. Matemática, Nivel secundaria, 2007

EVALUACIÓN DEL CURSO PRESENCIAL

A partir de lo trabajado en los encuentros, la bibliografía consultada y la propuesta del Diseño Curricular, considere los problemas asignados previamente y luego:

1. Identifique el/los objetivos de los mismos (en términos de aprendizajes de los alumnos)
2. ¿En qué actividades se apela al trabajo exploratorio, a los ensayos y errores, a la producción de conjeturas?
3. ¿Permiten un trabajo que apunte a producir argumentos deductivos? Justifique
4. ¿En cuáles de las actividades planteadas se manifiesta claramente un pedido de búsqueda de argumentos y razones basadas en propiedades matemáticas que permitan validar las respuestas a las que arribaron?
5. ¿Se incluyen en la secuencia actividades que tengan más de una solución? ¿ninguna solución? Fundamente por qué motivos.
6. Seleccione una de las actividades, imagine la puesta en común anticipando posibles respuestas de los alumnos correctas e incorrectas y explicite sus posibles intervenciones como docente.

En otros casos, el texto introductorio permite discriminar en qué consignas remitirse a los materiales trabajados en el curso y en cuáles a los contenidos propuestos en el propio instrumento (Ejemplo en Registro 2).

Registro 2. Curso 16. Prácticas del lenguaje, Nivel primaria, 2009

Dirección General de Cultura y Educación — Buenos Aires LA PROVINCIA

Curso: "Leer y Escribir en torno a la Biblioteca de la sala"

Evaluación

1. Para resolver consultando los materiales del curso:
   a. Defina qué entiende por Prácticas del Lenguaje.
   b. La biblioteca es un espacio donde los niños pueden aprender muchas cosas acerca del mundo de la escritura, mencione situaciones de lectura y escritura que pueden desarrollarse en el ámbito de la biblioteca.
2. Lea el siguiente fragmento de registro de clase donde se desarrolla una situación en torno a la biblioteca de la sala. Analice:
   a. ¿Qué tipo de situación se desarrolla en el ejemplo presentado?
   b. ¿Qué propósitos resguarda esa situación?
   c. ¿Qué contenidos se comunican?
   d. ¿Qué intervenciones despliega el docente para generar encuentros de los niños con los libros en función de sus saberes previos?

Hay instrumentos en los que se utiliza un breve recorrido de lo trabajado en el curso para luego dar lugar a la actividad final solicitada, como en el ejemplo del Registro 3.

Registro 3. Curso 10. Matemática, Nivel primaria, 2008

Actividad Final

La siguiente actividad corresponde a la instancia final de la capacitación realizada en el marco de la presentación del nuevo diseño curricular de la EPB.
A lo largo de tres encuentros se discutió sobre la enseñanza de los números fraccionarios en el segundo ciclo de la EPB, sobre los diferentes problemas que deben proponerse y sobre las dificultades que implica apropiarse de este conocimiento matemático. Además se reflexionó sobre la propuesta de enseñanza enmarcada en el nuevo diseño considerando los contenidos matemáticos propuestos y el modo de hacer y producirlos en el aula.

En base a lo trabajado, leído y discutido en la presente capacitación se le solicita que realice la siguiente actividad final:

Una de las dificultades que generalmente se les presentan a los alumnos

En los casos en los que se requiere acompañar el desarrollo de las actividades con una planificación (actividad, secuencia didáctica, proyecto, planificación anual, reunión institucional, entre otras), se halló que, del 40% de la población que representan, poco más de tres cuarta parte (79%) de esa porción hace referencia explícita a ese pedido entre las consignas del examen. En los registros restantes se halló la producción anexada a las respuestas por lo que se deduce que la solicitud de su elaboración ha sido comunicada en una instancia anterior o de manera oral.

Las planificaciones que se solicitan junto a la resolución de otras consignas pueden referirse explícitamente a producciones elaboradas previamente (durante el curso), tal es el caso que se observa en el Registro 4, o a elaborar para la evaluación final, tal como lo muestra el Registro 5.

Registro 4. Curso 38. Matemática, Nivel inicial, 2013

La **evaluación** consta de: la planificación solicitada elaborada grupalmente y la actividad propuesta en el primer encuentro que debe ser completada y entregada individualmente al finalizar el curso.

1. Completar el cuadro del primer encuentro.

¿Qué problemas de la enseñanza encuentro a la hora de planificar el trabajo matemático para la sala?	¿Qué me aportó este curso para revisar mis problemas con la planificación?
¿Qué me parece importante tener en cuenta a la hora de planificar el trabajo sobre numeración escrita? ¿Por qué?	

2. Entregar la planificación o enviar al correc

Registro 5. Curso 69. Práctica del lenguaje, Nivel secundaria, 2015

✓ La evaluación consta de dos partes: se puede realizar A y B o A y C.

Parte A (obligatoria):
Escribe un texto argumentativo que responda a algunos de los desafíos planteados en cada uno de los encuentros.

Primer desafío *: ¿Qué significa enseñar PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA a adolescentes como sujetos de derecho?*
Segundo desafío: *¿Cómo incorporar las prácticas tecnológicas al aula de PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA?*
Tercer desafío: *¿Cómo incorporo la reflexión sobre el lenguaje y cómo trabajo la argumentación en mi clase?*

Refuerza tus argumentos recurriendo a la bibliografía leída.

Opción B:
Elabora una secuencia didáctica de tres semanas que involucre el trabajo con la escritura o enumere al menos cinco actividades para trabajar con tus alumnos a partir de las prácticas de lectura y escritura propuestas por el D.C. Indica en cualquiera de los dos casos los criterios de evaluación.

Opción C:
Responde ¿Qué otros desafíos consideras que existen para el aula de Prácticas del lenguaje y literatura? Justifica.

Algunas consignas requieren específicamente la focalización en cierto apartado realizado previamente para el desarrollo de las respuestas, como puede observarse en el Registro 6.

Registro 6. Curso 18. Matemática, Nivel primaria, 2010

Primera parte: Análisis de algunos aspectos didácticos de la secuencia elaborada

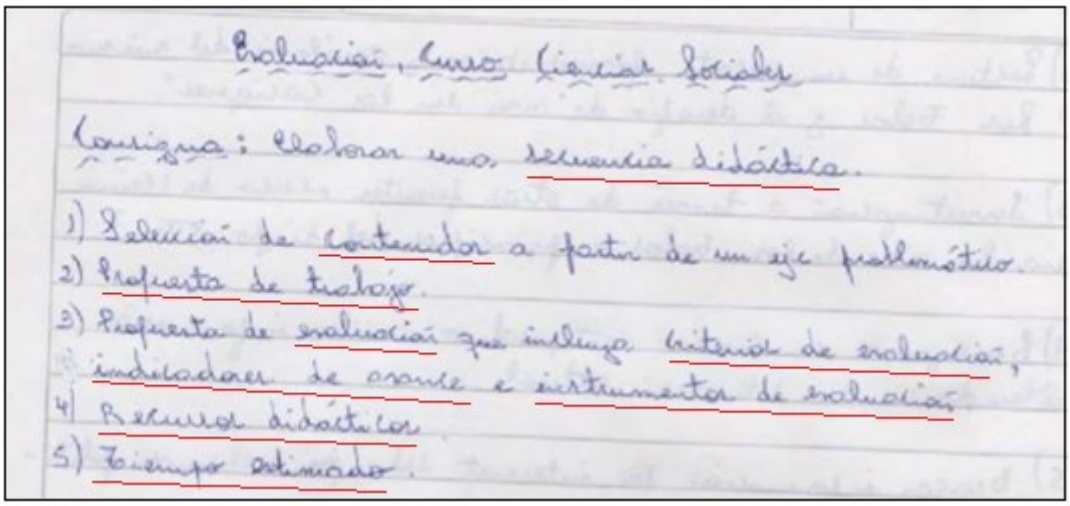
Las siguientes cuestiones están referidas a la secuencia elaborada sobre la enseñanza del perímetro y el área en el segundo ciclo:

1) ¿Cuáles son los diferentes problemas que se plantean y la articulación entre los mismos?
2) ¿Qué trabajo se espera producir en el aula?
3) ¿Cuáles son los posibles procedimientos de solución de los alumnos? ¿Con qué dificultades se podrán encontrar?

Segunda parte: Revisión de

En cuanto a las solicitudes de planificación, hay instrumentos que detallan indicaciones específicas acerca de los componentes que se requieren, como el siguiente caso:

Registro 7. Curso 30. Ciencias sociales, Nivel primaria, 2012

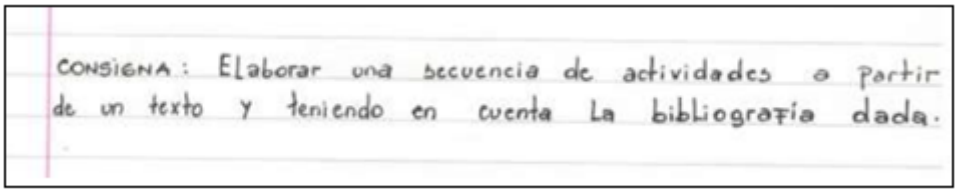

Evaluación, Curso Ciencias Sociales

Consigna: Elaborar una secuencia didáctica.

1) Selección de contenidos a partir de un eje problemático.
2) Propuesta de trabajo.
3) Propuesta de evaluación que incluya criterios de evaluación, indicadores de avance e instrumentos de evaluación.
4) Recursos didácticos.
5) Tiempo estimado.

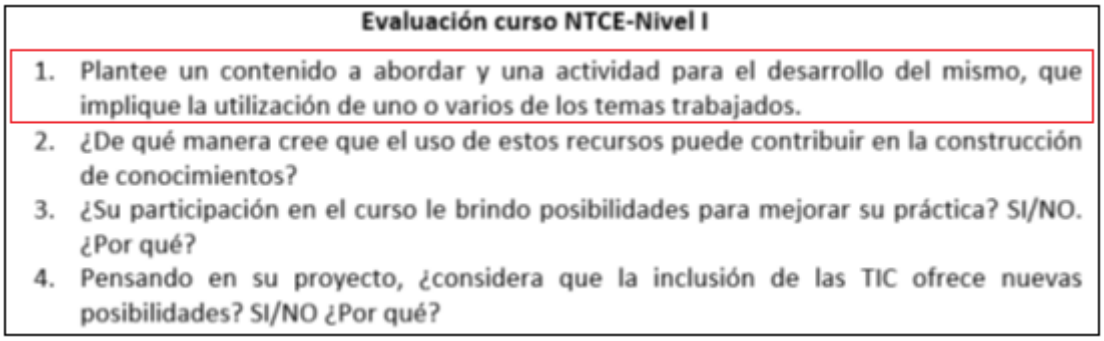
Algunas consignas son generales y la demanda solo indica qué se requiere presentar pero no qué aspectos incluir, como es el caso del Registro 8.

Registro 8. Curso 4. Prácticas del lenguaje, Nivel primaria, 2007


CONSIGNA: Elaborar una secuencia de actividades a partir de un texto y teniendo en cuenta la bibliografía dada.

En otros casos, como en el Registro 9, la anticipación de una clase y el contenido a desarrollar (entendidos como componentes de una planificación) forman parte del cuerpo de la prueba y constituye el eje sobre el que se plantea el resto del trabajo que propone el instrumento de evaluación.

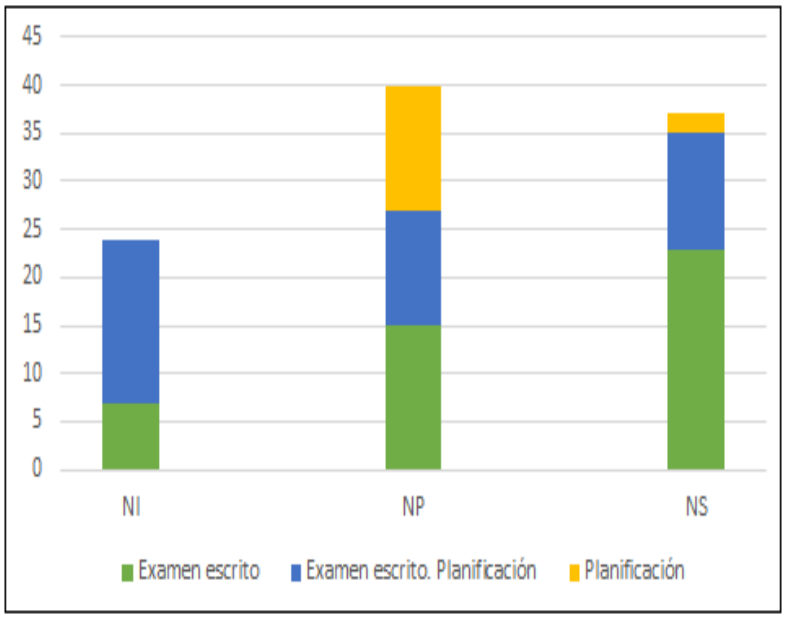
Registro 9. Curso 90. TIC, Nivel secundaria, 2017


Evaluación curso NTCE-Nivel I

1. Plantee un contenido a abordar y una actividad para el desarrollo del mismo, que implique la utilización de uno o varios de los temas trabajados.
2. ¿De qué manera cree que el uso de estos recursos puede contribuir en la construcción de conocimientos?
3. ¿Su participación en el curso le brindo posibilidades para mejorar su práctica? SI/NO. ¿Por qué?
4. Pensando en su proyecto, ¿considera que la inclusión de las TIC ofrece nuevas posibilidades? SI/NO ¿Por qué?

Una particularidad de los datos en lo que respecta al nivel educativo es que en los cursos para docentes de inicial no se halló la solicitud de planificación como instrumento exclusivo para la evaluación, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Tipos de instrumentos de evaluación por nivel de enseñanza al que está dirigido el curso en frecuencias absolutas



Las consignas de los instrumentos correspondientes a cursos del área inglés (para cualquiera de los niveles educativos) se presentan formuladas en ese idioma. Este registro es un ejemplo de ellos.

Registro 10. Curso 26. Inglés, Nivel secundaria, 2011

CURSO DE CAPACITACIÓN "INTRODUCCIÓN AL DISEÑO CURRICULAR E.S. 5: INGLÉS

EVALUACIÓN

1. Analyze the following text. Why is it a good example of a CLIL material? Account for your answer.
2. Plan one lead-up activity to let students explore the text genre. Justify your choice.
3. Speculate about possible ways to teach learning strategies through the text.
4. Design a final task. Support your choice with theoretical justification.

De manera general, se halló que los instrumentos se estructuran en dos partes, una de ellas destinada a encuadrar el trabajo solicitado y la otra a plantear las consignas. En los casos en que se añade el requisito de elaboración de una planificación áulica, el mismo se presenta de manera explícita o directamente se encuentra anexada esa producción (lo que permite deducir que ha habido otras instancias y medios en que se ha comunicado). Las consignas explícitas al respecto tienen distintas incidencias en el cuerpo del instrumento ya que se presentan como un ítem más, en conjunto con otros que refieren a otras cuestiones, o constituyen el eje central sobre el que organizan el resto de los ítems planteados.

La continuidad de la descripción de los resultados se ocupa de los tipos de ítems, actos de escritura requeridos y las modalidades de trabajo establecidas para responderlos. También se presentan los hallazgos respecto a las intervenciones de los formadores, desde sus notaciones, destinadas a la corrección, calificación y devolución.

6.2 Segunda parte. Resultados de acuerdo a objetivos planteados

6.2.1- Ítems de evaluación y saberes a los que refieren. Modalidades e instancias de trabajo

En primer lugar se recogió información respecto a la cantidad de ítems incluidos en cada instrumento de evaluación analizado, de tal manera que permita articular estos datos cuantitativos con la variedad que presentan. La siguiente tabla muestra los valores obtenidos.

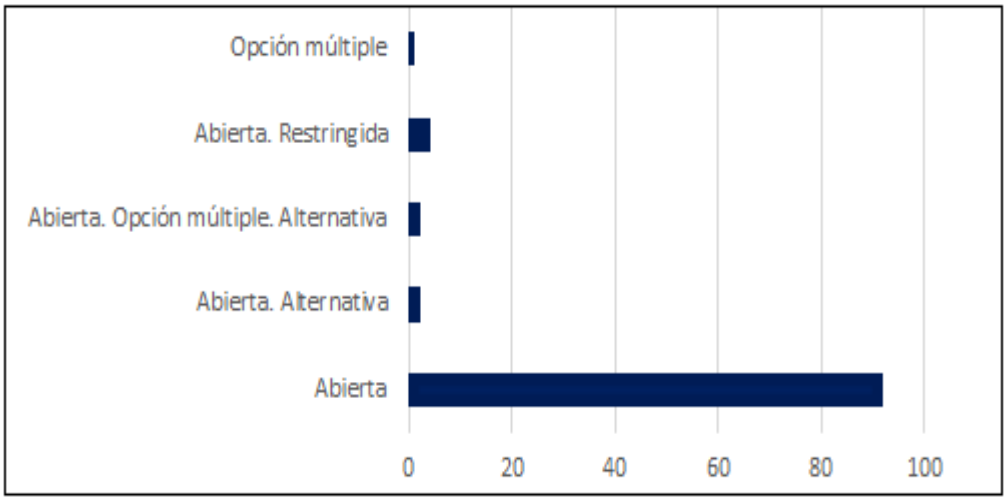
Tabla 7. Cantidad de ítems por instrumento (frecuencias absolutas)

Cantidad de ítems	f_i
1	27
2	18
3	20
4	19
5	5
6	7
7	2
8	2
11	1
Total	101

Estos valores dan cuenta de que en este contexto se emplean instrumentos de evaluación con pocos ítems, constituyendo una porción importante de la población los de consigna única.

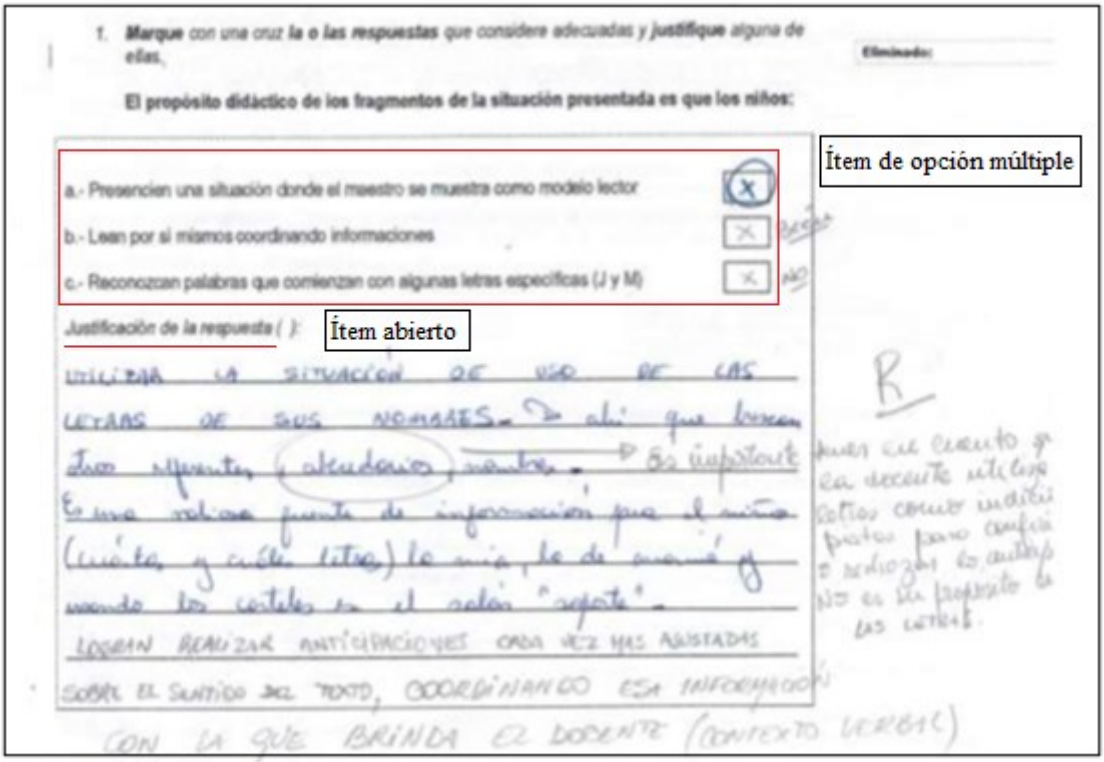
En relación a su clasificación, predominan los ítems abiertos, es decir se encuadran en el tipo de pruebas no estructuradas o de ensayo (Crippa y Guzner, 1998), coincidiendo con los resultados hallados respecto a la solicitud de elaboración de planificaciones áulicas.

Gráfico 3. Tipos de ítems en frecuencias absolutas



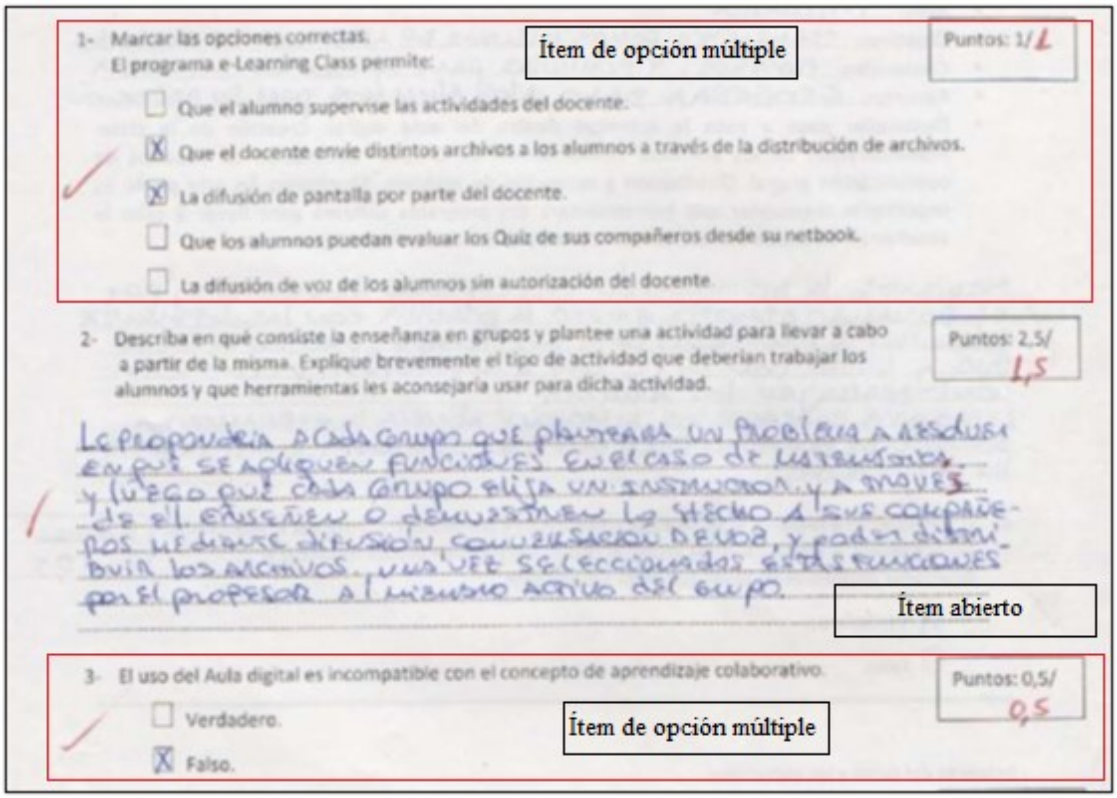
En cuanto a la estructuración de los instrumentos, el Registro 11 es uno de los ejemplos que incluye ítems de opción múltiple combinado con ítems de respuesta abierta, estos últimos se emplean como recurso para solicitar la justificación de la opción señalada.

Registro 11. Curso 2. Prácticas del lenguaje, Nivel Inicial, 2007



El registro 12, en cambio, presenta estos tipos de ítems de manera alternada y sin relación con los contenidos a los que refiere cada uno.

Registro 12. Curso 35. TIC, Nivel Secundaria, 2012



1- Marcar las opciones correctas.
El programa e-Learning Class permite:

Ítem de opción múltiple

Puntos: 1/1

- [ ] Que el alumno supervise las actividades del docente.
- [x] Que el docente envíe distintos archivos a los alumnos a través de la distribución de archivos.
- [x] La difusión de pantalla por parte del docente.
- [ ] Que los alumnos puedan evaluar los Quiz de sus compañeros desde su netbook.
- [ ] La difusión de voz de los alumnos sin autorización del docente.

2- Describa en qué consiste la enseñanza en grupos y plantee una actividad para llevar a cabo a partir de la misma. Explique brevemente el tipo de actividad que deberían trabajar los alumnos y que herramientas les aconsejaría usar para dicha actividad.

Puntos: 2,5/ 1,5

Le propondría a cada grupo que planteen un problema a resolver en que se apliquen funciones en el caso de instrumentos. y luego que cada grupo elija un instrumento y a través de él enseñen o demuestren lo hecho a sus compañeros mediante difusión, comunicación de voz, y pueden distribuir los archivos, una vez seleccionadas estas funciones por el profesor al instrumento activo del grupo.

Ítem abierto

3- El uso del Aula digital es incompatible con el concepto de aprendizaje colaborativo.

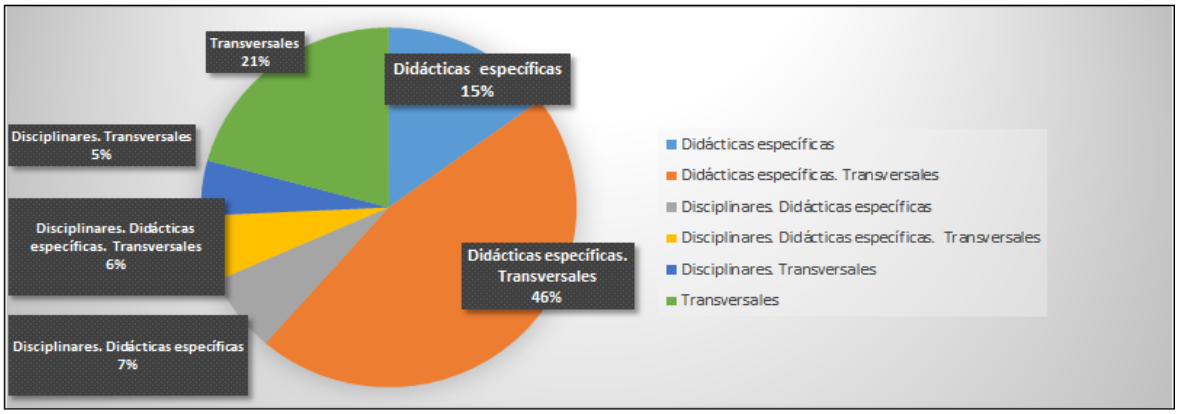
Ítem de opción múltiple

Puntos: 0,5/ 0,5

- [ ] Verdadero.
- [x] Falso.

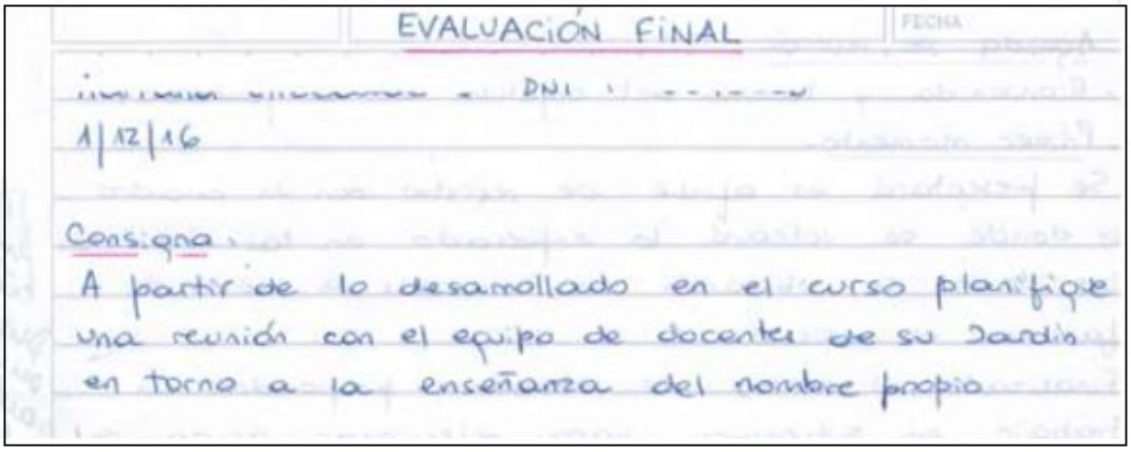
En lo que respecta a los saberes que refieren las consignas, se presenta un predominio del abordaje conjunto de cuestiones correspondientes a la enseñanza de las distintas áreas curriculares y de aspectos transversales que la atraviesan (46%). En este sentido, se puede considerar que se identifica la necesidad de proponer un estudio articulado entre las cuestiones propias de los saberes de cada disciplina y su enseñanza y aquellas que hacen a la tarea pedagógica en general y se derivan de aspectos tales como la organización escolar, el uso de las TIC, la planificación y las políticas educativas de turno, entre otras. El siguiente gráfico refleja la distribución de los valores obtenidos.

Gráfico 4. Tipos de saberes a los que refieren las consignas en porcentajes



Un ejemplo de la articulación entre saberes transversales y específicos se encuentra en la prueba del Registro 13 en la que se puede identificar el pedido de planificación de una reunión institucional y se requiere abordar aspectos particulares de la enseñanza de un contenido del área.

Registro 13. Curso 77. Prácticas del lenguaje, Nivel Inicial, 2016


EVALUACIÓN FINAL

FECHA

DNI

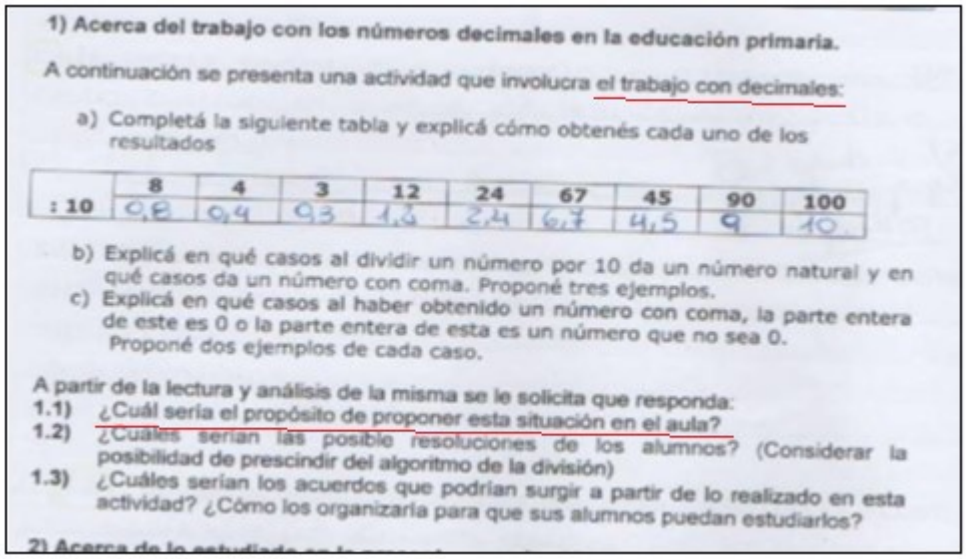
1/12/16

Consigna:

A partir de lo desarrollado en el curso planifique una reunión con el equipo de docentes de su Jardín en torno a la enseñanza del nombre propio

La evaluación abocada específicamente a los saberes correspondientes a las disciplinas que conforman el currículum de cada nivel escolar (matemática, biología, geografía, etc.) abarca una menor proporción en cuanto al número de consignas que se ocupan de ello y, en todos los casos que se propone, se presenta en conjunto con otros ítems que refieren al contexto de su enseñanza. Un ejemplo de estos resultados se muestra en el Registro 14 correspondiente a un curso de matemática en el que se identifican cuestiones vinculadas a saberes pertenecientes a esa disciplina (en este caso números decimales) en conjunto con las que refieren a su enseñanza en el nivel escolar al que está dirigido el curso.

Registro 14. Curso 22. Matemática, Nivel Primaria, 2011


1) Acerca del trabajo con los números decimales en la educación primaria.

A continuación se presenta una actividad que involucra el trabajo con decimales:

a) Completá la siguiente tabla y explicá cómo obtenés cada uno de los resultados

	8	4	3	12	24	67	45	90	100
: 10	0,8	0,4	0,3	1,2	2,4	6,7	4,5	9	10

b) Explicá en qué casos al dividir un número por 10 da un número natural y en qué casos da un número con coma. Proponé tres ejemplos.

c) Explicá en qué casos al haber obtenido un número con coma, la parte entera de este es 0 o la parte entera de esta es un número que no sea 0. Proponé dos ejemplos de cada caso.

A partir de la lectura y análisis de la misma se le solicita que responda:

1.1) ¿Cuál sería el propósito de proponer esta situación en el aula?

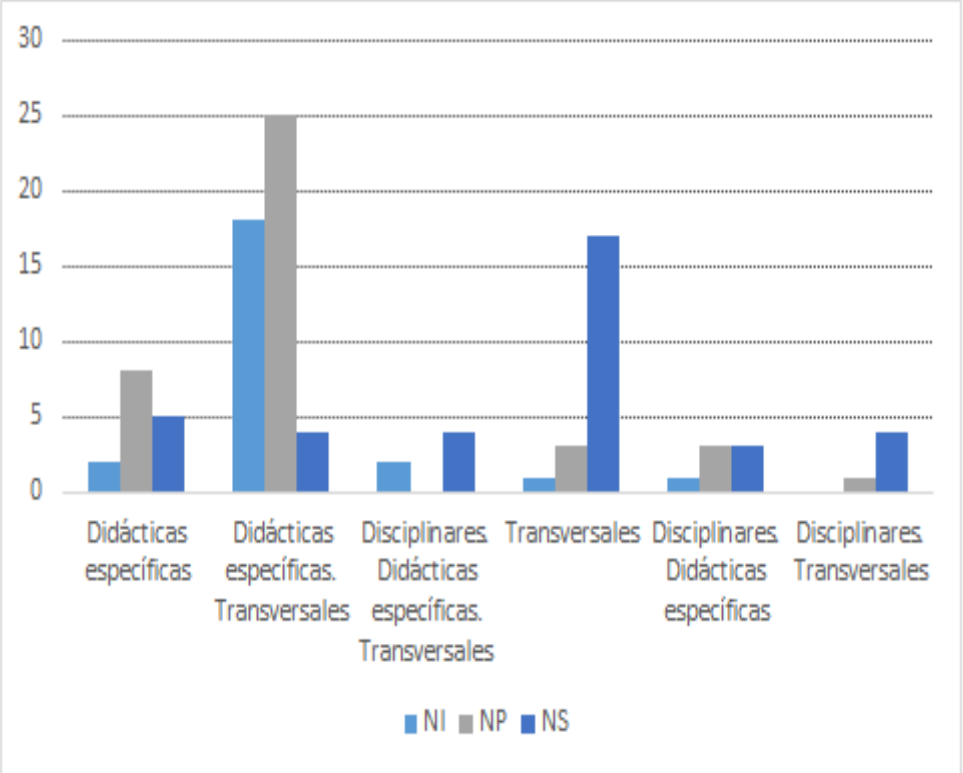
1.2) ¿Cuáles serían las posible resoluciones de los alumnos? (Considerar la posibilidad de prescindir del algoritmo de la división)

1.3) ¿Cuáles serían los acuerdos que podrían surgir a partir de lo realizado en esta actividad? ¿Cómo los organizaría para que sus alumnos puedan estudiarlos?

El siguiente gráfico resume la relación entre los contenidos que involucran las consignas y el nivel de enseñanza al que está destinado el curso. Se puede identificar que los cursos del nivel

inicial y del nivel primario se centran más en consignas referidas a asuntos de la enseñanza (específicos o generales) siendo los cursos destinados al nivel secundario los que presentan una mayor variedad de los valores indagados.

Gráfico 5. Comparación de saberes a los que refieren las consignas de acuerdo al nivel educativo al que está destinado el curso en frecuencias absolutas



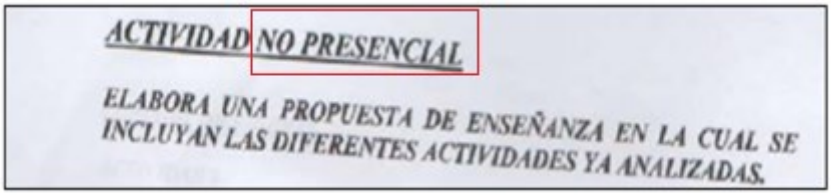
Tanto para la instancia de trabajo que establecen como para la modalidad de respuesta que solicitan las consignas de evaluación, se hallaron resultados correspondientes a los tres valores asignados a esas variables (presencial, domiciliaria y mixta). El predominio es de las pruebas de resolución individual y presencial y aquellas que se desarrollan en dos instancias (domiciliaria y presencial) y permiten que una de ellas (principalmente la primera) se responda de manera grupal (mixtas). En la siguiente tabla se presentan las frecuencias absolutas obtenidas distribuidas por nivel al que está destinado el curso.

Tabla 8.
Instancias y modalidades de trabajo según nivel educativo (frecuencias absolutas)

	Instancias de trabajo			Modalidad de trabajo		
Nivel Educativo	Presencial	Domiciliaria	Mixta	Individual	Grupal	Mixta
NI	7	1	16	8	0	16
NP	16	13	11	22	3	15
NS	17	5	15	24	2	11
Total	40	19	42	54	5	42

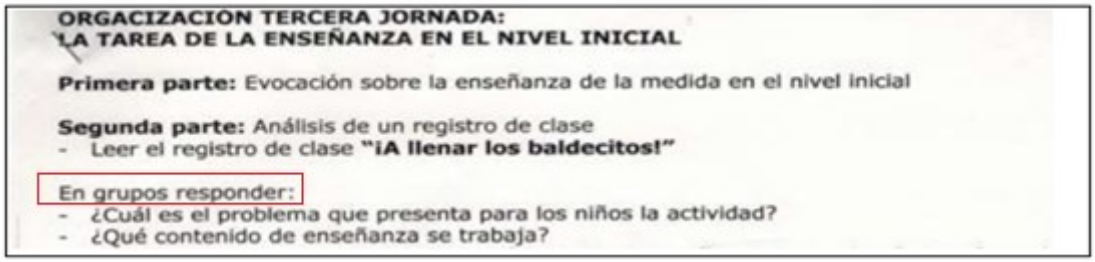
Estas modalidades de organización de la resolución se especifican en algunos casos de manera explícita como parte de las consignas, en otros posiblemente esas decisiones se han dejado a cargo de los evaluados o han sido comunicadas mediante otras vías, por ejemplo de manera oral (para su identificación se ha considerado, como indicadores, la cantidad de firmas que obran como autores del trabajo –individual o grupal- y el desarrollo y formato de presentación –presencial o domiciliaria-). Los Registros 15, 16, 17, 18 y 19 constituyen casos diversos en los que se han explicitado las condiciones.

Registro 15. Curso 15. Matemática, Nivel Primaria, 2015


ACTIVIDAD NO PRESENCIAL

ELABORA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN LA CUAL SE INCLUYAN LAS DIFERENTES ACTIVIDADES YA ANALIZADAS.

Registro 16. Curso 17. Matemática, Nivel Inicial, 2010

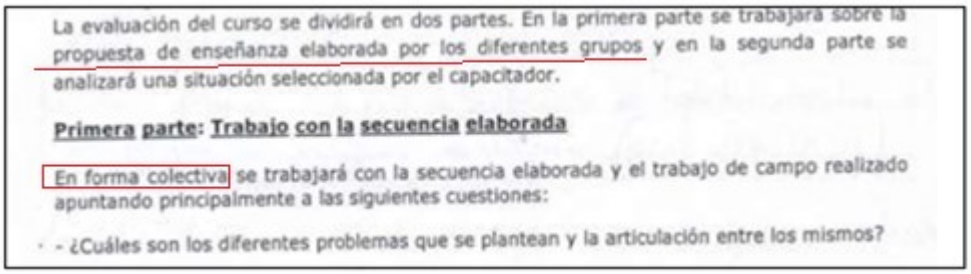

ORGACIZACIÓN TERCERA JORNADA:
LA TAREA DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

Primera parte: Evocación sobre la enseñanza de la medida en el nivel inicial

Segunda parte: Análisis de un registro de clase
- Leer el registro de clase **"¡A llenar los baldecitos!"**

En grupos responder:
- ¿Cuál es el problema que presenta para los niños la actividad?
- ¿Qué contenido de enseñanza se trabaja?

Registro 17. Curso 27. Matemática, Nivel Inicial, 2012

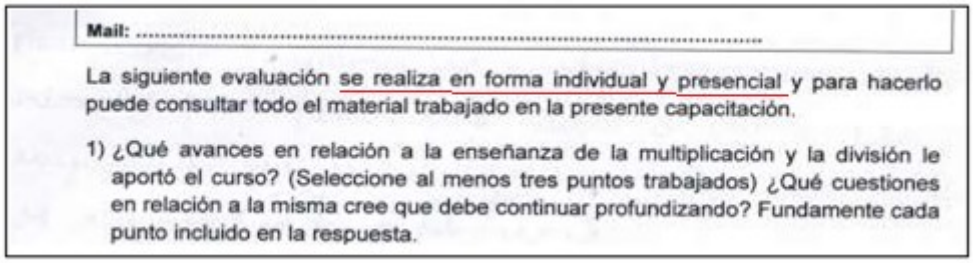

La evaluación del curso se dividirá en dos partes. En la primera parte se trabajará sobre la propuesta de enseñanza elaborada por los diferentes grupos y en la segunda parte se analizará una situación seleccionada por el capacitador.

Primera parte: Trabajo con la secuencia elaborada

En forma colectiva se trabajará con la secuencia elaborada y el trabajo de campo realizado apuntando principalmente a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los diferentes problemas que se plantean y la articulación entre los mismos?

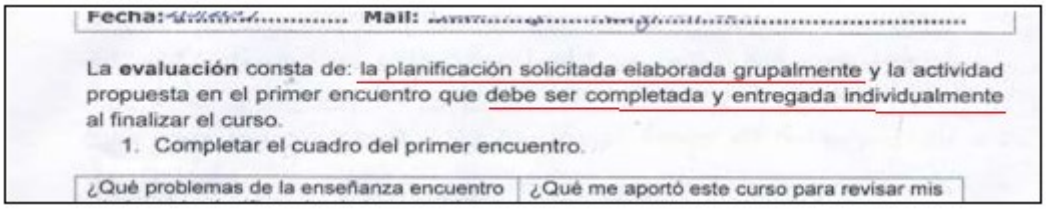
Registro 18. Curso 31. Matemática, Nivel Primaria, 2012


Mail: .....

La siguiente evaluación se realiza en forma individual y presencial y para hacerlo puede consultar todo el material trabajado en la presente capacitación.

1) ¿Qué avances en relación a la enseñanza de la multiplicación y la división le aportó el curso? (Seleccione al menos tres puntos trabajados) ¿Qué cuestiones en relación a la misma cree que debe continuar profundizando? Fundamente cada punto incluido en la respuesta.

Registro 19. Curso 38. Matemática, Nivel Inicial, 2013


Fecha: ..... Mail: .....

La **evaluación** consta de: la planificación solicitada elaborada grupalmente y la actividad propuesta en el primer encuentro que debe ser completada y entregada individualmente al finalizar el curso.

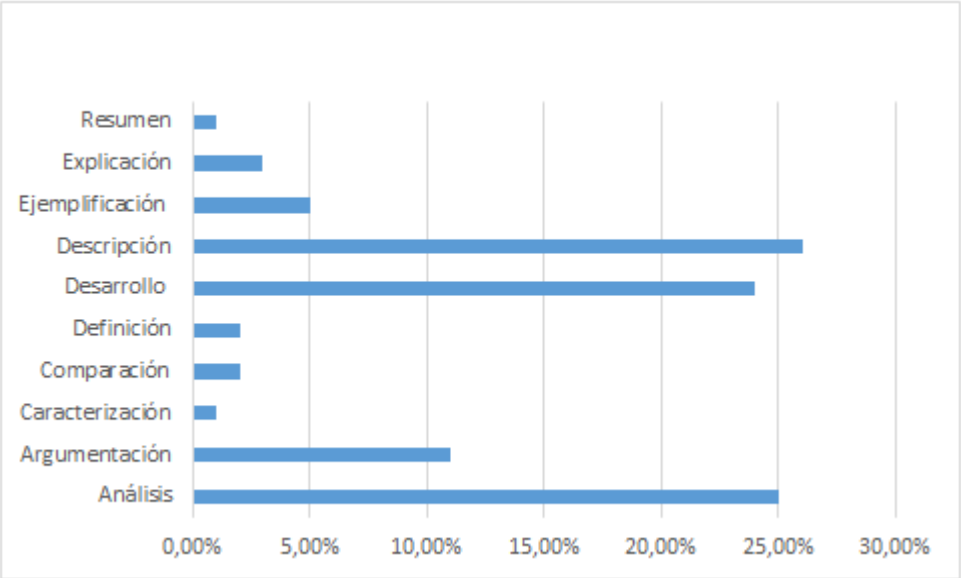
1. Completar el cuadro del primer encuentro.

¿Qué problemas de la enseñanza encuentro	¿Qué me aportó este curso para revisar mis

6.2.2- Actos de escritura requeridos por cada una de las consignas de respuesta abierta

En este caso se analizaron, uno por uno, todos los (290) ítems de respuesta abierta. Los resultados reflejan la prioridad de consignas de descripción, análisis y desarrollo las que, en general, se presentan en referencia a las planificaciones que se solicitaron elaborar o constituyen una parte del contenido del instrumento. El gráfico 6 da cuentas de estos resultados.

Gráfico 6. Tipos de actos de escritura requeridos en las consignas en porcentajes

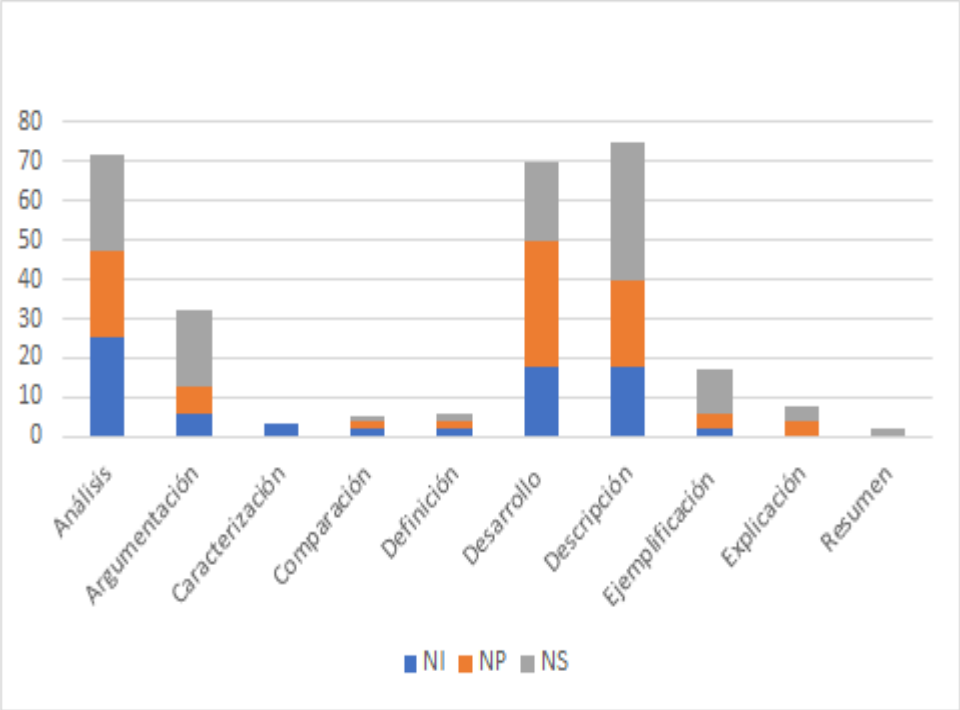


En relación al nivel educativo al que está destinado el curso, se identifica una distribución relativamente equitativa de los ítems que requieren desarrollo, descripción y análisis.

En el Gráfico 7 puede verse que las consignas vinculadas a la **argumentación** predominan en los instrumentos pertenecientes a cursos destinados a docentes del nivel secundario. Los instrumentos propuestos en cursos del nivel inicial constituyen los únicos casos en los que se

requieren establecer **caracterizaciones**. El **resumen** se halló exclusivamente en instrumentos del nivel secundaria.

Gráfico 7. Actos de escritura por nivel educativo al que está destinado el curso en frecuencias absolutas



Estos actos se hallan explícitos en los enunciados tal como lo presentan los siguientes ítems que requieren, respectivamente, definir (registro 20), analizar (registro 21), describir (registro 22), desarrollar (registro 23) y explicar (registro 24), entre otros ejemplos hallados.

Registro 20. Curso 8. Ambiente Natural y Social, Nivel Inicial, 2008

3) **Definir:** actividades abiertas, semidirigidas y controladas.

Registro 21. Curso 9. Inglés, Nivel Primaria, 2008

a. Analyze the following teaching sequence and say why it is coherent with the new curriculum design.

Registro 22. Curso 29. Matemática, Nivel Primaria, 2012

2) **Describa que preguntas e intervenciones haría en una reunión institucional destinada a trabajar sobre el tema de articulación de la enseñanza de la matemática. Detalle propuestas posibles destinadas a la realización de acuerdo entre docentes de ambos niveles. Fundamente sus respuestas.**

Registro 23. Curso 36. TIC, Nivel Secundaria, 2012

- Desarrollar paso a paso la actividad dentro del aula digital: Creación de la clase. Administración de los alumnos. Conformación de Grupos. Generación de espacios de comunicación grupal. Distribución y recepción de archivos. Monitoreo. En este punto es importante mencionar que herramienta/s del programa utilizará para llevar a cabo la enseñanza, teniendo en cuenta los recursos planteados en el punto anterior.

Registro 24. Curso 56. Matemática, Nivel Primaria, 2014

En el primer encuentro en grupos reflexionaron acerca de los problemas más frecuentes con los que se encuentran a la hora de enseñar suma y resta (Consigna b de la Actividad 1 del primer encuentro). Retome los mismos y explique qué avances, herramientas, aportes, etc. le brindó esta instancia de formación sobre los mismos. Reflexione también sobre qué cuestiones sobre la enseñanza de estas operaciones le quedan seguir estudiando, discutiendo y trabajando. Detalle las respuestas dadas.

Otras consignas se formulan a partir de tareas que se asumieron, en un sentido amplio, estrechamente vinculadas a los actos mencionados (por ejemplo, resumir y sintetizar, argumentar y fundamentar, ejemplificar y mencionar casos que respondan a una determinada situación, definir y responder qué se entiende por determinado concepto, entre otros); tal es el caso de los siguientes ítems categorizados, respectivamente, como resumen (Registro 25), definición (Registro 26) y ejemplificación (Registro 27).

1 Breve síntesis de los textos APROBADO

Registro 25. Curso 46. Matemática, Nivel Primaria, 2014

3. ¿Qué es el lenguaje radiofónico y cuáles son los elementos que lo componen?

Registro 26. Curso 47. Matemática, Nivel Primaria, 2014

2. Mencione recursos didácticos que pueden utilizarse en la enseñanza del área del ambiente natural y social.

Registro 27. Curso 64. Ambiente Natural, Nivel Inicial, 2015

Por su parte, a las consignas que requieren elaborar algún tipo de planificación se les asignó el valor "desarrollo" debido a que involucran expandir una determinada información de acuerdo a componentes dados o seleccionados (Atorresi, 2003).

6.2.3- Calificación, corrección y devolución

Las categorías que refieren a las escalas empleadas en la calificación y los registros que dan cuenta de las intervenciones destinadas a la corrección y devolución se analizaron, en todos los casos, a partir de las notaciones realizadas por los formadores y que se hallan presentes de manera explícita en los documentos.

Los distintos marcos teóricos considerados coinciden en que la calificación constituye un componente esencial de la evaluación en la educación formal con efectos determinantes para la enseñanza y para los aprendizajes (Camilloni, 1998b, Ravela, 2009). Sin embargo, ese lugar de relevancia no se condice con los resultados obtenidos en la población analizada ya que en un 19% de los casos no se presentan registros que den cuenta de esta tarea y en los documentos en que se los halló, se destina mayoritariamente a informar la acreditación del curso en general. Se identifica concretamente con la función certificativa que Ravela (2009) otorga a las evaluaciones sumativas

y se desprende de allí que la certificación y acreditación del trayecto formativo se produce más allá de la comunicación explícita de la calificación obtenida.

En lo que respecta a la calificación, los resultados arrojaron el predominio del uso del tipo de escala descriptiva referida a la acreditación del curso (empleando el valor "aprobado"). En menores casos, este tipo de escalas se combina con la apreciación respecto a la valoración de cada una de las respuestas (por ejemplo, "bien", "muy bien") y en un único protocolo se halló el uso de escala numérica.

La ausencia de la calificación en una porción de los instrumentos de evaluación (19%) no lleva a afirmar que esta tarea no se haya efectuado efectivamente ya que puede haberse comunicado mediante otros medios (por ejemplo, de manera oral o a través de recursos digitales). No obstante, el hecho de que las normativas oficiales que regulan estas acciones (D.G.C. y E., Resolución Nº 3817/07) no planteen prescripciones respecto a las formas de calificación, lleva a suponer que este aspecto ha sido obviado por el formador.

En la tabla 9 se muestra la distribución de frecuencia de los valores hallados para esta variable.

Tabla 9.
Tipo de escalas empleadas en la calificación

Escalas empleadas en la calificación	f_i
Escala descriptiva sobre acreditación	75
Escala descriptiva sobre acreditación. Escala descriptiva sobre respuestas	5
Escala descriptiva sobre respuestas	1
Escala numérica	1
Ausente	19
Total	101

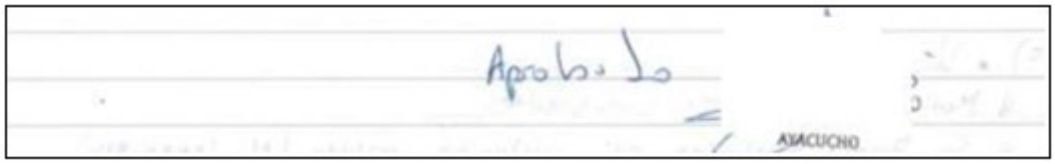
Los instrumentos de evaluación de los cursos destinados al nivel secundario son los que presentan una mayor variedad de estos valores tal como lo muestra la tabla 10.

Tabla 10.
Tipos de escalas empleadas en la calificación de acuerdo al nivel educativo del curso

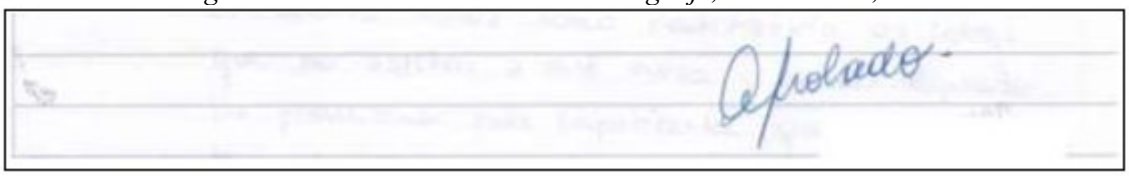
Nivel Educativo Calificación	NI	NP	NS	Total
Escala descriptiva sobre acreditación	18	30	27	75
Escala descriptiva sobre acreditación. Escala descriptiva sobre respuestas	2	2	1	5
Escala descriptiva sobre respuestas	0	0	1	1
Escala numérica	0	0	1	1
Ausente	4	8	7	19
Total	24	40	37	101

Los Registros 28 y 29 dan cuenta de los casos en que se utilizaron escalas descriptivas que se limitan a informar la acreditación del curso.

Registro 28. Curso 101. TIC, Nivel Secundaria, 2017

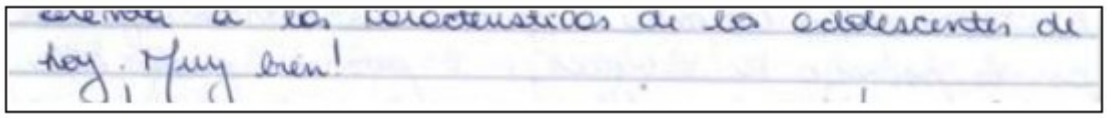


Registro 29. Curso 92. Prácticas del lenguaje, Nivel Inicial, 2017



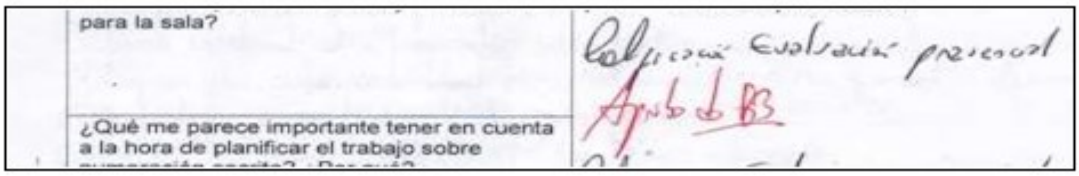
Por su parte, el Registro 30 es uno de los ejemplos que emplea una escala descriptiva pero refiriendo a las respuestas.

Registro 30. Curso 69. Prácticas del lenguaje, Nivel Secundaria, 2015

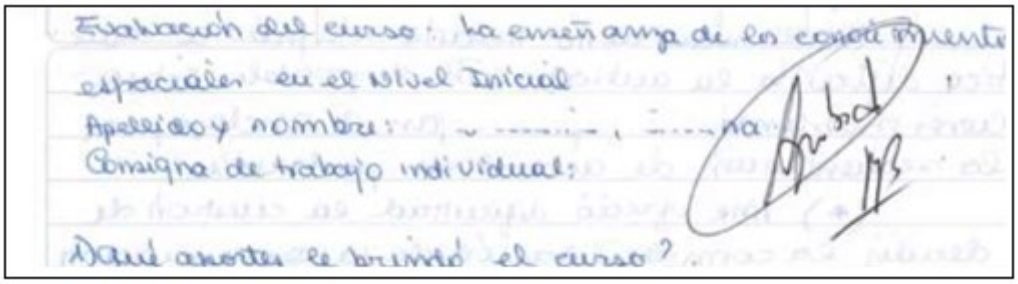


También hay formadores que combinaron ambos tipos de escalas, tal como lo manifiestan los siguientes documentos.

Registro 31. Curso 38. Matemática, Nivel Inicial, 2013

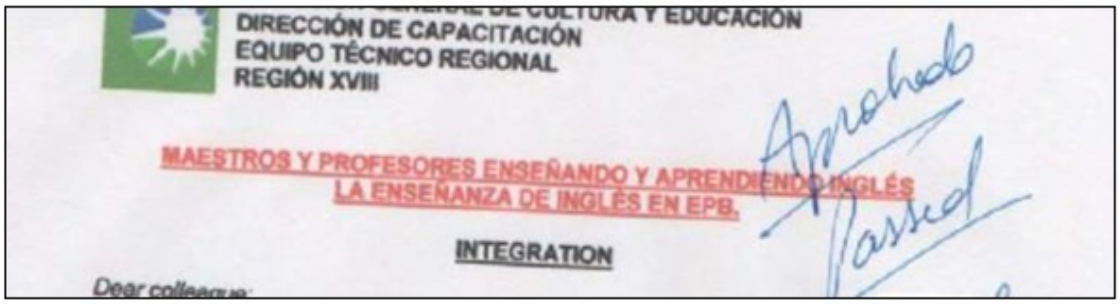


Registro 32. Curso 40. Matemática, Nivel Inicial, 2014



En instrumentos pertenecientes a cursos de inglés, la calificación se presenta tanto en español como en inglés. En este caso se empleó una escala descriptiva sobre acreditación.

Registro 33. Curso 7. Inglés, Nivel Secundaria, 2007


DIRECCIÓN DE CAPACITACIÓN
EQUIPO TÉCNICO REGIONAL
REGIÓN XVIII

MAESTROS Y PROFESORES ENSEÑANDO Y APRENDIENDO INGLÉS
LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EPB.

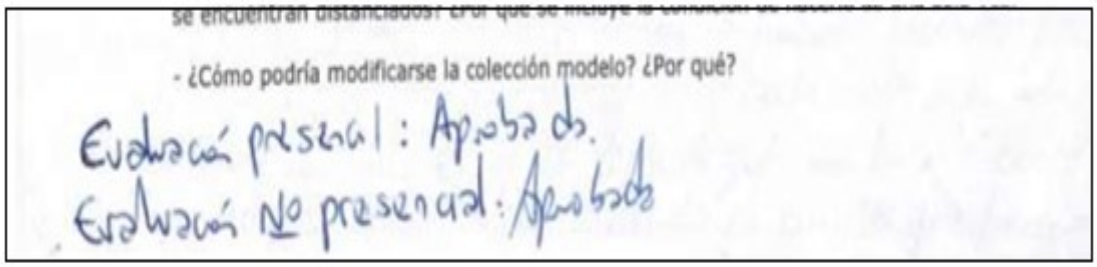
INTEGRATION

Dear colleague:

Aprobado
Passed

Con esa misma escala, en el siguiente instrumento se comunica la calificación correspondiente al trabajo realizado de manera no presencial y el que se produjo en la instancia presencial.

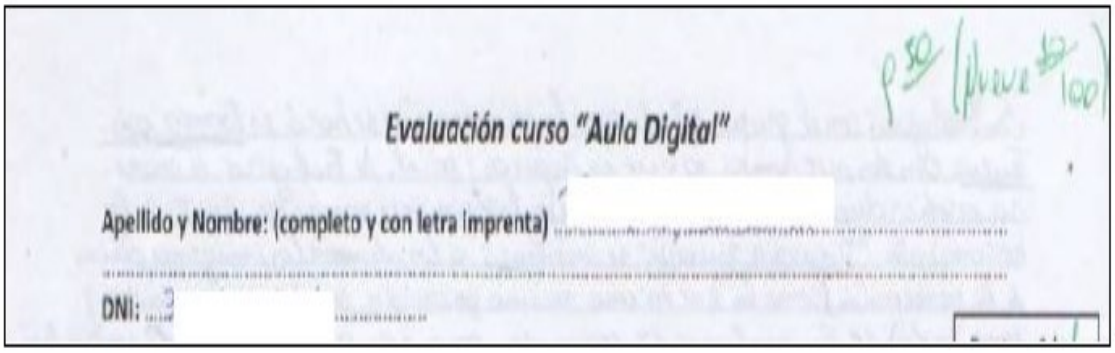
Registro 34. Curso 27. Matemática, Nivel Inicial, 2012


- ¿Cómo podría modificarse la colección modelo? ¿Por qué?

Evaluación presencial: Aprobado.
Evaluación No presencial: Aprobado

El Registro 35 corresponde al único protocolo en el que se hallaron notaciones correspondientes a una escala numérica.

Registro 35. Curso 36. TIC, Nivel Secundaria, 2012

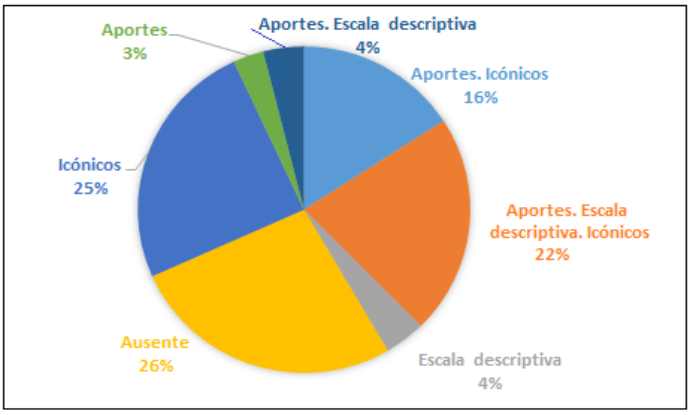

Evaluación curso "Aula Digital"

Apellido y Nombre: (completo y con letra imprenta) .....

DNI: .....

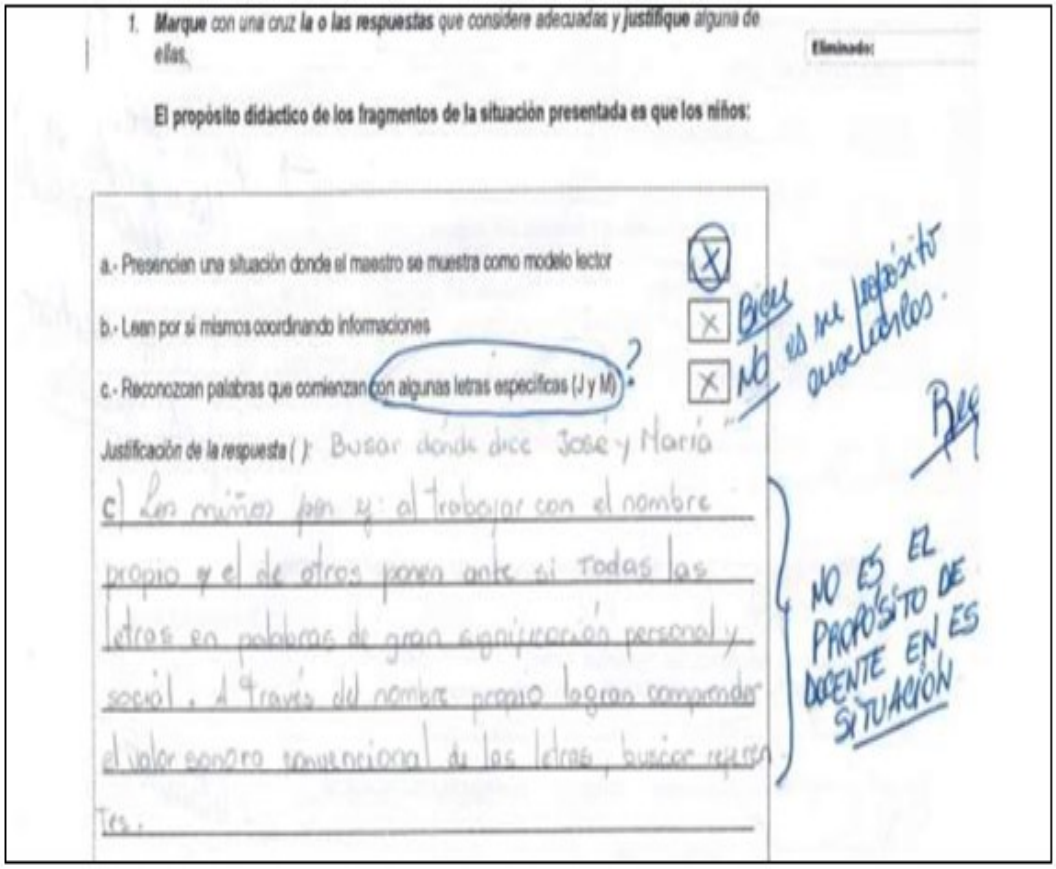
Se presenta una diversidad de registros que dan cuenta de las intervenciones de los formadores en la tarea de corregir los trabajos, aunque la moda corresponde a los casos en que estos están ausentes. Hay combinaciones de recursos como por ejemplo realizar aportes en algunas respuestas y en otras señalar mediante marcas o cruces (icónicos). El gráfico 8 representa la distribución de los valores obtenidos para esta categoría:

Gráfico 8. Tipos de correcciones en porcentajes



Dentro del subgrupo de la población que presenta intervenciones explícitas respecto a la tarea de corrección (74%), el uso de diferentes escalas y recursos constituye la mayor frecuencia de aparición. Un ejemplo de ellos es el siguiente documento en el que se combinan marcas (registros icónicos), una escala descriptiva ("bien", "regular") y aportes del formador (escritura al lado de la respuesta).

Registro 36. Curso 2. Prácticas del lenguaje, Nivel Inicial, 2007


1. **Marque** con una cruz **la o las respuestas** que considere adecuadas y **justifique** alguna de ellas.

Eliminado:

El propósito didáctico de los fragmentos de la situación presentada es que los niños:

a.- Presencien una situación donde el maestro se muestra como modelo lector

b.- Lean por sí mismos coordinando informaciones

c.- Reconozcan palabras que comienzan con algunas letras específicas (J y M)

Justificación de la respuesta ( ): Buscar donde dice José y María

c) Los niños por sí al trabajar con el nombre propio y el de otros ponen ante sí todas las letras en palabras de gran significación personal y social. A través del nombre propio logran comprender el valor sonoro convencional de las letras, buscar repetir

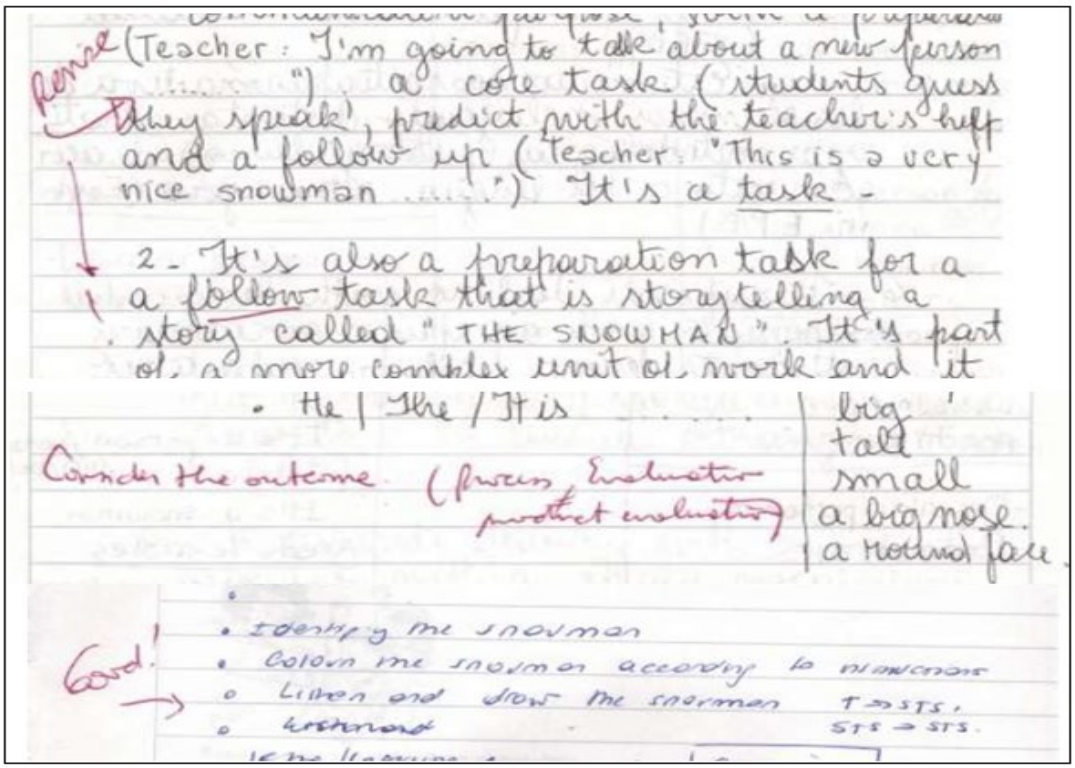
Bien

No es su propósito evaluarlos.

NO ES EL PROPÓSITO DE DOCENTE EN ES SITUACIÓN

Esta prueba perteneciente a un curso de inglés presenta esos mismos valores pero escritos en ese idioma.

Registro 37. Curso 9. Inglés, Nivel Primaria, 2008


(Teacher: I'm going to talk about a new person .....") a core task (students guess they speak), predict with the teacher's help and a follow up (Teacher: "This is a very nice snowman .....") It's a task.

2. It's also a preparation task for a a follow task that is storytelling a story called "THE SNOWMAN". It's part of a more complex unit of work and it

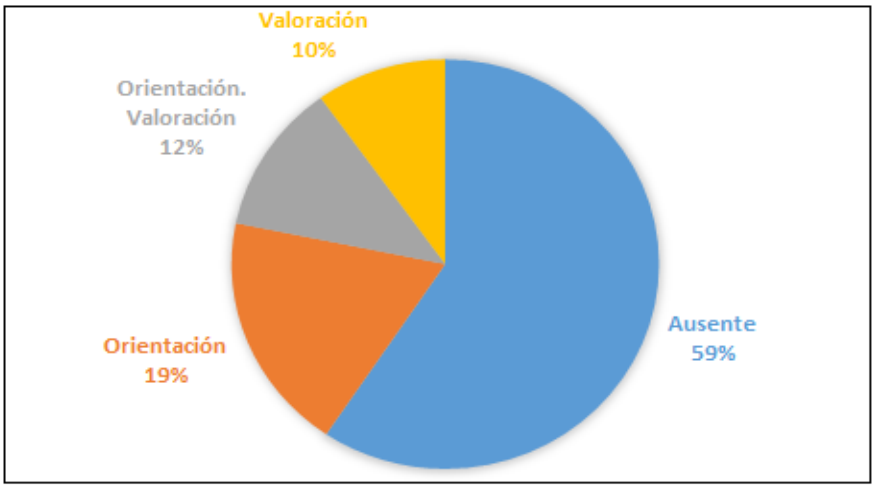
• He | The / It is ..... | big / tall / small / a big nose / a round face

Consider the outcome (process, Evaluation product evaluation)

Good!

• Identify the snowman
• Colour the snowman according to directions
• Listen and draw the snowman T → STS, STS → STS.
• Understand

Gráfico 9. Tipo de devolución en porcentajes

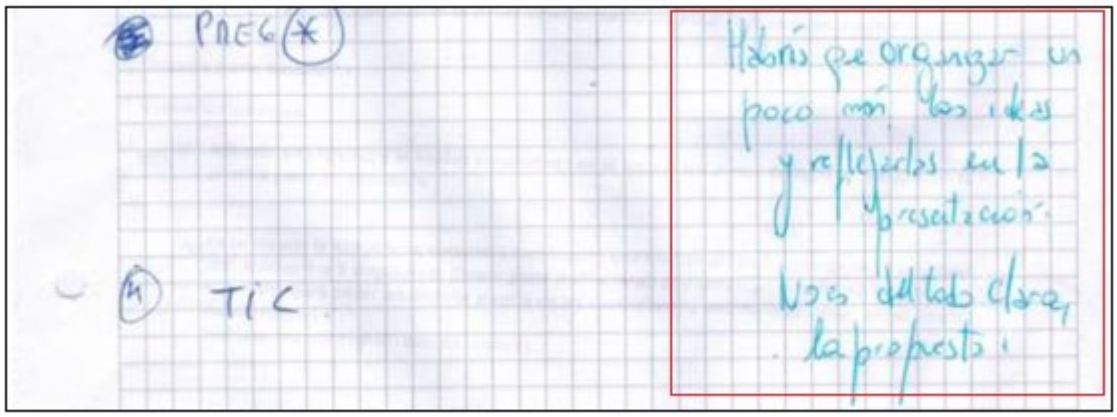


En consonancia con los resultados obtenidos para la variable "calificación", la ausencia de intervenciones correspondientes a la devolución de las producciones es el valor que se presenta con mayor frecuencia, tal como lo muestra el Gráfico 9.

En los instrumentos en los que hay notaciones destinadas a este tipo de intervención, predominan los mensajes que contienen aportes para mejorar el trabajo, definidos por Wiggins (1998) como orientaciones. A continuación le siguen las orientaciones acompañadas de una pequeña frase (generalmente uno o dos términos como "bien", "muy bien", "excelente trabajo") que tiene la intención de anexar información respecto a la producción realizada y a la calificación obtenida. Wiggins (ibídem) llama valoración a la devolución realizada mediante esos términos.

Los Registros 38, 39 y 40 constituyen ejemplos de devoluciones destinadas a brindar orientaciones a los cursantes.

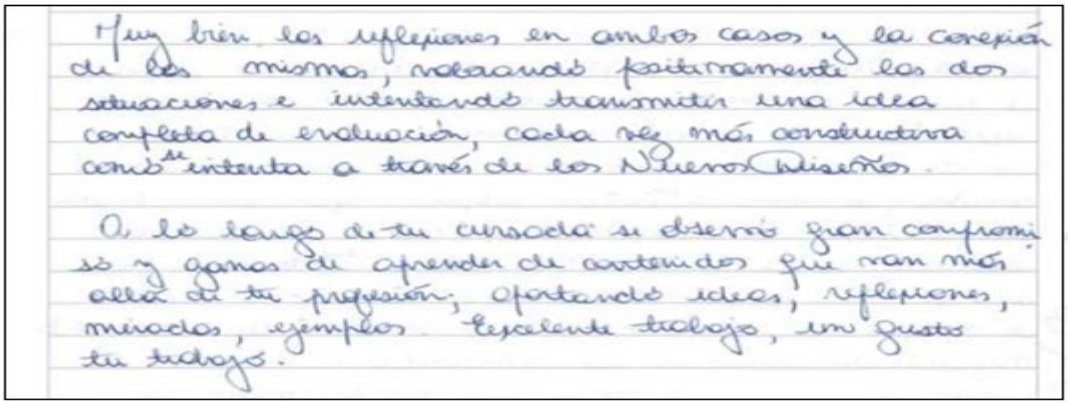
Registro 38. Curso 97. Matemática, Nivel Primaria, 2017


PREG (*)

TIC

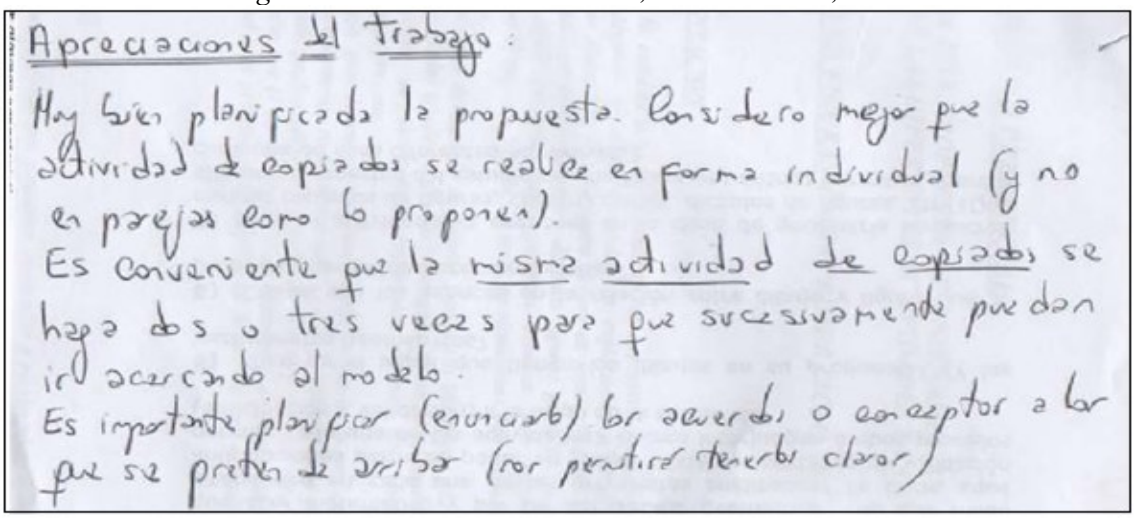
Habría que organizar un poco más las ideas y reflejarlas en la presentación. Usas del tab clara, la propuesta.

Registro 39. Curso 70. Prácticas del lenguaje, Nivel Secundaria, 2017


Muy bien los reflexiones en ambos casos y la conexión de los mismos, valorando positivamente las dos situaciones e intentando transmitir una idea completa de evaluación, cada vez más constructiva como se intenta a través de los Nuevos Diseños.

A lo largo de tu cursada se observó gran compromiso y ganas de aprender de contenidos que van más allá de tu profesión, aportando ideas, reflexiones, miradas, ejemplos. Excelente trabajo, me gustó tu trabajo.

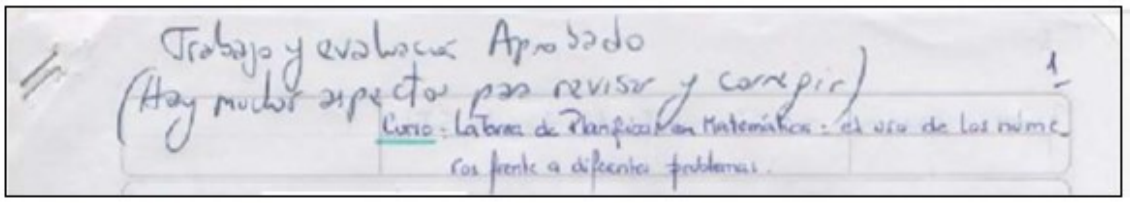
Registro 40. Curso 15. Matemática, Nivel Primaria, 2009


Apreciaciones del trabajo:

Muy bien planificada la propuesta. Considero mejor que la actividad de copiados se realice en forma individual (y no en parejas como lo proponen).
Es conveniente que la misma actividad de copiados se haga dos o tres veces para que sucesivamente puedan ir acercando al modelo.
Es importante planificar (enunciar) los acuerdos o conceptos a los que se pretende arribar (por ejemplo tenerlos claros)

Hay pruebas en las que los aportes introducidos por el formador y la calificación asignada se acompañan con términos destinados a enriquecer el juicio de valor sobre el trabajo realizado, por ejemplo el mensaje presente en este registro.

Registro 41. Curso 21. Matemática, Nivel Inicial, 2011


Trabajo y evaluación Aprobado
(Hay muchos aspectos para revisar y corregir)
Curso: Taller de Planificación en Matemática: el uso de los núme-
ros frente a diferentes problemas.

En otros casos, estos términos se presentan sin una descripción de aspectos puntuales que se consideran señalar, es decir están destinados únicamente a dar una valoración que se anexa a la calificación otorgada.

Registro 42. Curso 19. Ciencias sociales, Nivel Secundaria, 2010

Excelente Propuesta!
Aprobado

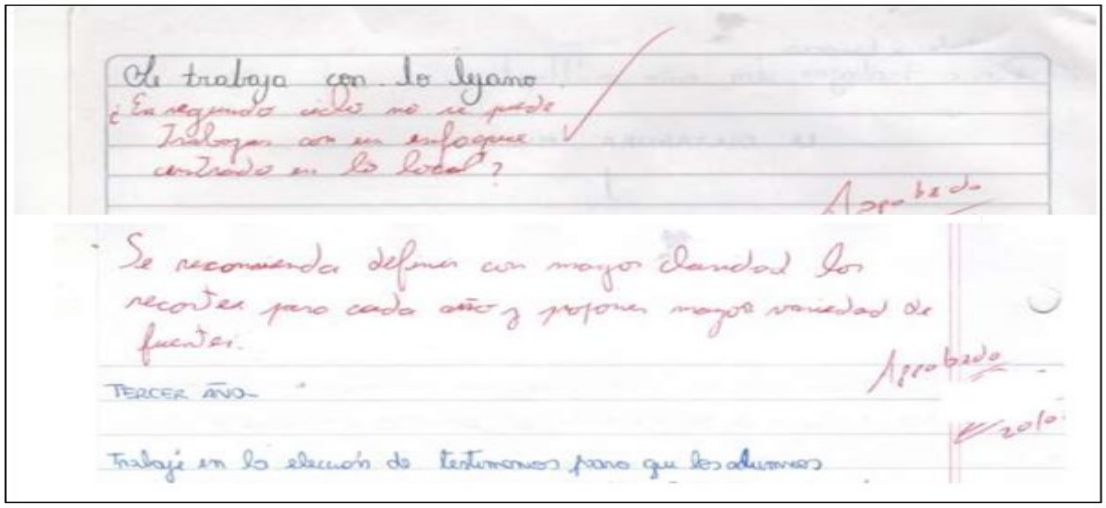
La Tabla 11 muestra la distribución de frecuencias correspondientes a la presencia conjunta de las variables calificación, corrección y devolución en un mismo instrumento y las distintas combinaciones que se pueden dar, demostrando que en 35 casos se incluyen notaciones referidas a las tres intervenciones y, por el contario, en 11 no se hallaron registros de ninguna de ellas.

Tabla 11.
Relaciones entre las variables calificación, corrección y devolución en porcentajes

Combinación de intervenciones	Porcentaje
Calificación, corrección y devolución	34%
Calificación y corrección	31%
Calificación y devolución	2%
Corrección y devolución	5%
Calificación exclusivamente	14%
Corrección exclusivamente	3%
Devolución exclusivamente	0
Ausente	11%
Total	100%

El siguiente protocolo es un ejemplo de la porción en el que se presentan registros correspondientes a las tres variables de manera conjunta.

Registro 43. Curso 60. Ciencias Sociales, Nivel Primaria, 2014


Si trabajo con lo lejano
¿En segundo ciclo no se puede
trabajar con un enfoque
centrado en lo local?
Aprobado

Se recomienda definir con mayor claridad los
recortes para cada año y proponer mayor variedad de
fuentes.
Aprobado
TERCER AÑO-
2010
Trabajé en la elección de testimonios para que los alumnos

Si bien los marcos normativos emitidos por la jurisdicción especifican que la instancia final de los cursos oficiales debe realizarse mediante una prueba escrita de resolución individual, los resultados que se han obtenido y presentado en este capítulo dan cuenta de una variedad mucho mayor, tanto en lo que respecta al tipo de instrumento empleado, las modalidades e instancias de resolución como así también respecto a las intervenciones que realizan los formadores sobre ellos.

Capítulo 7

Conclusiones y consideraciones finales

7.1 Acerca de los resultados obtenidos

La formación docente continua constituye una de las estrategias de la política educativa para transformar y mejorar las prácticas de enseñanza. Las mismas se apoyan en supuestos que consideran que la mejora de la educación va a la par, entre otros varios requisitos y factores, de la calidad de los docentes (Coria y Mezzadra, 2012; Diker y Serra, 2008; Pitman, 2012). Esta valorización también se ve reflejada en el creciente interés que ha despertado la profesión docente, su formación y desarrollo, para la investigación educativa y para la generación de acciones específicas tales como libros, artículos y congresos sobre el tema, principalmente desde los inicios de la década de 1980 (Imbernón, 2013).

A partir de todo lo presentado hasta aquí puede decirse que se ha alcanzado el objetivo general, explorar y describir las características de la evaluación final de los cursos de formación docente continua que se dictaron en el C.I.I.E. Ayacucho durante el período 2007-2017, a través del cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos.

Se asumió como punto de partida que la evaluación constituye uno de los asuntos de la problemática de la didáctica de la formación docente continua a la vez que constantemente es objeto de controversias y debates, más allá del nivel y contexto educativo al que se refiera (Lerner, Stella y Torres, 2009; Litwin, 1998). En el campo de la formación docente, tanto inicial como continua, se constituye como objeto de estudio, es decir como parte del conocimiento didáctico (Castedo, 2007; Lerner, 2001); y como tarea que forma parte de la práctica, en tanto la mayoría de los dispositivos contemplan instancias de evaluación, soliéndose presentar en este sentido una marcada distancia entre lo que se aborda desde un plano teórico y lo que se propone en la práctica, tal como lo afirma Barbier (1993).

Distintos trabajos que se han ocupado de la evaluación en el proceso formativo dan cuenta de la complejidad que impone la relación pedagógica que allí se establece (evaluador y evaluado son frecuentemente colegas) y la elección de cuáles propuestas se consideran las más adecuadas para recoger información respecto a los avances de los docentes, tanto en lo que corresponde a su práctica en el aula como a la apropiación de un marco teórico de referencia (Lerner, Stella y Torres, 2009).

> La evaluación supone siempre una problemática compleja y su complejidad se acrecienta cuando se reconoce que el aprendizaje no es fiel reflejo de la enseñanza, cuando se intenta comprender los resultados obtenidos a la luz del proceso desarrollado, cuando se busca coherencia entre las acciones realizadas en la formación docente y las postuladas para el aula, cuando se concibe a los alumnos como sujetos de la evaluación. (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 208)

El estado del arte elaborado para esta tesis arrojó una diversidad de modalidades e instrumentos de evaluación en la formación docente continua, las cuales en algunos casos refieren

específicamente a los contenidos estudiados, es decir se centran en un plano más teórico e independiente del contexto en el que cada docente se desempeña (por ejemplo, resolver una problemática atendiendo a marcos teóricos específicos) y en otros se vinculan con la tarea propia en el aula, ya sea a partir de una experiencia realizada (por ejemplo, analizar un registro de clase a partir de una planificación elaborada en el trayecto formativo) o que se solicita producir para su futura implementación (por ejemplo, diseñar un reunión institucional o un plan de clases teniendo en cuenta ciertos componentes dados). En todos los casos, las cuestiones vinculadas a la evaluación no constituyen la exclusividad del objeto de investigación ya que se indagan en conjunto con otras categorías, tales como las expectativas de los docentes formadores y cursantes, las propuestas didácticas, la modalidad de cursada, los impactos en la práctica, entre otras.

En la provincia de Buenos Aires existe una fuerte presencia estatal en las acciones de formación docente continua (Coria y Mezzadra, 2012), siendo los C.I.I.E. las instituciones responsables de desarrollar la mayor parte de esas propuestas. Este trabajo se propuso, de manera general, explorar los instrumentos de evaluación escritos empleados en la instancia final de los cursos dictados en el período 2007-2017 en el CIIE Ayacucho, uno de los 135 que hay en la provincia.

Si bien los marcos normativos emitidos por la jurisdicción (Dirección General de Cultura y Educación) especifican que la evaluación final de los cursos oficiales debe realizarse mediante una prueba escrita de resolución individual (Resolución Nº 3817/07), tanto los trabajos incluidos en el estado del arte que refieren a acciones desarrolladas en el territorio bonaerense como los datos arrojados por esta investigación, dan cuenta que esta prescripción se articula con otros modos de organización, como la opción de resolución grupal y/o de manera domiciliaria.

Siguiendo la clasificación establecida por Cabrera Rodríguez (2011), los instrumentos de evaluación de los cursos pertenecientes a la población de referencia responden a técnicas basadas en la relación entre las personas que intervienen en el proceso formativo, en particular se concentran en el grupo de pruebas y producción de aprendizajes, dentro del mismo incluye a las pruebas escritas. Según la autora, tienen la característica común de presentar a la persona un conjunto de cuestiones consideradas representativas del atributo que se desea medir o bien, solicitan la realización de algún producto.

Respecto a este último requisito mencionado, la solicitud de elaboración de algún tipo de planificación áulica (anual, mensual, de una clase particular, correspondiente a una secuencia didáctica o a un proyecto) o de una determinada acción institucional (por ejemplo, una reunión del personal para tratar determinado asunto) coincide con las situaciones de evaluación que destaca Alen (2000) destinadas a transferir los contenidos abordados en la instancia de formación a diversas situaciones y contextos (en este caso, vinculados a la organización de la enseñanza en las instituciones en las que los docentes asistentes se desempeñan) y se introduce como propuesta

de trabajo exclusiva o acompañando a un examen escrito, estando presente en una mayor parte de los instrumentos de evaluación indagados.

Retomando los aportes de Alen (ibidem), hace especial referencia al planteo de situaciones de evaluación que permitan relacionar los aportes teóricos estudiados con los problemas que se derivan de la práctica. En este sentido, se observa que los saberes en los que se centran las consignas de los instrumentos indagados corresponden a la enseñanza de cada una de las áreas (didácticas específicas) articulados con cuestiones pedagógicas generales tales como la organización institucional, normativas, planificación o uso de las TIC. No se hallaron instrumentos cuyos ítems refieran exclusivamente a saberes disciplinares (matemática, biología, física, química, etc.).

En cuanto a los actos de escritura que se requieren en las respuestas a cada una de las consignas, prevalecen los ítems de descripción, análisis y desarrollo. Este último valor mencionado tiene directa relación con los resultados antes presentados ya que fue asignado, entre otros indicadores, a los instrumentos que solicitan elaborar una planificación la cual es entendida como una producción creativa y original (Atorresi, 2003). A su vez, las mismas generalmente se presentan acompañadas con ítems que demandan otros actos de escritura, predominando los casos en que aparece conjuntamente a tareas vinculadas al análisis o a la descripción (por ejemplo, de la información que aporta un registro de clases o una secuencia didáctica aportados por el formador). Se identifican también protocolos en los que estos actos se proponen en relación a la propia planificación solicitada; es decir, analizar, describir, ejemplificar, etc., tomando como base la producción previamente elaborada por el evaluado.

Esa tarea se realiza de manera individual y presencial (como parte de una de las clases dispuestas para el curso) o articulada con una instancia, generalmente anterior, de trabajo domiciliario, predominando en este caso la resolución de manera grupal. Estas modalidades coinciden con lo expuesto en el trabajo de Pitman, para quien suelen ser fuente de controversias, "cualquiera que tenga una mínima experiencia en este ámbito habrá enfrentado alguna protesta cuando se capacitan docentes que trabajan juntos y se indica un trabajo individual" (2012, p. 156). Más allá de ello, se coincide con la autora en que en las instituciones escolares los docentes trabajan en equipo, por lo que las propuestas en las aulas de formación deben promover este tipo de organización, no obstante la certificación del curso es individual, siendo entonces también necesaria una instancia de este tipo (en un 5% de la población se halló la modalidad grupal como modo exclusivo de organización).

La literatura referida a la evaluación coincide en gran parte acerca del poderoso efecto normativo que tiene la calificación sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje, siendo un fuerte condicionante para las prácticas pedagógicas (Camilloni, 1998b). En el caso de la formación docente continua no se presenta con esa incidencia, pasando este asunto prácticamente desapercibido. Quizás una explicación de ello resida en la dificultad que se le puede presentar a

los formadores para calificar a los docentes asistentes, quienes en muchas ocasiones son -o han sido- compañeros de trabajo en otras instituciones y niveles educativos (Zelmanovich. 2012).

A partir de los resultados hallados, se desprende que la certificación y acreditación del trayecto formativo se produce más allá de la comunicación explícita del valor obtenido de acuerdo a la escala seleccionada (predomina la valoración de lo realizado en el curso en su globalidad: aprobado/desaprobado).

Otra cuestión importante que incide en este aspecto tiene que ver con que los organismos estatales responsables de la gestión de la formación docente continua no prescriben cuestiones específicas respecto a la calificación, tal como sí lo hacen para otros niveles educativos (primaria, secundaria, superior).

Los recursos que emplean los formadores para la corrección son variados y coinciden con los que se emplean en otros contextos de enseñanza (Ravela, 2009) tales como señalar con marcas o cruces, introducir breves anotaciones o indicaciones a la par de las respuestas (por ejemplo, "revisar") o valorizarlas mediante "bien" o "muy bien". Cabe mencionar que en prácticamente la cuarta parte de los documentos analizados no se hallaron registros correspondientes a correcciones.

En los casos que se presentan intervenciones vinculadas a la devolución, predominan mensajes que contienen aportes para mejorar el trabajo, definidos por Wiggins (1998) como orientaciones. Con menor frecuencia de aparición, se hallaron expresiones consistentes en una pequeña frase (generalmente uno o dos términos como "bien", "muy bien", "excelente trabajo"), las cuales tienen la intensión de anexar información respecto a la producción realizada y a la calificación obtenida. Wiggins (ibídem) llama valoración a la devolución realizada mediante esos términos.

A modo de establecer una caracterización general de los instrumentos indagados, podría considerarse el predominio de consignas de descripción, análisis y desarrollo cuya resolución se propone de manera mixta, tanto en lo que respecta a la combinación de instancias de trabajo (domiciliaria y presencial) como en los modos de agrupamiento permitidos (individual y grupal). Los saberes que se requieren tienen que ver principalmente con decisiones vinculadas a la enseñanza de una determinada área curricular en el nivel educativo al que pertenece el curso (inicial, primaria, secundaria), siendo la elaboración de una planificación áulica la propuesta que se presenta en una mayor proporción.

Las intervenciones de los formadores respecto a las producciones consisten principalmente en informar la acreditación del curso una vez cumplido el requisito de entrega de la evaluación final.

7.2 Cierre y nuevas preguntas

El aula de formación docente continua (en sus múltiples formatos: presencial, virtual, semipresencial, a distancia) es un contexto relativamente poco explorado en relación a la producción de conocimiento didáctico referido a otros contextos de enseñanza. Una de las razones de ello posiblemente se deba a que se ha constituido como parte de la agenda educativa, de pedagogos, investigadores y políticos, recién en las últimas décadas (principalmente desde finales del siglo XX). Esta creciente producción ha permitido detectar y analizar diferentes problemas que se han instalado (como parte de la complejidad de la tarea educativa y la dificultad de concretar políticas públicas que las transformen), como también proyectar cuáles son los dispositivos más acordes de acuerdo a las necesidades que los demandan; situaciones que, tanto desde un nivel macro (políticas de formación docente continua, instituciones responsables, formación de formadores, entre otros), como a nivel micro (dispositivos, contenidos, estrategias, recursos, evaluación, entre otros), requieren de la continuidad y profundización en amplios espacios de discusión y de búsqueda de alternativas que comprometan a los distintos actores que intervienen.

En un nivel macro, la historia del sistema educativo nacional en general, y de la provincia de Buenos Aires en particular, ha determinado una relación de los docentes con la formación docente continua más asociada a la propia carrera profesional que a la necesidad de transitar estos espacios para enriquecer o estar a la altura de los distintos problemas y demandas de la práctica, tarea que seguramente requiere de un compromiso colectivo y a nivel institucional, al menos si se aspira a la construcción de alternativas transformadoras. En parte este vínculo de manera solicitaría con la formación se debe a que el trabajo docente está regulado por estatutos en los que uno de los factores que incide, para el ingreso y ascenso, es el puntaje que bonifica cada curso que cada agente realiza y aprueba.

> Como ya dijimos, las relaciones laborales entre los docentes y el sistema educativo estatal están reguladas predominantemente por los estatutos docentes. Y mencionamos que la mayor tensión en la dinámica de funcionamiento del campo de capacitación y fuente básica de ineficacia del sistema para mejorar la formación de los docentes se da en la contradicción entre puntaje y formación: mientras que la hipótesis que sostiene la normativa es que el puntaje es el "premio"[19]a la formación recibida por capacitarse, desde la perspectiva de los docentes, al parecer, es precisamente la búsqueda del puntaje lo que inhibe, en muchas ocasiones, su formación. (Diker y Serra, 2008, p. 79)

Esta realidad lleva a que el interés principal de la acción esté dado por aspectos más ligados a lo cuantitativo (optar por la oferta, estatal o privada, que mayor puntaje otorga) que a lo cualitativo (calidad y necesidad de la propuesta). No se puede dejar de mencionar el amplio mercado que se constituyó en base a estas acciones (principalmente en la década de 1990) y que hoy, con mucha menor presencia, sigue estando vigente (Birgin, 2012; Pitman, 2012).

[1919] Las comillas pertenecen a los autores.

Otra de las aristas que se plantean, en este nivel, tiene que ver con que el Estado ha ido promoviendo –o intentando promover- diferentes alternativas para formar a los docentes en ejercicio (desde diversos enfoques, necesidades y concepciones sobre el trabajo y el saber docente), no pudiendo superar el formato curso con participación individual de cada agente como propuesta masiva y sostenida en el tiempo. Más allá que se sostenga –y numerosos trabajos se hayan ocupado de demostrarlo- que otras propuestas más vinculadas al trabajo colaborativo entre docentes y centradas en la institución escolar, es decir en la que todo el personal docente sea parte de la misma (equipos directivos, docentes, equipos de orientación escolar, preceptores, bibliotecarios, etc.), son las que tienen una mayor capacidad formativa; la dificultad por instalarlas como parte de la cotidianeidad escolar y de la agenda de los docentes constituye una realidad que no ha sido superada. Posiblemente una de las razones se deba a que estas acciones han sido planificadas y ejecutadas generalmente sin considerar otras transformaciones necesarias para que puedan instalarse (por ejemplo, cómo pueden convivir en un mismo espacio y tiempo la tarea de enseñanza a los alumnos y las acciones de formación a los docentes de esa institución).

También es objeto de discusión el perfil de los formadores. Hay quienes sostienen que esta tarea debe recaer en especialistas o formadores externos a las instituciones y otros abogan por otorgar esas responsabilidades a los mismos integrantes del equipo escolar (de hecho, en la mayoría de las jornadas institucionales dispuestas por el Estado la coordinación suele recaer en el equipo directivo). Por lo general, los formadores de docentes en ejercicio son agentes que asumen esa responsabilidad a partir de aceptar una convocatoria para tales fines y, por lo tanto, no han sido específicamente formados para la misma, más allá que, para acceder a esos puestos, se exijan determinados antecedentes académicos y una vasta experiencia laboral (Alú, 2016; Zelmanovich, 2012). Otra cuestión es que no abundan materiales de estudio destinados a la formación de formadores (Crippa y Ressia de Moreno, 2013).

En un nivel micro, diversos son los planteos que se entrecruzan respecto a cuáles son los dispositivos más adecuados de acuerdo a los objetivos que se plantean o las problemáticas a las que se intenta responder (cursos, talleres, seminarios, ateneos, jornadas, etc.), las modalidades (presencial, semipresencial, a distancia, virtual), los contenidos de los que se debe ocupar el trayecto formativo (centrado en la teoría, en la práctica, en ambos), la duración, las estrategias e interacciones que se deben propiciar en el aula de formación, los materiales y recursos que se requieren, entre otras cuestiones.

Al respecto, numerosos autores coinciden en que la complejidad de los contextos y escenarios educativos actuales requiere combinar múltiples formatos, estrategias y lenguajes para formar a los docentes que se desempeñan en ellos y que, por lo tanto, las decisiones didácticas que se tomen para cada trayecto formativo deben ir más allá que la mera recopilación bibliográfica y la búsqueda de respuestas en el saber académico instituido (Pitman, 2012). Otro debate que suele ocupar la reflexión didáctica tiene que ver con la duración que debe tener cada propuesta,

aquí también la literatura se ha manifestado a favor de los recorridos de formación que se prolongan en el tiempo (Lerner, Stella y Torres, 2009), por ejemplo durante todo un ciclo lectivo; sin embargo, el formato curso generalmente se impone de manera contraria a esas sugerencias, desarrollándose en su mayoría en cuatro o cinco encuentros (aproximadamente dos meses de duración[20]).

Los asuntos referidos a la evaluación en la formación docente continua suelen quedar relegados ante estas otras cuestiones mencionadas e inclusive, como se ha mencionado, directamente las normativas jurisdiccionales incluyen prescripciones sobre la modalidad que debe asumir esta tarea y en general, es asumida por los participantes (tanto formadores como docentes asistentes) como un mero formalismo que se debe realizar para acreditar el trayecto realizado (de hecho el empleo de los valores para calificar, "aprobado" y "desaprobado", que predominan en los resultados obtenidos no hacen más que reforzar esas concepciones). Para que esto se pueda revertir se necesita incorporar a la evaluación como parte de los contenidos de la formación de tal manera que los docentes asistentes la asuman como problemática (en todos los niveles educativos) y reconozcan y produzcan nuevas alternativas, en concordancia tanto a los lineamientos de la política educativa y la producción didáctica (Alen, 2000) y las decisiones al respecto que les demanda el día a día de las escuelas, las cuales cada vez se presentan más alejadas de las posibilidades que permiten las técnicas e instrumentos de evaluación más tradicionales.

Por lo tanto, una estrategia formativa potente en este sentido puede promoverse a partir de considerar a la evaluación como contenido de la formación, en conjunto con las condiciones didácticas para incluirla en un determinado proceso de enseñanza y de aprendizaje; es decir, asumirla como parte de los contenidos de la propuesta formativa y no únicamente como un requisito para su acreditación.

En el campo de la investigación educativa, los trabajos sobre los procesos de evaluación en la formación docente continua no son abundantes (al menos de acuerdo a los datos arrojados por el estado del arte elaborado) y, en general, se incluyen en conjunto con otras categorías de indagación. Este trabajo permitió acceder a instrumentos y producciones en este contexto para su análisis y caracterización. Muchas preguntas quedan abiertas, tales como ¿qué relaciones pueden identificarse entre los diferentes paradigmas que se han sostenido en el campo de la formación docente y las distintas corrientes que refieren a la evaluación educativa? ¿Qué características asumen los instrumentos de evaluación de acuerdo al tipo de dispositivo de formación en el que se implementan? ¿De qué cuestiones particulares se ocupa la evaluación en la formación docente continua de acuerdo a cada nivel educativo al que se destinan las acciones? ¿Y de acuerdo a los diferentes destinatarios (equipos directivos, docentes, equipos de orientación escolar, etc.)? ¿Qué

[20] En el cuadro del anexo 1 se informa la duración y cantidad de encuentros de los cursos que conforman la población de este trabajo de investigación.

diferencias y similitudes se identifican entre los sistemas de evaluación correspondientes a propuestas presenciales respecto a acciones a distancia o mediadas por entornos virtuales? ¿Qué relaciones se pueden identificar entre los distintos instrumentos empleados y los tipos de saberes que se indagan con ellos? ¿Y respecto a las modalidades e instancias de trabajo que se indican? ¿Cómo se agrupan los programas de evaluación de acuerdo a las distintas perspectivas y modalidades que ha asumido la formación docente continua en diferentes administraciones gubernamentales? ¿Qué expectativas y funciones les asignan los participantes, tanto formadores como alumnos, a las instancias de evaluación en el campo de la formación continua? ¿Qué coincidencias y diferencias se pueden identificar entre esas funciones, las técnicas e instrumentos efectivamente empleados y las intervenciones de los formadores destinadas a la devolución?

La documentación pedagógica de lo que sucede en las aulas de formación docente es cada vez más abundante, lo que seguramente dará lugar a un constante crecimiento de proyectos que se ocupen de indagarlas, tanto para responder a preguntas referidas a la evaluación o a otros tantos asuntos, como los contenidos involucrados, las intervenciones de los formadores, las producciones de los participantes, los impactos en las prácticas, etc. Parte del interés de esta tesis está puesto en construir conocimiento para cuando esos proyectos se constituyan también en una realidad.

Anexo 1

Detalle de los cursos a los que pertenecen los documentos analizados

Codificación:

- Niveles educativos: Nivel Inicial (NI), Nivel Primaria (NP), Nivel Secundaria (NS)
- Área: Ambiente Natural y Social (ANyS), Ciencias Naturales (CN), Ciencias Sociales (CS), Educación Física (EF), Inglés (I), Matemática (M), Prácticas del lenguaje (PdL), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

N	Año	Nivel	Área	Nombre del curso	Inicio	Final	Encuentros
1	2007	NI	M	Geometría en el Nivel Inicial	30/04/2007	02/07/2007	10
2	2007	NI	PdL	Leer en sala de 5 de Inicial y Primero de EPB	23/07/2007	24/07/2007	2
3	2007	NP	CS	Enseñar a estudiar Ciencias Sociales en 2º ciclo EPB	23/07/2007	24/07/2007	2
4	2007	NP	PdL	Leer y escribir para estudiar en EPB	15/05/2007	03/07/2007	7
5	2007	NS	M	Matemática en 1º de la ESB. A propósito de la enseñanza de la geometría y las magnitudes	07/06/2007	19/07/2007	7
6	2007	NS	M	Funciones en el nivel polimodal	22/09/2007	30/11/2207	10
7	2007	NS	I	La enseñanza de inglés en ESB: 1º año	05/10/2007	07/12/2007	3
8	2008	NI	ANyS	Maestros y profesores enseñando ciencias naturales en el nivel inicial	14/02/2008	28/02/2008	3
9	2008	NP	I	Introducción al Diseño Curricular de Primaria. Inglés	19/05/2008	28/06/2008	4
10	2008	NP	M	Introducción al diseño curricular: Matemática 2º ciclo	15/02/2008	29/02/2008	3
11	2008	NP	M	Introducción al Diseño Curricular de 2º año. Biología	27/10/2007	05/05/2008	6
12	2008	NP	M	Álgebra y modelización en el nivel polimodal	19/04/2008	28/06/2008	9
13	2009	NI	M	Número y sistema de numeración en el nivel inicial	23/04/2009	28/05/2009	10
14	2009	NP	M	El diseño curricular en la escuela: matemática	19/02/2009	17/11/2009	3
15	2009	NP	M	Geometría en 1º y 2º ciclo	23/03/2009	18/05/2009	10

16	2009	NP	PdL	Leer y escribir en torno a la biblioteca	05/09/2009	10/10/2009	5
17	2010	NI	M	La tarea de enseñar en el nivel inicial: matemática	16/02/2010	27/02/2010	3
18	2010	NP	M	Perímetro y área en la Educación Primaria	22/03/2010	30/04/2010	5
19	2010	NS	CS	Introducción al Diseño Curricular de 4º año: Geografía	29/04/2010	10/06/2010	4
20	2011	NI	M	Mediciones y medidas en el nivel inicial	16/08/2011	13/10/2011	5
21	2011	NI	M	La tarea de planificar en matemática. El uso de los números frente a diferentes problemas	14/03/2011	04/04/2011	4
22	2011	NP	M	Números decimales	16/08/2011	13/10/2011	5
23	2011	NP	M	La tarea de planificar en matemática: cálculo mental	03/03/2011	31/03/2011	4
24	2011	NS	CN	El uso de las netbooks como recurso para la enseñanza de la física	02/09/2011	18/11/2011	3
25	2011	NS	TIC	Aprendiendo con la radio. Un espacio para la comunicación	13/10/2011	01/12/2011	5
26	2011	NS	I	Introducción al Diseño curricular de 5º año: inglés	19/04/2011	30/06/2011	4
27	2012	NI	M	El trabajo aritmético con los niños pequeños	23/08/2012	11/10/2012	5
28	2012	NI	M	La enseñanza de la matemática. Su articulación entre el nivel inicial y el nivel primaria	22/03/2012	26/04/2012	4
29	2012	NP	M	la enseñanza de la matemática. Su articulación entre el nivel inicial y el nivel primaria	14/02/2012	23/02/2012	4
30	2012	NP	CS	Evaluar tramas, itinerarios y aprendizajes en la enseñanza de las ciencias sociales	14/02/2012	24/02/2012	4
31	2012	NP	M	Enseñar a estudiar matemática	27/08/2012	15/11/2012	5
32	2012	NP	CS	Imágenes y Tic. Recorridos didácticos para la enseñanza de las efemérides en EP	23/08/2012	27/09/2012	4

33	2012	NP	PdL	Leer y escribir en contextos de estudio	18/04/2012	16/05/2012	4
34	2012	NP	M	La tarea de planificar en matemática: Cálculo mental	15/11/2012	03/12/2012	4
35	2012	NS	TIC	Aula digital	04/04/2012	16/05/2012	4
36	2012	NS	TIC	Aula digital	30/06/2012	25/08/2012	4
37	2012	NS	I	Introducción al diseño curricular de 6º año. Inglés	01/06/2012	31/08/2012	4
38	2013	NI	M	Planificación compartida sobre el trabajo con los números escritos en el nivel inicial	04/04/2013	02/05/2013	4
39	2013	NI	ANyS	La planificación de la enseñanza del ambiente natural y social	15/02/2013	21/02/2013	3
40	2013	NI	ANyS	La planificación de la enseñanza del ambiente natural y social	22/03/2013	03/05/2013	4
41	2013	NI	M	La tarea de planificar en matemática: el trabajo con figuras geométricas	12/09/2013	24/10/2013	4
42	2013	NP	M	La tarea de planificar en matemática: geometría en EP	25/03/2013	29/04/2013	4
43	2013	NP	M	La proporcionalidad directa en la EP	07/10/2013	02/12/2013	4
44	2013	NP	CS	Nuevos aportes para aprender y enseñar ciencias sociales situados en el mundo del trabajo	27/03/2013	24/04/2013	5
45	2013	NP	CS	Imágenes y Tic. Recorridos didácticos para la enseñanza de las efemérides en EP	05/09/2013	15/10/2013	5
46	2013	NS	CS	El uso didáctico de las imágenes para la enseñanza de la historia en la educación secundaria	14/02/2013	21/02/2013	5
47	2013	NS	TIC	Aprendiendo con la radio. Un espacio para la comunicación	05/09/2013	07/11/2013	5
48	2013	NS	TIC	Aprendiendo con la radio. Un espacio para la comunicación	30/05/2013	01/08/2013	5

49	2013	NS	TIC	La alfabetización digital en la era de los habitantes digitales. Desarrollo de ambientes personales de aprendizaje	27/03/2013	16/05/2013	5
50	2014	NI	M	Las actividades cotidianas del jardín como encuadres para plantear problemas matemáticos	13/02/2014	20/02/2014	3
51	2014	NI	ANyS	Desarrollo curricular en el ambiente natural y social	13/02/2014	21/02/2014	3
52	2014	NI	M	La enseñanza de contenidos espaciales en el nivel inicial	19/06/2014	07/08/2014	4
53	2014	NI	M	La tarea de planificar en matemática: el uso de los números frente a diferentes problemas	30/10/2014	04/12/2014	4
54	2014	NP	M	Aula digital: Matemática	01/09/2010	06/10/2010	4
55	2014	NP	M	El sistema de numeración y el trabajo con el valor posicional a lo largo de la EP	13/02/2014	20/02/2014	3
56	2014	NP	M	Las prácticas de enseñanza en torno a la suma y la resta en la escuela primaria	09/06/2014	04/09/2014	4
57	2014	NP	CS	Efemérides y contemporaneidad en la enseñanza de las ciencias sociales	10/04/2014	22/05/2014	4
58	2014	NP	M	El director como coordinador pedagógico. Matemática en el primer ciclo	17/09/2013	02/09/2014	5
59	2014	NP	M	El sistema de numeración y el trabajo con el valor posicional a lo largo de la EP	14/04/2014	19/05/2014	4
60	2014	NP	CS	Efemérides y contemporaneidad en la enseñanza de las ciencias sociales	12/02/2014	17/02/2014	3
61	2014	NS	CS	Sentidos y prácticas de la evaluación en historia en la escuela secundaria	14/02/2014	21/02/2014	3

62	2014	NS	TIC	Multimedia para docentes	13/09/2014	15/11/2014	4
63	2014	NS	TIC	Multimedia para docentes	14/06/2014	18/09/2014	4
64	2015	NI	ANyS	Los recursos didácticos en la enseñanza del ambiente natural y social	29/06/2015	10/08/2015	4
65	2015	NI	ANyS	Planificando propuestas de enseñanza para el ambiente natural y social: contextos y efemérides	20/02/2015	26/02/2015	3
66	2015	NP	CS	Nuevos aportes para aprender y enseñar ciencias sociales situados en el mundo del trabajo	22/10/2015	19/11/2015	4
67	2015	NP	CS	Pensar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de diversidad y en el marco de la normativa provincial	06/08/2015	08/09/2015	4
68	2015	NS	M	La tarea de planificar en matemática: geometría	18/02/2015	03/03/2015	3
69	2015	NS	PdL	Algunos desafíos en el aula de prácticas del lenguaje y literatura	15/10/2015	05/11/2015	4
70	2015	NS	PdL	Evaluar con los nuevos diseños curriculares	25/06/2015	20/08/2015	4
71	2015	NS	M	La enseñanza de la trigonometría en la escuela secundaria	29/06/2015	24/08/2015	4
72	2015	NP	TIC	Comunicación audivisual en el aula. Realización de documentales	29/08/2015	17/10/2015	4
73	2015	NS	TIC	Comunicación audivisual en el aula. Realización de documentales	24/10/2015	28/11/2015	4
74	2015	NS	TIC	Aula invertida: una oportunidad de cambio	31/03/2015	25/04/2015	4
75	2015	NS	TIC	Aula invertida: una oportunidad de cambio	19/02/2015	02/03/2015	3
76	2016	NI	ANyS	Planificación anual, documentación pedagógica y evaluación: el tratamiento de los	16/02/2016	24/02/2016	3

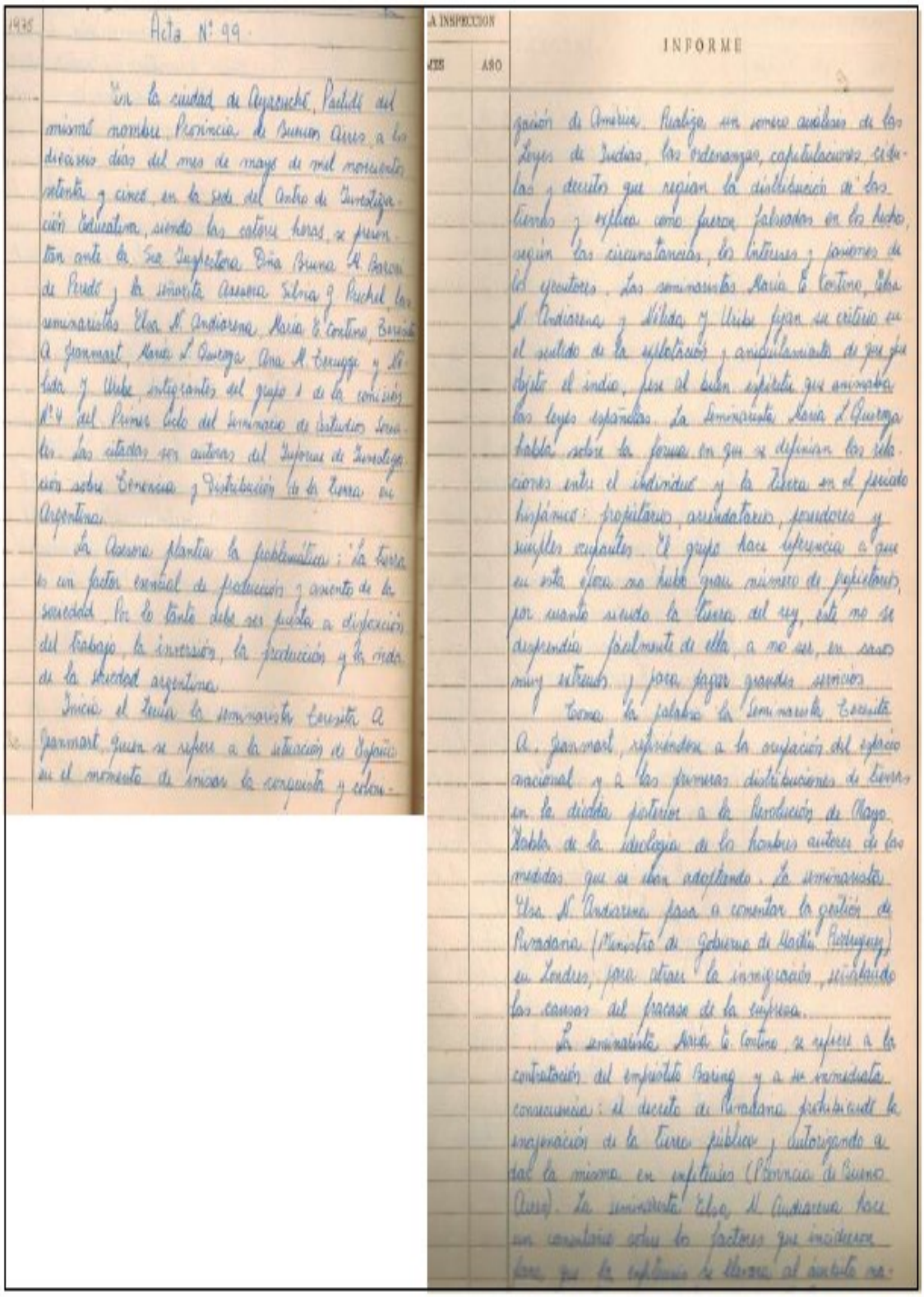
				contenidos del ambiente natural y social			
77	2016	NI	PdL	Enseñar a leer y escribir el nombre propio en las salas del jardín	10/11/2016	01/12/2016	4
78	2016	NP	CN	La enseñanza de ciencias naturales utilizando materiales de laboratorio y recursos tic	31/08/2016	28/09/2016	4
79	2016	NP	CS	Imágenes y Tic. Recorridos didácticos para la enseñanza de las efemérides en EP	28/04/2016	26/05/2016	4
80	2016	NP	CS	La enseñanza de las ciencias sociales en el año del bicentenario de la independencia	16/02/2016	23/02/2016	3
81	2016	NP	CS	La enseñanza de las ciencias sociales en el año del bicentenario de la independencia	17/03/2016	14/04/2016	4
82	2016	NP	EF	Evaluar en educación física en la escuela primaria y en contextos de diversidad	21/03/2016	18/04/2016	4
83	2016	NS	M	La educación sexual integral en la enseñanza de la matemática en la escuela secundaria	16/02/2016	22/02/2016	3
84	2016	NS	M	La enseñanza del álgebra en la escuela secundaria	21/03/2016	25/04/2016	4
85	2016	NS	TIC	La educación sexual integral en la enseñanza. Las NTIC en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires y la ESI	19/03/2016	30/04/2016	4
86	2016	NS	TIC	La educación sexual integral en la enseñanza. Las NTIC en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires y la ESI	16/02/2016	23/02/2016	3
87	2016	NS	TIC	La educación sexual integral en la enseñanza. Las NTIC en el nivel secundario	07/05/2016	11/06/2016	4

				de la provincia de Buenos Aires y la ESI			
88	2016	NI	TIC	Nuevas tecnologías en el contexto educativo	08/09/2016	29/10/2016	4
89	2016	NP	TIC	Nuevas tecnologías en el contexto educativo	06/08/2016	17/09/2016	4
90	2016	NS	TIC	Nuevas tecnologías en el contexto educativo	22/10/2016	14/12/2016	4
91	2017	NI	EF	El abordaje de los contenidos del eje "corporeidad y motricidad" en el nivel inicial	04/07/2017	22/08/2017	4
92	2017	NI	PdL	Lectura, escritura y oralidad todos los días en la sala	10/10/2017	01/12/2017	4
93	2017	NP	M	Aula digital: Matemática	27/03/2017	15/05/2017	4
94	2017	NP	M	Articulación entre ciclos: cálculo mental y juegos	16/02/2017	23/02/2017	3
95	2017	NP	CN	Investigación escolar y actividades prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales	16/09/2017	07/10/2017	4
96	2017	NP	TIC	Aprendizaje basado en problemas mediado por tic en la escuela primaria	01/04/2017	13/05/2017	4
97	2017	NS	M	Funciones polinómicas en la escuela secundaria	29/03/2017	03/05/2017	4
98	2017	NS	TIC	Aprendizaje basado en problemas mediado por tic en la escuela secundaria	14/02/2017	21/02/2017	3
99	2017	NS	TIC	Aprendizaje basado en problemas mediado por tic en la escuela secundaria	27/05/2017	01/07/2017	4
100	2017	NS	TIC	Aprendizaje basado en problemas mediado por TIC en la escuela secundaria	12/08/2017	16/09/2017	4
101	2017	NS	TIC	Tic en el aula. Enseñar y aprender con celulares	21/10/2017	16/12/2017	4

Anexo 2

Acta de evaluación de Seminario dictado en el CIIE Ayacucho en el año 1975

Acta Nº 99 del libro de Actas Nº 2 del CIIE Ayacucho con fecha 16 de mayo de 1975



1975 Acta Nº 99.

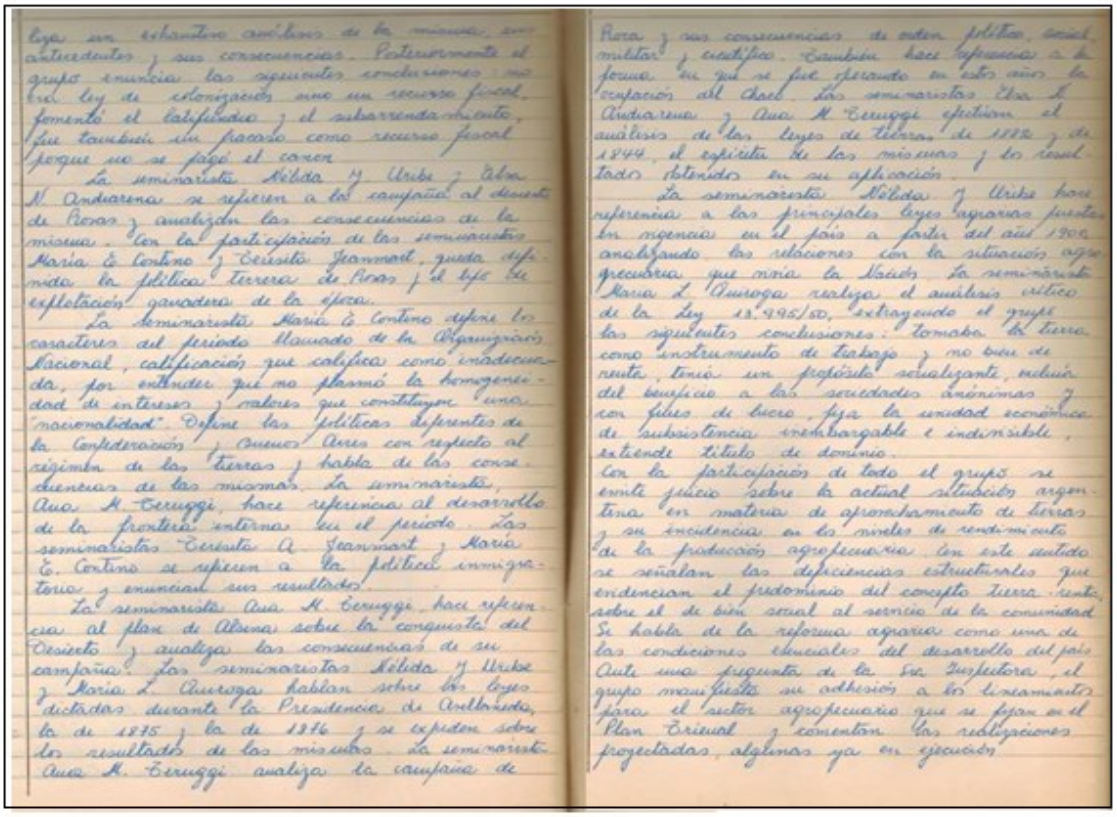
En la ciudad de Ayacucho, Partido del mismo nombre, Provincia de Buenos Aires, a los diecisiete días del mes de mayo de mil novecientos setenta y cinco, en la sede del Centro de Investigación Educativa, siendo las catorce horas, se presentan ante la Sra. Inspectora Dña. Bruna A. Barcos de Prudó y la vocal Asesora Silvia J. Prichel los seminaristas Elsa N. Andiarena, María E. Contino, Beatriz A. Jaunnart, María L. Quiroga, Ana M. Tenuggi y M. Lista y Uribe, integrantes del grupo 1 de la comisión Nº 4 del Primer Ciclo del Seminario de Estudios Sociales. Los citados son autores del Informe de Investigación sobre Tenencia y Distribución de la Tierra en Argentina.

La Asesora plantea la problemática: la tierra es un factor esencial de producción y asiento de la sociedad. Por lo tanto debe ser puesta a disposición del trabajo, la inversión, la producción y la vida de la sociedad argentina.

Inicia el tema la seminarista Beatriz A. Jaunnart quien se refiere a la situación de España en el momento de iniciar la conquista y colonización de América. Realiza un somero análisis de las Leyes de Indias, las ordenanzas, capitulaciones, cédulas y decretos que regían la distribución de las tierras y explica como fueron fabricadas en los hechos, según las circunstancias, los intereses y pasiones de los ejecutores. Las seminaristas María E. Contino, Elsa N. Andiarena y Milita y Uribe fijan su criterio en el sentido de la explotación y anquilamiento de que fue objeto el indio, pese al buen espíritu que animaba las leyes españolas. La seminarista María L. Quiroga habla sobre la forma en que se definían las relaciones entre el individuo y la tierra en el período hispánico: propietarios, arrendatarios, peones y simples ocupantes. El grupo hace referencia a que en esta época no hubo gran número de propietarios, por cuanto siendo la tierra del rey, éste no se desprendía fácilmente de ella, a no ser, en casos muy extremos y para pagar grandes servicios.

Toma la palabra la seminarista Beatriz A. Jaunnart, refiriéndose a la ocupación del espacio nacional y a las primeras distribuciones de tierras en la década posterior a la Revolución de Mayo. Habla de la ideología de los hombres autores de las medidas que se iban adoptando. La seminarista Elsa N. Andiarena pasa a comentar la gestión de Rivadavia (Ministro de Gobierno de Buenos Aires) en Londres, para atraer la inmigración, señalando las causas del fracaso de la empresa.

La seminarista María E. Contino se refiere a la contratación del empréstito Baring y a su inmediata consecuencia: el decreto de Rivadavia prohibiendo la enajenación de la tierra pública y autorizando a tal la misma en enfiteusis (Provincia de Buenos Aires). La seminarista Elsa N. Andiarena hace un comentario sobre los factores que incidieron para que la enfiteusis se llevara al ámbito na-



leya un cabanito académico de la misma, sus antecedentes y sus consecuencias. Posteriormente el grupo enuncia las siguientes conclusiones: no era ley de colonización sino un recurso fiscal, fomentó el latifundio y el subarrendamiento, fue también un fracaso como recurso fiscal porque no se pagó el canon.

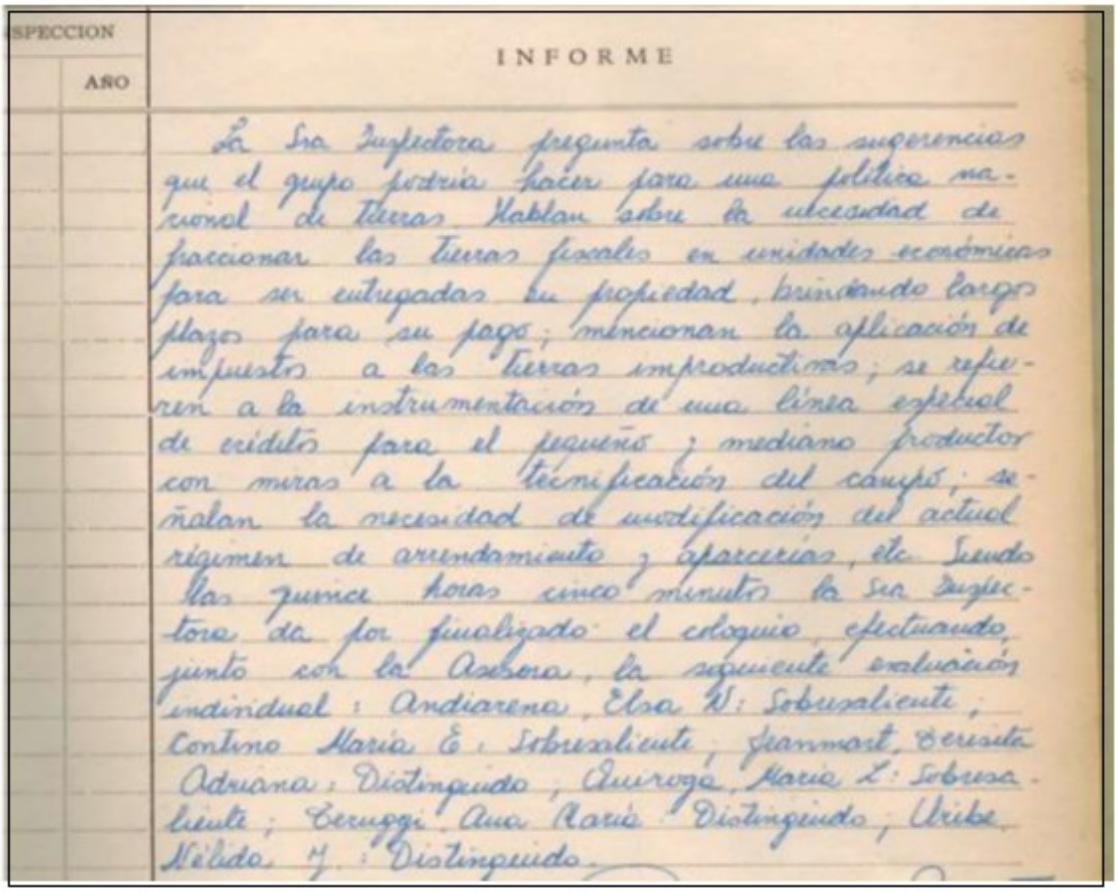
La seminarista Nélida M. Uribe y Elsa N. Andiarena se refieren a la campaña al desierto de Rosas y analizan las consecuencias de la misma. Con la participación de las seminaristas María E. Contino y Cecilia Jeanmart, queda definida la política tierrera de Rosas y el tipo de explotación ganadera de la época.

La seminarista María E. Contino define los caracteres del período llamado de la Organización Nacional, calificación que califica como inadecuada, por entender que no plasmó la homogeneidad de intereses y valores que constituyen una "nacionalidad". Define las políticas diferentes de la Confederación y Buenos Aires con respecto al régimen de las tierras y habla de las consecuencias de las mismas. La seminarista Ana M. Ceruggi, hace referencia al desarrollo de la frontera interna en el período. Las seminaristas Cecilia A. Jeanmart y María E. Contino se refieren a la política inmigratoria y enuncian sus resultados.

La seminarista Ana M. Ceruggi hace referencia al plan de Alsina sobre la conquista del Desierto y analiza las consecuencias de su campaña. Las seminaristas Nélida M. Uribe y María L. Aurogo hablan sobre las leyes dictadas durante la Presidencia de Avellaneda, la de 1875 y la de 1876 y se expiden sobre los resultados de las mismas. La seminarista Ana M. Ceruggi analiza la campaña de Roca y sus consecuencias de orden político, social, militar y científico. También hace referencia a la forma en que se fue ocupando en estos años la región del Chaco. Las seminaristas Elsa N. Andiarena y Ana M. Ceruggi efectúan el análisis de las leyes de tierras de 1882 y de 1884, el espíritu de las mismas y los resultados obtenidos en su aplicación.

La seminarista Nélida M. Uribe hace referencia a las principales leyes agrarias puestas en vigencia en el país a partir del año 1900 analizando las relaciones con la situación agropecuaria que nació la Nación. La seminarista María L. Aurogo realiza el análisis crítico de la Ley 13.995/50, extrayendo el grupo las siguientes conclusiones: Tomaba la tierra como instrumento de trabajo y no bien de renta, tenía un propósito socializante, excluía del beneficio a las sociedades anónimas y con fines de lucro, fija la unidad económica de subsistencia inembargable e indivisible, extiende título de dominio.

Con la participación de todo el grupo se emite juicio sobre la actual situación argentina en materia de aprovechamiento de tierras y su incidencia en los niveles de rendimiento de la producción agropecuaria. En este sentido se señalan las deficiencias estructurales que evidencian el predominio del concepto tierra-renta sobre el de bien social al servicio de la comunidad. Se habla de la reforma agraria como una de las condiciones esenciales del desarrollo del país. Ante una pregunta de la Sra. Inspectora, el grupo manifiesta su adhesión a los lineamientos para el sector agropecuario que se fijan en el Plan Trienal y comentan las realizaciones proyectadas, algunas ya en ejecución.



SPECCION

AÑO

INFORME

La Sra Inspectora pregunta sobre las sugerencias que el grupo podría hacer para una política nacional de tierras. Hablan sobre la necesidad de fraccionar las tierras fiscales en unidades económicas para ser entregadas en propiedad, brindando largos plazos para su pago; mencionan la aplicación de impuestos a las tierras improductivas; se refieren a la instrumentación de una línea especial de crédito para el pequeño y mediano productor con miras a la tecnificación del campo; señalan la necesidad de modificación del actual régimen de arrendamiento y aparcerías, etc. Siendo las quince horas cinco minutos la Sra Inspectora da por finalizado el coloquio, efectuando, junto con la Asesora, la siguiente evaluación individual: Andiarena, Elsa N: Sobresaliente; Contino María E: Sobresaliente; Jeanmart, Cecilia Adriana: Distinguido; Aurogo, María L: Sobresaliente; Ceruggi Ana María: Distinguido; Uribe, Nélida M.: Distinguido.

En la ciudad de Ayacucho, Partido del mismo nombre, Provincia de Buenos Aires, a los dieciséis días del mes de mayo de mil novecientos setenta y cinco, en la sede del Centro de Investigación Educativa, siendo las catorce horas, se presentan ante la Sra. Inspectora…….. y la señorita asesora ……., las seminaristas …….., …….., …… integrantes del grupo 1 de la comisión nº 4 del Primer Ciclo del Seminario de Estudios Sociales. Las citadas son autoras del informe de Investigación sobre Tenencia y Distribución de la tierra en Argentina.

La Asesora plantea la problemática: "La tierra es un factor esencial de producción y asiento de la sociedad. Por lo tanto debe ser puesta a disposición del trabajo, la inversión, la producción y la vida de la sociedad argentina.

Inicia el tema la seminarista ……, quien se refiere a la situación de España en el momento de iniciar la conquista y colonización de América. Realiza un somero análisis de las Leyes de Indias, las ordenanzas, capitulaciones, cédulas y decretos que regían la distribución de las tierras y explica cómo fueron falseadas en los hechos, según las circunstancias, los intereses y pasiones de los ejecutores. Las seminaristas…… fijan su criterio en el sentido de la explotación y aniquilamiento de que fue objeto el indio, pese al buen espíritu de animaba las leyes españolas. La seminarista …… habla sobre la forma en que se definían las relaciones entre el individuo y la tierra en el período hispánico: propietarios, arrendatarios, poseedores y simples ocupantes. El grupo hace referencia a que en esta época no hubo gran número de propietarios, por cuanto siendo la tierra del rey, este no se desprendía fácilmente de ella, a no ser en casos muy extremos y para pagar grandes servicios.

Toma la palabra la seminarista……, refiriéndose a la ocupación del espacio nacional y a las primeras distribuciones de tierras en la década posterior a la Revolución de Mayo. Habla de la ideología de los hombres autores de las medidas que se iban adoptando. La seminarista……pasa a comentar la gestión de Rivadavia (Ministro de Gobierno de Martín Rodríguez) en Londres, para atraer la inmigración, señalando las causas del proceso de la empresa.

La seminarista……..se refiere a la contratación del empréstito Baring y a su inmediata consecuencia: el decreto de Rivadavia prohibiendo la enajenación de la tierra pública y autorizando a dar la misma en enfiteusis (Provincia de Buenos Aires). La seminarista…….hace un comentario sobre los factores que incidieron para que la enfiteusis se llevara el ámbito nacional. La seminarista …….realiza un exhaustivo análisis de la misma, sus antecedentes y sus consecuencias. Posteriormente el grupo enuncia las siguientes conclusiones: no era ley de colonización sino un recurso fiscal, fomentó el latifundio y el subarrendamiento, fue también un proceso como recurso fiscal porque no se pagó el canon.

La seminarista …….. y …… se refieren a la campaña al desierto de Rosas y analizan las consecuencias de la misma. Con la participación de las seminaristas …… y

……., queda definida la política terrera de Rosas y el tipo de explotación ganadera de la época.

La seminarista …….. define los caracteres del período llamado de la Organización Nacional, calificación que califica como inadecuada, por entender que no plasmó la homogeneidad de intereses y valores que constituyen una "nacionalidad". Define las políticas diferentes de la Confederación y Buenos Aires con respecto al régimen de las tierras y habla de las consecuencias de las mismas. La seminarista …….. y …….. se refieren a la política inmigratoria y enuncia sus resultados.

La seminarista……, hace referencia al plan de Alsina sobre la conquista del Desierto y analiza las consecuencias de su campaña. Las seminaristas …… y ……hablan sobre las leyes dictadas durante la Presidencia de Avellaneda, la de 1875 y la de 1876 y se expiden sobre los resultados de las mismas. La seminarista ……. analiza la campaña de Roca y sus consecuencias de orden políticas, social, militar y científicas. También hace referencia a la forma en que se fue operando en estos años la ocupación del Chaco. Las seminaristas ……. y ……. efectúan el análisis de las leyes de tierras de 1882 y de 1844, el espíritu de las mismas y los resultados obtenidos en su aplicación.

La seminarista …….. hace referencia a las principales leyes agrarias puestas en vigencia en el país a partir del año 1900, analizando las relaciones con la situación agropecuaria que vivía la Nación. La seminarista …… realiza el análisis crítico de la Ley 13.995/50, extrayendo el grupo las siguientes conclusiones: tomaba la tierra como instrumento de trabajo y no bien de renta, tenía un propósito socializante, excluía del beneficio a las sociedades anónimas y con fines de lucro, fija la unidad económica de subsistencia inembargable e indivisible, extiende título de dominio.

Con la participación de todo el grupo se emite juicio sobre la actual situación argentina en materia de aprovechamiento de tierras y su incidencia en los niveles de rendimiento de la producción agropecuaria. En este sentido se señalan las deficiencias estructurales que evidencian el predominio del concepto tierra-renta sobre el de bien social al servicio de la comunidad.

Se habla de la reforma agraria como una de las condiciones esenciales del desarrollo del país. Ante una pregunta de la Sra. Inspectora, el grupo manifiesta su adhesión a los lineamientos para el sector agropecuario que se fijan en el plan Trienal y comentan las realizaciones proyectadas, algunas ya en ejecución.

La Sra. Inspectora pregunta sobre las sugerencias que el grupo podría hacer para una política nacional de tierras. Hablan sobre la necesidad de fraccionar las tierras fiscales en unidades económicas para ser entregadas en propiedad, brindando largos plazos para su pago; mencionan la aplicación de impuestos a las tierras improductivas; se refieren a la instrumentación de una línea especial de créditos para el pequeño y mediando productos con miras a la tecnificación del campo; señalan la necesidad de modificación del actual régimen de arrendamiento y aparcerías,

etc. Siendo las quince horas cinco minutos la Sra. Inspectora da por finalizado el coloquio, efectuando al siguiente evaluación individual: …….: Sobresaliente, ……..Sobresaliente, …….. Sobresaliente, …….,Distinguido, …….Distinguido.

Anexo 3.

Evaluación del Módulo 1. Capacitación Docente 1985

Desarrollo de los temas de los Contenidos Básicos Comunes

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

PROPUESTA PARA EL TRABAJO CON ESTE MODULO

Este instructivo está dirigido a todos los docentes y directivos del sistema. Constituye una guía para el trabajo con el MODULO 1 y abarca lo que corresponde a su lectura, Encuentros de debate y evaluación.

A LOS INSPECTORES

* Realizarán las actividades ya propuestas para el Encuentro anterior, colaborando con los directivos en la organización de la capacitación y en la solución de los problemas que se presenten.
* Leerán los desarrollos de todos los temas incluidos en el Módulo —con especial atención el trabajo sobre "Modelos Institucionales".
* Colaborarán con los directivos en la coordinación de los Encuentros, en las reflexiones grupales y en los debates que tengan lugar.
* Realizarán también la evaluación, completando la hoja de respuestas, que se remitirá a la Secretaría de Inspección del Distrito.

A LOS DIRECTIVOS

* Realizarán las actividades relativas a la distribución de los Módulos, organización de los Encuentros, recolección y envío de todas las hojas de repuestas de su institución a la Secretaría de Inspección del Distrito.
* Leerán los desarrollos de todos los temas incluidos en el Módulo —con especial atención el trabajo sobre "Modelos Institucionales".
* Dirigirán la reunión de los docentes de su establecimiento el día del Encuentro, contribuyendo a responder preguntas y aclarar dudas que se presenten.
* Realizarán también la evaluación y completarán la hoja de respuestas, que se remitirán a la Secretaría de Inspección del Distrito.

A LOS DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES Y MODALIDADES

* Leerán todos los capítulos que desarrollarán los temas de los CBC, poniendo especial énfasis en los referidos al área en que se desempeña.
* Concurrirán al Encuentro programado para debatir con sus colegas, para sacar conclusiones y/o hacer alguna de las tareas propuestas en el Módulo.
* Realizarán la Evaluación completando la hoja de respuestas que entregarán al director/a de la institución donde hacen la capacitación, en la fecha indicada para ello.

A LOS DOCENTES DE LOS ISDF

* Realizarán las tareas —ya propuestas en el Módulo 0— referidas a las consultas de los docentes y a la Evaluación.
* Leerán los desarrollos de todos los temas incluidos en el Módulo, poniendo especial énfasis en los referidos al área en que se desempeñan.
* Realizarán la Evalución completando la hoja de respuestas que harán llegar a la Secretaría de Inspección del Distrito.
* Realizarán la Evalución de las hojas de respuestas de los docentes que les envíe la Secretaría de Inspección.

A LOS DOCENTES DE LOS CIEs

* Realizarán las tareas ya propuestas en el Módulo 0 de la misma manera que en el primer Encuentro.
* Colaborarán con los docentes facilitando la bibliografía existente en la biblioteca de la institución y elaborando la lista de textos que se demanden y que no estén disponibles en las bibliotecas.
* Leerán los desarrollos de todos los temas de los CBC y realizarán la Evaluación completando la hoja de respuestas, que remitirán a la Secretaría de Inspección del Distrito.

8

EVALUACION

Esta Evaluación será realizada por todos los docentes sin excepción, cualquiera sea su cargo, nivel o especialidad.

Luego de leerla, cada docente completará la hoja de respuestas, prestando atención a la correspondencia entre el Nº de la pregunta y el Nº en la hoja de respuesta. En la opción elegida, deberá rellenar el círculo correspondiente con lápiz negro común Nº 2. Finalmente entregará la hoja de respuesta al directivo de la institución a la cual pertenece, quien la remitirá a la Secretaría de Inspección del Distrito.

PREGUNTAS

1. **En la reforma educativa, a partir de las políticas de descentralización y de las nuevas atribuciones otorgadas por la Ley Federal a nivel institucional, puede observarse un desplazamiento de responsabilidades. Esto implica la capacidad de tomar decisiones. En este aspecto, las Instituciones Educativas:**

   a) Constituyen un nivel de intermediación entre las necesidades de la comunidad y la acción de la escuela.
   b) Constituyen un nivel de decisión independiente dentro del sistema.
   c) Constituyen un nivel independiente, pero sin decisión propia en lo pedagógico.
   d) Constituyen un nivel de decisión y autonomía, aunque sin proyección al ámbito social.

2. **Junto con la identificación de sectores protagonistas en la gestión de la educación, es importante establecer los espacios en que pueden gestarse y/o consagrarse los acuerdos educacionales. En ese marco es preciso explicitar las funciones de cada uno de sus actores. Según la Ley de Educación de la Provincia, la función de los representantes del mundo del trabajo y la producción y de la intelectualidad es:**

   a) Participar en proyectos que funcionen paralelamente al Proyecto Institucional.
   b) Participar en proyectos dentro del proyecto institucional y colaborar en la organización y gestión de la unidad educativa.
   c) Elaborar proyectos de acuerdo con sus propios objetivos, asumiendo al hacerlo competencias y responsabilidades dentro de los espacios institucionales.
   d) Elaborar proyectos que funcionen de acuerdo al proyecto institucional, sin requerir la compatibilización de sus acciones con los niveles de organización internos.

3. **En el campo de la Lingüística, un texto es una construcción, una unidad semántica cuyas oraciones mantienen relaciones internas de significado y funcionan como una totalidad significativa respecto de su contexto de situación. Esas propiedades se observan en distintos tipos de textos/discursos. Entre ellos, el argumentativo tiene una función predominante en relación con el intercambio entre el emisor y receptor, que lo distingue de los otros textos. Dicha función es:**

   a) Su intención informativa.
   b) Su intención persuasiva.
   c) Su intención afectiva.
   d) Su intención autoritaria.

4. **La argumentación es una técnica de comunicación de opiniones con una intención y condiciones de emisión y recepción específicas. En este sentido puede pensarse que ella es privativa de un solo tipo de texto. Las afirmaciones que siguen se refieren a esa exclusividad. Marque la correcta.**

   a) Aparece solamente en los textos de opinión.
   b) Aparece solamente en los ensayos.
   c) Aparece solamente en los textos informativos.
   d) Ninguna de las afirmaciones anteriores es acertada.

5. **Cuando nos referimos al *Tema* de los textos, se explicó que éste era a veces relegado en bien del estudio de la composición, la retórica o la función comunicativa del texto. De las diferentes competencias que se ponen en juego en la función comunicativa, ¿cuáles privilegiaría como imprescindible para determinar el *Tema* de un texto?**

   a) Competencias ideológico-culturales y determinaciones psicológicas y psicoanalíticas.
   b) Competencias ideológico-culturales.
   c) Competencias ideológico-culturales, lingüísticas y restricciones del universo del discurso.
   d) Competencias lingüísticas y paralingüísticas.

6. **La *sistematización* de algunos conceptos referidos a la *argumentación* es un contenido de significatividad social pues permite utilizar comprensiblemente *dicha reflexión teórica*, en la práctica comunicativa. En consecuencia, y en relación con la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales desarrollada ampliamente en el Módulo 0, ¿a qué tipo de contenido corresponde la Sistematización del concepto de Argumentación?**

   a) A un contenido procedimental y actitudinal.
   b) A un contenido conceptual y procedimental.
   c) A un contenido conceptual y actitudinal.
   d) A ninguno de los anteriores.

7. **La computadora es una herramienta muy poderosa que permite lograr una educación formativa, superando lo meramente informativo. Esto explica su lugar esencial en el mundo moderno y, por consiguiente, en la escuela. Esencialmente es una herramienta de trabajo. En ese sentido es necesario adoptar un actitud reflexiva con respecto al uso de la computadora. Le proponemos cuatro textos que se refieren al tema. De acuerdo con lo leído en el capítulo de TECNOLOGIA, y con sus conocimientos al respecto, elija la opción que le parezca más acertada de las cuatro.**

   a) Es preciso preparar a los niños de hoy para un mundo futuro en el que regirá la tecnocracia, para lo cual deberán ser capaces de crear sus propios programas de computación, dominar el mundo de los lenguajes computacionales y no preocuparse tanto del mundo que hoy los rodea, salvo en lo que respecta a sus necesidades inmediatas.
   b) Es preciso hacer de los niños de hoy hábiles diseñadores de programas y descifradores de los lenguajes computacionales para que sean personas emprendedoras y capaces de crear su propio futuro.
   c) Es preciso hacer de los niños de hoy personas preocupadas por su sociedad, emprendedoras y con sentido crítico, concientes únicamente de la importancia de

conservar y valorar el medio ambiente natural.

d) Es preciso hacer de los niños de hoy personas preocupadas por su sociedad, emprendedoras y con sentido crítico, capaces al mismo tiempo de desenvolverse con inteligencia y sensibilidad en un mundo tecnológico.

8. En el capítulo referido a computación, le hemos propuesto la idea de construir una maqueta de la computadora, previo a la tarea de armado de una computadora real, que facilite la comprensión de su funcionamiento y la valorización de un uso reflexivo de los objetos tecnológicos. Entre esos usos, se ha mencionado la posibilidad de conectarse con otros usuarios para recabar informaciones. Esas conexiones se establecen con distintas BBS. Las BBS son:

a) Servicios de conexión con redes internacionales.
b) Centrales que comunican simultáneamente a un gran número de computadoras.
c) Servicios internacionales que abordan temas específicos.
d) Centrales que son conexiones con organismos culturales.

9. En el mundo actual es de particular importancia el manejo de un gran volumen de información. Sin embargo, dada su magnitud, es imposible almacenarla eficazmente de la misma manera que se hacía antes. Esto ocurre en parte por la carencia de espacio físico y por la dificultad de acceder rápidamente a la información requerida, si se siguen los métodos tradicionales. Con las computadoras se puede acceder a esa información gracias a determinados programas. Estos son:

a) Los procesadores de texto.
b) Las bases de datos.
c) Las planillas de cálculo.
d) Ninguno de los anteriores.

10. Para abordar la situación en el Río de la Plata a fines del siglo XVIII, ¿cuál de las causas que abajo se mencionan NO tuvo influencia en el cambio de las ideas dominantes en dicho período en el Río de la Plata?

a) El acceso de la dinastía de los Borbones a la Corona Española.
b) La invasión napoleónica a España.
c) La consolidación de Francia, Holanda e Inglaterra como potencias mercantilistas.
d) La ineptitud de la monarquía española sumada a sus debilidades.

11. Los contenidos procedimentales del área de Ciencias Sociales descriptos en el Módulo 0 y enumerados en la propuesta de trabajo de dicho capítulo en el Módulo 1, son diversos y altamente significativos para comprender los cambios, reconocer sus causas y jerarquizarlas. Con respecto al *concepto* expresado en la INTRODUCCION al trabajo de Ciencias Sociales en este Módulo sobre la *visión e importancia de la Historia*, ¿cuál de estas cuatro opciones contiene de manera más completa los elementos esenciales de dicho concepto? Elija una de las cuatro opciones:

a) Reconocer cambios de diferente tipo e intensidad - Relacionar los cambios y los modos en que éstos se manifiestan - Analizar las causas y consecuencias de los acontecimientos del pasado - Jerarquizar las causas y consecuencias.
b) Reconocer cambios de diferente tipo e intensidad - Analizar causas y consecuencias de los acontecimientos del pasado y jerarquizarlas - Relacionar los cambios, las causas y las consecuencias de los hechos.

c) Reconocer cambios de diferente tipo e intensidad y relacionarlos con sus causas y consecuencias, jerarquizándolas - Relacionar los cambios con los hechos del presente.
d) Reconocer cambios de diferente tipo e intensidad - Relacionar los cambios, los modos en que éstos se manifiestan y los factores que los propician - Analizar los factores humanos y sociales que participaron de su gestación.

12. La Ecología estudia los Ecosistemas, tanto naturales como intervenidos por el hombre, que pueden definirse como sistemas con un nivel de organización de máxima integración. ¿Cuál de las cuatro respuestas explica acertadamente la razón de esta afirmación? Es el nivel de organización de máxima integración porque:

a) Incluye comunidades y la relación interespecífica e intraespecífica con todos los factores del medio.
b) Incluye el territorio de una comunidad.
c) Incluye sistemas o subsistemas cerrados.
d) Incluye poblaciones y su interrelación interespecífica e intraespecífica con todos los factores del medio.

13. La respiración y la fotosíntesis son de naturaleza muy diferente pero son procesos complementarios que cierran los ciclos bio-geo-químicos. La fotosíntesis, como proceso biológico, ha tenido consecuencias profundas sobre el planeta. Estas son (elija una de las cuatro respuestas):

a) No sólo ha contribuido a la expansión de la vida sobre la Tierra sino que la ha transformado. Un ejemplo de ello es que al haber acumulado oxígeno en la atmósfera éste forma hoy la quinta parte del aire que nos rodea.
b) No sólo ha contribuido a la expansión de la vida sobre la Tierra, sino que es el único medio por el que las especies vivientes se relacionan con otras para constituir una comunidad.
c) No sólo ha contribuido a la expansión de la vida sobre la Tierra, sino que por ello los organismos productores de energía pueden conservarla en su totalidad.
d) No sólo ha contribuido a la expansión de la vida sobre la Tierra, sino que por ella los organismos consumidores de energía pueden recuperarla y ponerla a disposición de los seres vivientes.

14. La ruptura del equilibrio ecológico se produce cuando:

a) El sistema no se mantiene siempre igual.
b) Las funciones principales del ecosistema fueron alteradas.
c) El sistema no optimiza el flujo de energía.
d) Las funciones principales del ecosistema no fueron alteradas.

15. Los números Irracionales (como 1:3, el número Pi, la raíz cuadrada de 2 y muchos otros) forman parte de los números Reales por:

a) Una convención entre los matemáticos.
b) Porque cualquiera de ellos puede ser intercalado siempre entre dos números racionales.

c) Porque algunas magnitudes reales sólo pueden tener como expresión numérica un número irracional.
d) Porque lo irracional existe dentro de la realidad.

LA EVALUACION PARA LOS DOCENTES DE INICIAL, PRIMARIA Y MEDIA COMPRENDE HASTA LA PREGUNTA Nº 15. LOS DOCENTES DE LOS I.S.D.F. RESPONDEN ADEMAS LAS PREGUNTAS 16 A 20.

16. En el Análisis Combinatorio, no basta con aplicar las fórmulas, sino que lo más importante es analizar el problema para aplicar el concepto, la estrategia y finalmente la fórmula adecuada. ¿Por qué razón?

a) Para evitar realizar trabajo de más.
b) Porque hay que saber primero si la fórmula a aplicar debe ser la de permutaciones, combinaciones o variaciones.
c) Porque el problema debe conceptualizarse a fin de ubicarlo exactamente en una variante de análisis combinatorio que puede combinar las anteriores.
d) Porque hay problemas de análisis combinatorio ajenos a todas las posibilidades marcadas en b).

17. La crisis de las formas tradicionales de gestión institucional exige la transformación de la Institución educativa. En esta transformación los docentes debemos re-situar nuestro rol en dicho contexto y en la sociedad. Para ello, y en relación con la diagramación de los proyectos institucionales, los proyectos áulicos y la organización de la propia institución, es preciso interactuar con otros sectores para reorientar la propia práctica. Por ello las acciones participativas se orientarán a:

a) La formación de equipos de trabajo que generen proyectos de cambio de estilo y gestión, redefiniendo las estructuras de autoridad y la relación entre los saberes de los distintos campos, para que éstos no se desvirtúen ni se "escolaricen".
b) La formación de equipos de trabajo que generen proyectos que, aunque no modifiquen la práctica en el mediano ni en el largo plazo, propongan la descripción de la situación y un nuevo diagrama de organización de los saberes escolares.
c) La formación de equipos de trabajo que generen proyectos de intercambio institucional tendientes a explicitar el currículo oculto, pero sin modificar las relaciones inter e intrainstitucionales.
d) La formación de equipos de trabajo que generen proyectos descentralizados que funcionen exclusivamente en relación con las problemáticas administrativas y de infraestructura sin proponerse un cambio en la redefinición de roles.

18. Al hacer un abordaje conceptual de las instituciones escolares hemos dicho que la profesionalización de la acción de la escuela es uno de los ejes sobre los que se apoya la transformación. En este marco el director de la escuela tiene una función estratégica. Esta se caracteriza por:

a) El desempeño de funciones exclusivamente administrativas que aseguren la descentralización, establezcan relaciones con la comunidad educativa decidiendo

su forma de participación y generen nuevas propuestas de enseñanza.
b) El desempeño de funciones que excluyan las administrativas, que aseguren la descentralización y establezcan relaciones con la comunidad educativa. Deciden además la participación de dicha comunidad y generan nuevas propuestas de enseñanza.
c) El desempeño de funciones que requieren competencias organizativas especializadas e instrumentos adecuados para su desempeño, que le permitan fortalecer el nuevo rol de los docentes y estimular la descentralización curricular.
d) El desempeño de funciones que requieren competencias exclusivamente pedagógicas que le permitirán fortalecer el nuevo rol de los docentes y estimular la descentralización curricular.

19. Los proyectos institucionales son un instrumento para que la institución y cada grupo docente adquieran un rol protagónico que hasta ahora no había sido encomendado formalmente. Esta forma de trabajo no es nueva sino que ya es puesta en práctica por algunos docentes en forma individual, en equipos o incluyendo a toda la Institución. El cambio radica en que:

a) Ya no se trata de una forma de trabajo alternativa, propia de temas específicos, del interés aislado de personas o algo experimental. Se convierte en el modo en que cada institución debe planificar globalmente su trabajo.
b) Ya no se trata de un forma de trabajo sino de una forma de investigación sobre los hechos institucionales. Puede concitar o no el trabajo de todos los actores y no necesita ser el modo exclusivo en que cada institución se organice.
c) Ya no se trata de una forma de trabajo sino que es una forma organizativa. Los directivos son los únicos responsables de coordinar el proyecto y podrán acudir a los restantes miembros de la comunidad educativa si así lo creen conveniente.
d) Ya no se trata de una forma de trabajo alternativa. Si bien es el modo de trabajo y la forma de planificar la acción comunitaria, los docentes del establecimiento son los únicos responsables de su ejecución.

20. En el texto de Halperín Donghi citado en el capítulo de Ciencias Sociales se afirma que "... La prosperidad de Buenos Aires y la más modesta de los centros de comercio y transporte sobre la ruta peruana, deriva básicamente de la participación en los beneficios que ese orden otorgaba a los comercializadores sobre los productores". Según el mismo autor, esto es causa de que:

a) La hegemonía de los sectores mercantiles de Cádiz fuera nada más que un aspecto de un sistema de comercialización.
b) La hegemonía de los sectores mercantiles de Buenos Aires fuera producida por el negocio de exportación de cueros.
c) Los sectores mercantiles enfrentaran con recelo la crisis revolucionaria rioplatense.
d) Los sectores mercantiles no enfrentaran con recelo la crisis revolucionaria rioplatense.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2003). "Formación docente: desafíos de la política educativa". En *Cuadernos de discusión Nº 8*. México: Secretaría de Educación Pública.

Alen, B. (2000). *Los procesos evaluativos en la capacitación docente.* Documento del Programa de Profesionalización de Formadores. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Alen, B. y Delgadillo, C. (1994). *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.

Alliaud, A. (2012). "La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación". En *Itinerarios educativos,* n° 6. Pp. 197-214.

Alliaud, A. (2018). "El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica". En *Práxis Educativa*, vol. 1 n. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG. Pp. 278 – 293.
Recuperado (noviembre de 2019) de:
https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10208/6180

Alu, M. (2016). *Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua.* Tesis de maestría, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M.T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación.* México: FCE.

Annessi, G. y Arribeltz, N. (2016). "El CIIE Maipú: 1968 – 2016. Una institución al servicio de los docentes". En Annessi, G. (comp.) *Voces de docentes: Aportes del CIIE Maipú en el marco del Bicentenario de la Independencia.* Maipú: CIIE Maipú. Pp. 10-33.

Atorresi, A. (2003). *Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
Extraído (septiembre de 2019) de:
https://www.consensocivico.com.ar/documento/89-atorresi-ana-taller-deescritura-ii-las-respuestas-a-consignas-de-escritura-academica-flacsoargentina/

Atorresi, A. (2005). "Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida". En *Revista Enunciación,* Nº 10. Pp. 4-14

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. En Revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, nº 2, 2007. Pp. 77-99.

Bajour, C.; Bombini, G.; Cantagalli, A.; Carranza, M. y Fernández, M. G. (2007). *Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. *Colección Experiencias de Capacitación.* Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente (Ce.P.A.) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Bertoni, A; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires: Kapelusz.

Barbier, J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación.* Barcelona: Paidós.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Buenos Aires: Troquel. Pp. 13-28.

Birgin, A. (2012). "La formación, ¿una varita mágica?" En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós.

Birgin, A. (coord.) (2014). *Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
Recuperado (diciembre de 2018) de:
http://panorama.oei.org.ar/estudio-criterios-calidad-mejora-la-formacion-docente-del-mercosur/

Bixio, C. (2006). *Cómo planificar y evaluar en el aula.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bulfenson, S. y Roizman, G. (2018). *Historia de la Formación Docente Continua. El Centro de Capacitación, Información e Investigaciones Educativas de Avellaneda.* Ponencia presentada en el Xº Congreso de Historia de Avellaneda, Ciudad y Provincia de Buenos Aires y II Encuentro de Historia de Barracas al Norte y al Sud realizado del 31 de agosto al 1 de septiembre de 2018.

Cabrera Rodríguez, F.A. (2011). "Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. En *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2. Pp. 112-124.
Recuperado (noviembre de 2019) de:
http://www.raco.cat/index.php/REIRE

Camilloni, A. (1998a). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 133-176.

Camilloni, A. (1998b). "Sistemas de calificación y regímenes de promoción". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 67-176.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Crippa, A. y Guzner, G. (1998). "La evaluación de los aprendizajes". En Camuyrano, M., Crippa, A., Déboli. A., Guzner, G., Hanfling, M., Savón, S. y Sessa, C., *Matemática: Temas de su didáctica,* Cap. 4. Buenos Aires: Conicet. Pp. 141 – 180.

Castedo, M. (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes". En *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura.* Vol. 28, Nº2. Pp. 6-19.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 35-66.

Celman, S. y Olmedo, V. (2011). "Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa". En *Revista de Educación*. Vol. 2, N° 2. Pp. 67-82.

Coria, J. y Mezzadra, F. (2012). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.

Crippa, A. y Ressia de Moreno, B. (2013). "Reflexiones en contextos de masividad". En revista *Novedades Educativa.* Vol. 20, Nº 8. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Darling-Hammond, L. y Mc Laughlin, M. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente.* Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (3º reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

D.G.C.y E. (2007). *Postítulo de actualización académica. Lectura y Escritura en la alfabetización inicial.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Capacitación.
Recuperado (julio de 2017) de:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion_de_formacion_continua/default.cfm

D.G.C. y E. (2011). *Seminario 1. La enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial*. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

D.G.C. y E. (2016). *La Formación Continua en la Provincia de Buenos Aires como política de Estado: Evolución 2003-2015.*
Recuperado (junio de 2019) de:
http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/02/Evoluci%C3%B3n-de-la-DFC-2003-2015.doc

Feldfeber, M. (1999). *"Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa".* En *Revista IICE*, N°15. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferrari, S. y Parodi, A. (2011). *Educación Física: la capacitación de capacitadores desafíos y propuestas.* Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente CEPA.

Hamodi, C; López Pastor, V. y López Pastor A. (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior". En *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación2015. Pp. 146-161

Huergo, J., Paz, A. y Piovani, V. (2007). "La formación y capacitación de los docentes". En Puiggrós A., *Carta a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires: Galerna. Pp. 209-224.

Imbernón, F. (2013). *La Formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de:
http://www.encuentrojournal.org/textos/8.1.pdf

Lerner, D. (2001). "El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro". En Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 165 – 187.

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.* Buenos Aires: Paidós.

Libertini, B., Massarini, A. y Schnek, A. (2010). *Ciencias naturales: acerca de las experiencias de capacitación con profesores de biología. La implementación de los recursos en el aula y su implementación.* Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente CEPA.

Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 11 – 34.

Lombardi, G. (1994). *La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización.* República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Lombardi, G. (1997). *La capacitación docente y sus desafíos.* República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Lombardi, G. (1999). *La formación docente continua. Apuntes para la transición.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Lombardi, G., Alen, B., Cedrato, M. L., Laborde, J. y Nielsen, I. (2001). *Aportes para una didáctica de la capacitación docente.* La Plata: Programa Provincial de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Evaluación de acciones de formación docente continua desde la perspectiva de los destinatarios.* Córdoba: Secretaría de Educación.

Nuñez, C. y Veiravé, D. (2004). *Los profesores frente a la capacitación: entre la actualización disciplinar y la permanencia laboral.* Resistencia: Comunicaciones científicas y tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste 2004.
Recuperado (julio de 2019) de:
http://www.guarani.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/9-Educacion/D-015.pdf

Pasquariello, S. (2012). *Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) a partir de 1993, en la Provincia de Buenos Aires.* Documento del C.I.I.E. Olavarría, Pcia. de Buenos Aires.

Petitti, E. (2017). "Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995)". En revista *Historia de la Educación Latinamericana,* Nº 28, vol. 19, enero-junio de 2017.

Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 29-48.

Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1997). "Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?" En A. Puiggrós (Dir.), *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

Pitman, L. (2012). "Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método". En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 135-162.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas.* Santiago de Chile: PREAL.
Recuperado (julio de 2017) de:
http://www.upn303.com/files/Fichas-didacticas-comprender-evaluaciones-educativas

Ravela, P. (2009). “Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina”. En revista *Páginas de educación*, año 2. Pp. 49 – 89.

Rodríguez, L. (2008). “Los trabajadores del sector público durante la dictadura: El caso de los docentes (1976-1983)”. En *Cuadernos del sur* (37). Pp. 1-12.
Recuperado (noviembre de 2019) de
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9752/pr.9752.pdf

Romano, L., Ocelli, M., Quse, L., Masullo, M. y Biber, P. (2015). “Evaluación de un curso de formación docente continua sobre tic: una propuesta destinada a profesores universitarios de carreras científicas y tecnológicas”. En revista *DIM,* Año 11, nº 32.

Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red federal de Formación Docente Continua (1994-1999).* República Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Silva, J. (2006). “Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje. Una experiencia concreta en el contexto Chileno”. En revista *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* Número 1, vol. 7, España: Universidad de Salamanca.
Recuperado (julio de 2019) de:
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021084009

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009). “Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires”. Revista *Pensamiento Plural*, Pelotas, Brasil, 4. Pp. 117-135.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*.
Buenos Aires: PREAL.

Torres Arias, R. (2011). *La prueba escrita.* Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
Recuperado (diciembre de 2019) de:
https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/la_prueba_escrita_2011.pdf

Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). “How does your teacher help you to make your work better? Children´s understanding of formative assessment”. En *The Curriculum Journal* vol. 7, n.2. Pp. 185-203.

Varettoni, M. (2016). “La institucionalización de la capacitación docente en los distritos del interior de la provincia de Buenos Aires. Un análisis desde las acciones de capacitación en matemática realizadas en Maipú en el período 2005 – 2015”. En Annessi, G. (comp.) *Voces de docentes: Aportes del CIIE Maipú en el marco del Bicentenario de la Independencia.* Maipú: CIIE Maipú. Pp. 75-98.

Vezub, L. (2005a). “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Número 15, junio de 2005. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Vezub, L. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. En revista *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado,* Vol. 11, Nº 1.

Vezub, L. (2009). “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Número 42, vol. 14. Pp. 911-937.

Vezub, L. (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”. En *Páginas de Educación,* Vol. 6, nº 1. Pp. 97-124
Recuperado (noviembre de 2019) de:
http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a06.pdf

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zelmanovich, P. (2012). “Docentes y formadores: arquitectura de una relación”. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós. Pp. 85-108.

Normativa

Argentina (1958). Estatuto del personal docente del Ministerio de Educación y Justicia. Ley Nacional Nº 14473.

Argentina (1978). Transferencia de Servicios Educativos a provincia. Ley Nacional Nº 21.809.

Argentina (1991). Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos. Ley Nacional Nº 24.049.

Argentina (1993). Ley Federal de Educación. Ley Nacional Nº 24.195.

Argentina (1993). Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente. Consejo Federal de Educación. Resolución Nacional Nº 32/1993.

Argentina (2006). Ley de Educación Nacional. Ley Nacional Nº 26.206.

Argentina (2007). Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional. Consejo Federal de Educación. Resolución Nacional Nº 30/2007.

Argentina (2010). Programa Conectar Igualdad. Decreto Nacional Nº 459/10.

Argentina (2012). Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Consejo Federal de Educación. Resolución Nacional Nº 167/12.

Argentina (2013). Programa Nacional de Formación Permanente. Resolución 201/2013. Consejo Federal de Educación. República Argentina.

Argentina (2016). Plan Nacional de Formación Docente 2016 – 2021. Resolución 286/2016. Consejo Federal de Educación. República Argentina.

Buenos Aires (1946). Estatuto del Docente. Ley Provincial Nº 5651.

Buenos Aires (1957). Estatuto del Docente. Ley Provincial Nº 19885.

Buenos Aires (1987). Estatuto del Docente. Ley Provincial 10579.

Buenos Aires (2003). Misiones y Funciones de los CIE. Dirección General de Cultura y Educación. Resolución Provincial Nº 12/03.

Buenos Aires (2007). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial Nº 13688.

Buenos Aires (2007). Presentación de proyectos externos de capacitación. Dirección General de Cultura y Educación. Resolución Provincial Nº 3817/07.

Buenos Aires (2008). Plan Provincial de Capacitación Docente. Dirección General de Cultura y Educación. Resolución Provincial Nº 5162/08.