

- Brousseau, G (1998) *Théorie Des Situations Didactiques*. La pensée sauvage. Grenoble. France.
- García Aretio, L. (1999) *Educación a Distancia Hoy*, Madrid: U.N.E.D.
- Gómez-Martínez, J. L. (2001) Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología. *Cuadernos Americanos*, 15 (86)
- Jonassen, D. H; Reeves, T. C (1996). Learning with technology: Using Computers as cognitivetools. In D. H. Jonassen (Ed), *Hndbook of research for educational. communications and technology* (pp 693/719). New York: Macmillan.
- Keefe, J.W (1982). *Assesing Student Learning Styles. An Overview*. ERIC ED 227566. Michigan.
- Polya, G (1975) *¿Cómo plantear y resolver problemas*. México: Ed Trillas.
- Scolari, Carlos. (2003) Los espacios hipertextuales: la arquitectura de la información Consultado noviembre 12, 2010 de.: <http://dialogica.com.ar/clicsmodernos/archives.html>
- Vouillamoz, N.- (2000) *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y críticas*. España: Paidós. Col. Papeles de Comunicación.
- White, C (2005) Contribution of Distance Education to the Development of Individual Learners ERIC Document Reproduction Service 691 081
- Wittmann, E. (1995) Mathematics Education as a Desing Science. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 355-374.

## **Una mirada sinóptica del cuadrinomio didáctico en el nivel superior**

Diana Spinelli  
ISFD N° 42 “Leopoldo Marechal”.Argentina  
[spinellidiana@hotmail.com](mailto:spinellidiana@hotmail.com)

Enseñar y aprender en la Educación Superior  
Informe de experiencias.cuadrinomio-jornadas-sinóptica

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como fin realizar un acercamiento a la realidad educativa compleja, cambiante y situada, desde una mirada descriptiva y explicativa, como lo haría el etnógrafo o el sociólogo. Se trata, como afirma Stubbs, (1984) de un tipo de estudio que, por su complejidad, se lo ha tildado de “acientífico”, pero – agrega-, si queremos saber qué pasa en las aulas, tendremos que centrarnos en ellas; realizar una *mirada sinóptica* (Cuesta Fernández, 1997: 17). Es esta mirada la que nos permitirá no solo el conocimiento y la reflexión profunda sobre el quehacer áulico, sino

que también contribuirá en los procesos de revisión teórica que a su vez transformarán la práctica. Es la que nos ayudará a interpretar el trabajo conjunto de lo que hemos denominado el “cuadrinomio didáctico”, conformado por el alumno practicante, el grupo de alumnos a quien se le destina la propuesta didáctica, el profesor del espacio de la práctica docente (representando a todo un equipo de profesores) y el profesor orientador del curso asignado de una escuela secundaria. Este trabajo ha buscado hacerse “visible” en las Jornadas de Reflexión acerca de la Práctica Docente, realizadas durante el mes de octubre de 2012 en el profesorado de Lengua y Literatura en el ISFD N° 42, *Leopoldo Marechal*, del Distrito de San Miguel, Pcia. de Bs. As. Consideramos que la participación en una actividad como esta, les permite a los alumnos de educación superior reflexionar sobre sus dos funciones: como estudiantes y como futuros profesionales.

### **Abstract**

The present work has the purpose of taking a closer approach to our complex, changing educational reality from a descriptive and explicative point of view as an ethnographer or a sociologist would do. It consists of, as Stubbs affirms (1984) a type of study, which has been described as “non-scientific” because of its complexity, but she adds, if we want to know what it is going on within the classrooms, we should focus on them. It involves a “mirada sinóptica”. That is to say a way of looking that focuses on the centre of the reality and enables teachers to see the whole picture (Cuesta Fernández, 1997: 17). This kind of looking will provide us not only knowledge and a deep reflection of our daily work in our classrooms, but also it will contribute to the process of our theoretical revision and therefore to transform our practice. In addition to that, it will help us to interpret the whole work which we have called “the didactic four components”, being part of it: the trainee teacher who will carry out the didactic practice, the group of students to whom the didactic practice will be carried out, the teacher trainer who represents a team of teachers, and the orientation teacher of the course assigned of a secondary school. This work has been carefully explained during the Reflective Conferences about the Didactic Practice which took place during the month of October, 2012 in the Language and Literature Training in the Training Teacher College N° 42, Leopoldo Marechal, San Miguel, Province of Bs. As.

Considering that being part of such an activity, students of training colleges are allowed to reflect on their two functions: as students and teachers-to-be.

La experiencia educativa a exponer en este trabajo, ha tenido como marco el espacio de la práctica docente en el I.S.F.D. N° 42, Leopoldo Marechal, de Bella Vista, partido de San Miguel, en la provincia de Buenos Aires. Alumnos practicantes de tercer y cuarto año del profesorado de

Lengua y Literatura han sido los protagonistas de esta experiencia, conformada por tres etapas bien definidas.

En primer término, luego de las clases teóricas e informativas brindadas por los profesores del Espacio de la Práctica Docente III y IV y las observaciones realizadas por los mismos estudiantes en las escuelas asignadas de los distritos de José C. Paz y San Miguel, los alumnos practicantes debieron diseñar, reformular (en el caso de resultar necesario) y poner en marcha los proyectos didácticos planificados en diferentes escuelas de las localidades y distritos señalados de la provincia de Buenos Aires. La implementación de dichas propuestas implicó ir haciendo ajustes en función de las necesidades, problemáticas o dificultades presentadas por la institución o los alumnos a quienes se les destinaban.

En segundo término, un grupo de alumnos practicantes debió someter sus proyectos didácticos a procesos de reescritura, respetando el formato de una ponencia, cuya presentación tendría lugar en una jornada institucional a llevarse a cabo en el I.S. F. D. N° 42 en octubre de 2012. A través de las mismas, los autores narraron sus nóveles experiencias en el ámbito educativo, pero también, dejaron registradas sus dudas, inquietudes y reflexiones antes, durante y luego de la puesta en marcha de su propuesta didáctica. De ese modo, esos procesos individuales se transformaron en una puesta colectiva en la que la reflexión profunda sobre la tarea docente se vio potenciada y resignificada. Una tarea con problemáticas propias de la disciplina, pero también de la cultura escolar -en un ámbito social específico- con las que muchos docentes, invitados o partícipes de tal evento, se sintieron identificados.

Por último, y como una forma de documentar esos saberes docentes y pedagógicos que se pusieron en juego -tanto en el desarrollo de esos proyectos didácticos en las escuelas secundarias destinatarias, como en la jornada llevada a cabo para hacer público ese trabajo por el instituto de formación docente N° 42-, se decidió editar un libro que contuviera todas esas experiencias titulado *Entre la teoría y el aula. Propuestas prácticas para una enseñanza crítica*.

Este trabajo, por ende, pretende dar cuenta del funcionamiento de lo que se ha de denominar de ahora en más: el *cuadrinomio didáctico*, conformado por el alumno practicante, los alumnos de escuela secundaria a los que se les destina la propuesta didáctica, el profesor del espacio de la práctica -representando y guiando lo que ha sido la labor sostenida de un equipo docente en la formación de formadores- y el profesor orientador del curso en el que el alumno practica.

Indagar sobre los efectos de la interacción de estos componentes a la hora de proyectar y poner en práctica una propuesta didáctica en la escuela secundaria, tiene como presupuesto teórico la idea de que es necesario -si se desea saber qué se enseña, qué se aprende y cómo; cómo circula o se produce el conocimiento; o cómo se comportan los actores de ese entorno sociocultural- recurrir a las aulas, centrarse en ellas, a pesar de que por la condición cambiante, compleja y situada de la realidad educativa, el estudio de lo que sucede en las mismas haya sido por mucho tiempo

considerado “acientífico” (Stubbs, 1984). Por lo tanto, la mirada adoptada es *sinóptica*, aquella que se clava en el centro mismo de la realidad, puesto que es la que permite captar las cosas en su conjunto –según las certeras palabras de Cuesta Fernández-, la cual permitirá no solo el conocimiento y la reflexión profunda sobre lo que se hace en las aulas de determinadas escuelas o regiones, en el aquí y ahora, sino también contribuir a los procesos de transformación educativa.

Para Elsie Rockwell, la perspectiva adecuada que debería adoptarse para estudiar la complejidad de los procesos de la práctica educativa - en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas- es la etnográfica, entendiéndola por la misma, no un método ni el producto final de una investigación; sino, por el contrario, un enfoque con método y teoría pero que no agota los problemas ni en uno ni en otro, sino que está centrado en la descripción y análisis de las formas particulares y variadas de la vida humana: lo “no documentado, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente”. De ese modo, el etnógrafo construye conocimiento. Aunque la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, la autora aclara que puede contribuir a procesos que se encaminen hacia tal fin. Pero que la transformación más importante ocurre en quien la practica, pues permite modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales.

Este es el enfoque elegido -entre otras formas de investigación-, porque es la mirada que permite estudiar los procesos educativos “difíciles de comprender por otras vías” (Rockwell, 2009).

Con este enfoque sinóptico y etnográfico del trabajo concreto en las aulas de distintas escuelas secundarias, se ha buscado abordar tanto los *saberes pedagógicos*, es decir, el discurso prescriptivo contenido en la pedagogía como disciplina académica, que se nutre de diversas fuentes: la psicología, las ciencias sociales, las reflexiones de los grandes educadores, -y que se expresa en diseños curriculares, documentos, libros, espacios académicos e institucionales, pero que entra también en el espacio del aula-, como los *saberes docentes*, un conocimiento con otra existencia social, que no se objetiva en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros y profesores. Se trata de un saber local que se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los docentes y la historia social e institucional que les toca vivir (Op. Cit.). Existe, sin duda, un espacio de intersección entre ambos conocimientos locales, pero pueden distinguirse. Este trabajo atiende a ambos conocimientos, pero se focaliza en el saber docente.

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo sostienen que esos saberes prácticos (los saberes docentes para Rockwell) han sido poco contemplados hasta el momento por las ciencias de la educación, pero que deben ser tenidos en cuenta, pues son los que permiten decidir, actuar y reflexionar sobre lo que se hizo o la que se está haciendo. Por lo tanto, como la práctica docente es una intervención que se caracteriza por su singularidad y complejidad, no basta con que el maestro o profesor tenga marcos conceptuales sólidos o se apropie de los saberes formalizados propios de

una disciplina. Además, deberá tener saberes prácticos, a los cuales hay que otorgarles identidad: recuperarlos, sistematizarlos. Son saberes que se producen en situaciones problemáticas concretas. Aunque no es posible el control absoluto del acontecer educativo, el docente podrá proveerse de herramientas que le brinden seguridad y algunas certezas para afrontar los desafíos de la sociedad actual y el oficio de enseñar se verá, así, fortalecido. Será un docente que sabe no solo qué decir y cómo decirlo (qué enseñar y cómo enseñarlo), sino que puede decidir qué hacer y cómo hacerlo (Alliaud y Antelo, 157-161).

Esta preparación, que implica probar, ensayar, ajustar y reajustar continuamente lo que se planifica y desarrolla pedagógicamente, debe comenzar ya desde la formación inicial docente. Es tarea, por tanto, de los institutos de formación docente abordar y afianzar los dos tipos de saberes (disciplinarios y prácticos), aunque –desde luego- será la experiencia en el ejercicio de la docencia, desarrollada en el tiempo, la que permita seguir generando cambios continuos.

Las reflexiones que los alumnos practicantes realizaron antes, durante y después de la puesta en marcha de sus proyectos didácticos han sido muchas y, a través de ellas, pudieron fundamentar los posicionamientos que hubo detrás de las decisiones tomadas, los cuales están atravesados por concepciones acerca de lo que debe ser no solo la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la Literatura, sino también de lo que se pretende que hoy sea la labor del docente, del alumno, de la escuela, de la forma en que es concebido o apropiado el conocimiento. Los planteos que los estudiantes –alumnos practicantes de tercer y cuarto año- fueron haciéndose han sido de diversa índole. Toda esa tarea de formulaciones y reformulaciones de sus propuestas fueron resultado de las interacciones del cuadrinomio didáctico. En función de las sugerencias realizadas por el profesor de práctica, el docente orientador y de las particularidades de sus destinatarios (los adolescentes), han tenido que ir resolviendo diferentes problemáticas.

Ante la propuesta del diseño curricular de abordar en cuarto año las cosmovisiones mítica y épica de la literatura, y del profesor orientador de “centrarse en el período de transición entre las cosmovisiones mítica y épica”, Diego, alumno practicante de cuarto año, reflexiona de la siguiente manera:

El trabajo con fragmentos de obras literarias es muy cuestionable o por lo menos discutible. Sin embargo, el gran recorrido histórico que teníamos que atravesar, la extensión de las obras con las que nos tocaba trabajar y la falta generalizada de lectura por parte de los alumnos fuera de la escuela, hacen de esta estrategia didáctica una herramienta necesaria para el análisis de obras extensas” (Blanco y Spinelli, 2013: 36).

Leticia, alumna practicante de tercer año, acerca de su proyecto destinado a un primer año de la escuela secundaria, que incluía un texto literario de cierta extensión como *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde -para el abordaje de la parodia como recurso humorístico-, con el

sostén teórico de un investigador reconocido sobre los procesos de lectura, como lo es Daniel Casanny, afirma:

El mayor problema encontrado fue que no cumplían con las lecturas domiciliarias estipuladas con anterioridad. Frente a esta problemática, nos resultó fructífero retomar y reconstruir oralmente los capítulos, siempre puntualizando en los aspectos que considerábamos relevantes para la comprensión de la obra y del recurso paródico utilizado (Blanco y Spinelli, 2013: 70).

En las citas realizadas más arriba, puede comprobarse cómo han actuado los alumnos practicantes frente a cuestiones metodológicas y disciplinares (por ejemplo, si fragmentar o no una obra), o en función de las vicisitudes de la clase que se relacionan con las reacciones y actitudes de los alumnos destinatarios de los proyectos didácticos - que exigen flexibilizar lo planificado o cambiar las estrategias-, la transposición didáctica de lo prescripto por el diseño curricular vigente, la aplicación de teorías que se resignifican en función de la realidad concreta del aula, etc.

En este trabajo interrelacionado de los componentes del cuadrinomio didáctico, en definitiva, se pusieron en juego las relaciones internas – a veces, conflictivas- de la tríada compuesta por el currículum (como documento prescriptivo), la didáctica (teorías y métodos para enseñar) y la práctica situada (inserta en una cultura escolar con su especificidad). Se trata de una tarea que exige la reflexión continua sobre el quehacer docente con el fin de mejorarlo, enriquecerlo y lograr una educación efectiva.

## Referencias

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009). Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy. En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp.145-161). Buenos Aires: Aique Educación.
- Blanco, Teresita y Spinelli, Diana (2013). *Entre la teoría y el aula. Propuestas para una enseñanza crítica. IV Jornada de reflexión sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. ISFD N° 42 "Leopoldo Marechal". Área de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ediciones Cantamañanas.
- Cols, Estela (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.

## **Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial**

Daniela Stagnaro  
Damián Martínez  
ISFD y T N° 42. UNGS. UBA. Argentina  
dstagnar@ungs.edu.ar

Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior  
Informe de investigación  
Evaluación, parcial, consignas, operaciones discursivas, conocimiento

### **Resumen**

La evaluación en el sistema educativo constituye un tema de debate siempre vigente en la agenda educativa. En este contexto, las investigaciones que promueven la revisión de las prácticas de evaluación y las experiencias acumuladas en las instituciones revisten fundamental importancia para favorecer el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación superior. En el marco de la investigación *Una nueva mirada a la formación docente: exploración del sujeto de la educación que se configura desde las consignas de la evaluación en un profesorado de Lengua y Literatura* (INFD 2012), se ha estudiado el componente evaluación de los proyectos de cátedra de los espacios curriculares de un profesorado en Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires y se ha encontrado que el parcial individual, presencial y escrito es el instrumento de evaluación mayormente seleccionado a lo largo de toda la carrera (Stagnaro & Martínez, 2013). En función de la mencionada centralidad de este instrumento en las prácticas de evaluación, nos hemos propuesto indagar las consignas empleadas en los parciales de las materias que componen la estructura curricular durante el ciclo lectivo 2012. En este trabajo, comunicamos los avances en torno a algunas de nuestras preguntas de investigación: ¿qué tareas se solicitan a los estudiantes?, ¿qué formas de vinculación con el conocimiento se promueven desde las actividades demandadas?, en definitiva, ¿qué tipo de sujeto de la educación se configura desde las prácticas de evaluación? Se espera que los resultados constituyan un insumo para promover el intercambio en el debate acerca de las concepciones docentes y que contribuyan a la búsqueda de los modelos con mayor impacto y de prácticas evaluativas coherentes con ellos para tender al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.