

STAFF

EDITORA PROPIETARIA

› Beatriz Noemí Kaplan

DIRECTOR

› Daniel Horacio Kaplan

PRODUCCIÓN GENERAL

› Ada Kopitowski

CORRECCIÓN

› Miriam Steinberg

DIAGRAMACIÓN

› Visual DG
› Andrea Melle

DISEÑO DE PORTADA

› David Kaplan
› Andrea Melle

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

› Bigstock.com/lovleah

Reg. Prop. Intelectual N° 5.143.355.

Marca Registrada N° 1.754.347.

ISSN 0328-3534.

La Revista **Novedades Educativas** es propiedad de Beatriz Noemí Kaplan, editada por el **Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.** Los números atrasados se venden al valor del último ejemplar en circulación. Los editores no necesariamente coinciden con los conceptos y contenidos de los artículos firmados por los autores, ni adhieren o garantizan los servicios y productos ofrecidos en los espacios publicitarios. Todas las sugerencias y opiniones serán bienvenidas, esta publicación es un servicio de comunicación docente y abre sus páginas a las informaciones y colaboraciones de sus lectores. Pueden enviar colaboraciones a «editor@noveduc.com», en formato RTF, adjuntando una autorización para su publicación. **No nos obligamos a publicar ni a reintegrar el material.** Las gacetillas de prensa se publican gratuitamente en función del espacio disponible. Si en alguna localidad la revista no se consigue con facilidad, aguardamos sus sugerencias para mejorar la distribución. Impreso en Argentina. Printed in Argentina. Impreso en Buenos Aires Print, Pte. Sarmiento 459, Lanús Este.

ARGENTINA

**Centro de Publicaciones Educativas
y Material Didáctico S.R.L.**

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) | Buenos Aires
Tel. (5411) 4867-2020 | Fax (5411) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com

MÉXICO

**Ediciones Novedades Educativas de
México S.A. de C.V.**

Telefax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: info@novemex.com.mx

 **» Columna de Opinión**

04 » Más escuelas cooperativas. *Roberto F. Bertossi*

**» Violencias
en contexto**

05 » Experiencias de convivencia escolar y social.
Andrea Kaplan y Y. Berezán

06 » Situaciones de violencia en la escuela: el rol de los directores.
Raquel María Soto

12 » ¿Cómo preparamos para la convivencia en la formación docente?
María Antonia Lliteras

16 » La orientación escolar en situaciones conflictivas.
María José Néspolo

21 » Mejorar los vínculos con TIC.
Sandra Corral y otras

24 » Diversidad: trabajar con adolescentes y comunidades originarias.
M. Alejandra Bergagna y otros

30 » Encuentros/desencuentros
Patricia Arias y Silvia Mansilla

34 » Simulacro de inclusión.
Boris Villalobos-Parada

38 » Mediación escolar.
Marta Aliendro y otras

40 » De la violencia a la convivencia.

 **» Formación Docente**

80 » Desarrollo profesional docente y valoraciones de los y las estudiantes.
Mónica Coronado, Roxana Marsollier y Cristian Expósito

84 » La investigación como estrategia didáctica en la formación de formadores.
Cristina Rafaela Ricci

**» Aprendizaje basado
en proyectos**

44 » El arte integrado en proyectos de ciencias.
María Gabriela Gentiletti

50 » Proyectos con tecnología y arte en educación especial.
Andrea Karina Hornes y otra

56 » Cocina, televisión y cultura.
Débora Chomski

58 » Los festejos locales en proyectos de Ciencias Sociales.
Elisabet Serafín

64 » Resignificar los actos escolares.
Libertad Domínguez

68 » Lengua y comunicación multimedial.
Berta Elena García y otra

72 » Internet, acción global, escuela.
Mónica Loinaz

74 » Google Earth.
Lucrecia Romina Díaz y otra



**» Técnicas dramáticas
no convencionales**

92 » Abordaje de problemáticas sociales complejas: entre pares.
Eduardo Hall y Cecilia Jubera



» Misceláneas

89 » Una experiencia de taller con adultos mayores.
Natalia Ferro Sardi

90 » Primera Ley de Educación Indígena del país.

94 » Agenda.

96 » Páginas web con recursos educativos.

Desarrollo profesional docente y valoraciones de los y las estudiantes

Mónica Coronado, Roxana Marsollier y Cristian Expósito

Los diversos espacios que asumen la orientación educativa en el nivel superior (asesorías pedagógicas, servicios de orientación, secretarías académicas, etcétera) tienen numerosas responsabilidades en relación con las instituciones en las que se enclavan. Estas funciones tienen que ver, fundamentalmente, con el desarrollo curricular, el seguimiento, acompañamiento y sostén de las trayectorias académicas de los alumnos y la promoción del desarrollo profesional docente.

En lo que atañe a este último, son muchos los desafíos; entre otros, el de diseñar y llevar a cabo una estrategia de formación continua que sea capaz de impactar favorablemente en las prácticas de enseñanza. Los autores dicen “favorablemente” en forma intencional, pues las recientes investigaciones sobre el pensamiento de los profesores han mostrado como muchas de las “capacitaciones” terminan teniendo efectos adversos, ya que generan resistencias o menoscaban la motivación.

Fronteras: entre la resistencia y la implicación

Señala Bolívar (1993; 1997; Bolívar et ál., 2005) que es muy frecuente que las propuestas de mejora, reforma, cambio o innovación de la enseñanza fracasen debido, por lo menos en gran parte, a que son impuestas o prescriptivas de modo tal que no inciden en la cultura institucional o involucran directamente al docente y su desarrollo profesional. La enseñanza en el aula, como afirma este autor, se mantiene “estable” e inmune a las reformas cuando los cambios son planificados externamente, según lo que la propia cultura institucional considera que es “bueno” y “verdadero”.

Para que el cambio no sea meramente “cosmético”, “debe generarse desde adentro, más que por mandato externo”, “implicando al profesorado en un análisis reflexivo en contextos de colaboración”. Serán precisamente la cultura institucional y la subcultura del pensamiento del profesor “los mediadores y reconstructores de la prác-

tica”; para ser efectivas, las propuestas de mejora deben “minimizar las barreras y maximizar los incentivos” (Bolívar, 1993, p.15).

Resistencia y futuros apetecibles

Los dispositivos para el desarrollo profesional docente tienen como punto de partida una invitación: la reflexión sobre las propias prácticas. El puente entre lo que se hace hoy, aquí y ahora y lo que se podría hacer mejor, en forma actualizada, con más calidad o en forma más articulada con otros docentes o con el proyecto curricular, se puede tender cuando es el mismo docente el que toma su propia actividad como objeto de análisis y se proyecta al futuro, un futuro que debe emerger, indudablemente, como apetecible.

Dado que estas prácticas se caracterizan por su complejidad, asimismo, por la incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, constituyen un objeto bastante denso para la actividad reflexiva. Corresponde a las instituciones educativas proponer dispositivos variados, y agregamos que en tiempo de crisis: novedosos, que eviten la “autorreproducción endogámica de ideas e iniciativas” (Fernández Pérez, 2003, p. 18).

De más está decir que la mejor “capacitación” no puede contrarrestar la influencia de un contexto de desesperanza, que resalta los impedimentos y las imposibilidades de la educación. Sobre el texto de la propuesta se construyen los pre-textos para no cambiar, de allí que muchas instancias de capacitación terminen convirtiéndose en espacios catárticos o en muro de los lamentos.

Tan importante es la reflexión sobre la práctica, la profundización del carácter crítico y realista de esta, como la *motivación* para cambiar, que proviene de una doble fuente: interna y externa. La motivación para aprovechar la reflexión sobre la práctica se produce cuando cualquier cambio posible que surja de ella alberga la potencialidad de beneficiar al docente tanto como a su contexto de actuación.

En efecto, como comentan Bolívar et ál. (2005), es de prever que fracasen la capacitación, reforma o innovación propuesta cuando se centra exclusivamente en cuestiones que hacen a la mejora del sistema (la calidad educativa, la inclusión, el cumplimiento de normas, etc.), sin considerar cuál será la ventaja para obtener por parte del docente.

Para cambiar –mejorar, enriquecer– sus prácticas es preciso que el docente desarrolle la capacidad de objetivarlas contando para ello con algún tipo de retroalimentación; asimismo tener una clara percepción de las ventajas de hacerlo y la certeza de que no le implicará, por lo menos a largo plazo, un incremento de tareas o responsabilidades.

Sobre qué y a partir de qué reflexionan los docentes

En efecto, es frecuente que el docente reflexione sobre lo que es como tal y sobre *lo que hace* y *cómo* lo hace, a menudo en términos de satisfacción o basándose en la mejor versión de sí mismo y de sus afanes. A menudo esta práctica de reflexión se lleva a cabo sin considerar evidencias, a partir de supuestos o sin efectuar una valoración e interpretación de los resultados que obtiene, y el impacto de su actividad en los sujetos con los que trabaja todo ello en términos de aprendizaje.

Una reflexión realmente crítica intenta romper, como afirma Freire, la “matriz del pensar ingenuo”, logro que

(...) no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador (Freire, 2004).

Este autor añade la importancia del elemento “emocional”, que termina siendo el factor que dinamiza cualquier proceso de cambio.

Los cambios educativos y reformas, cuando son efectivos, afirman Bolívar et ál. (2005),

“(...) afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y les permiten “reimaginar sus vidas profesionales” (Clandinin Connelly, 1998).

Siendo la práctica docente una práctica social y que, como tal, involucra a otros sujetos que tienen algo que decir o aportar al respecto, “la función didáctica de los docentes no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire, sin comprender que es una actividad que se desarrolla en un puesto de trabajo socialmente determinado” (Gimeno Sacristán, 1997).

Docentes en servicio, que ejercen la docencia

Hay diferencias significativas entre la *formación inicial* del profesorado y la *formación en servicio*, cuyo desarrollo

profesional en el rol requiere otro tipo de dispositivos de abordaje. Por eso Bolívar et ál. señalan que una formación *insertada identitariamente* considera que los docentes que se encuentran en ejercicio “disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas”.

Para ello es preciso abandonar los enfoques instrumentales clásicos que priorizan la “capacitación” de formato tradicional como herramienta para implementar mejoras, reformas o innovaciones, ya que con ellas es habitual que no se logren resultados realmente profundos o duraderos. Esto sucede porque las capacitaciones tradicionales suelen emplazar a su destinatario en una posición de déficit (por ejemplo, al ofrecer *formación docente* a un docente que está en servicio hace diez o quince años), o lo somete a una “sobredosis de información” a menudo, descontextualizada, desligada del contexto real de trabajo, ignorando lo que sabe y lo que hace.

Reflexiones de los estudiantes sobre las prácticas docentes

La evitación de la *autorreproducción endogámica* ya comentada, requiere ampliar el proceso de reflexión incorporando otros elementos y la perspectiva de otros actores, igualmente relevantes. Siendo el estudiante un partícipe necesario del proceso, ¿hasta qué punto sus resultados en términos de aprendizajes, sus motivaciones, sus valoraciones, sus percepciones sobre lo que el docente hace, son tenidas en cuenta?

En un nuevo escenario educativo, es cada vez más frecuente que los alumnos planteen exigencias respecto a dichas prácticas a medida que aumenta su madurez, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Los procesos de análisis de las prácticas docentes suman actores en entornos democráticos que permiten y fomentan la participación, el trabajo colaborativo y la crítica que implica *toda* actividad social (Fernández Pérez, 2003, p. 18)

Llegado a este punto, cabe interrogarse respecto al impacto potencial que tienen sobre los docentes las valoraciones que hacen sus alumnos sobre su tarea de enseñanza. En este sentido, Bolívar et ál. (2005) expresan lo siguiente:

Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren una educación de la que carecían, que les posibilite la emancipación de las condiciones familiares. Ese lado emocional es lo que (etimológicamente: *emovere*) les mueve a entregarse en su trabajo. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde

se realiza como tal. La autoestima profesional se produce, así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos.

La reflexión sobre la práctica docente se complejiza y enriquece cuando se considera el proceso de enseñanza-aprendizaje y se suman actores. También cuando se logran identificar las diferentes capacidades y competencias que permiten promover el aprendizaje en los alumnos y cómo estas cambian, se modifican o se ven alteradas por un modelo de enseñanza que el docente percibe como relevante.

La información proporcionada por los alumnos lo suficientemente maduros como para hacer un aporte crítico constructivo se fundamenta en el carácter eminentemente social de la práctica docente y en el carácter político de las instituciones universitarias. Desde lo institucional es necesario comprender la importancia y necesidad de los procesos de gestión académica de actividades de profesionalización capaces de romper esquemas de autorreferencia, rutinas y resistencias.

La experiencia de obtener información de los estudiantes

En una de las facultades de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y en el marco de un proyecto de gestión y seguimiento de la actividad académica, se desarrolló una innovadora experiencia de formación docente en servicio. El nuevo elemento incorporado fueron, sin lugar a duda, las experiencias y valoraciones de los alumnos verdidas sobre el desempeño profesional de sus profesores. Para ello, en una primera etapa, se llevó a cabo una encuesta a estudiantes como sujetos de aprendizaje, con el fin de acceder a sus valoraciones sobre el desempeño de sus docentes y de los equipos de cátedra, desde una perspectiva sistémica y contextual. En una segunda etapa, los resultados de esta encuesta fueron sistematizados e interpretados con el fin de ofrecer a los docentes una retroalimentación sobre las valoraciones del alumnado respecto a dos unidades de análisis: la cátedra como equipo formador y los docentes en su práctica individual. Posteriormente, se llevaron a cabo una serie de reuniones con las cátedras para hacer las correspondientes devoluciones, con un especial énfasis en las fortalezas, y proponer un análisis reflexivo de los resultados, en vistas a generar ajustes y propuestas de mejora.

La valoración fue realizada por alumnos de 1ro a 5to año, mediante la aplicación de una encuesta semiestructurada que recogió datos cuantitativos y cualitativos.

Previo a la elaboración del instrumento de recolección de datos, se exploró la bibliografía y experiencias realizadas en la formulación y uso de encuestas a alumnos en educación superior de nuestro país. Los resultados de este análisis mostraron que si bien se han llevado a cabo encuestas a estudiantes sobre el desempeño docente, estas se han

encontrado con una serie de dificultades que se derivan de problemas de encuadre y metodológicos. Por tal motivo, se prestó especial atención respecto al *qué* se iba a explorar (la formulación “pedagógica” de los criterios de la encuesta) y al *cómo* (para evitar la hipertrofia de cuestiones a responder por parte del alumno); pero también y como aspecto más importante, al *para qué*, es decir a los objetivos que lograr.

En la toma de encuestas a alumnos, es fundamental interpretar el rol que les cabe a los estudiantes como sujetos de aprendizaje capaces de expresar sus percepciones sobre la enseñanza y, asimismo, desarrollar una concepción sistémica del desempeño docente, que se produce en un contexto y bajo un conjunto de condiciones que también pueden convertirse en objeto de análisis. Por este motivo, en todas las instancias de trabajo, se dejó claro a todos los actores institucionales (alumnado, profesorado, autoridades) que *no* se trata de un dispositivo de “evaluación docente”, sino de recolección de información sobre la valoración que tienen los alumnos respecto a un conjunto de determinadas prácticas docentes.

Los resultados evidenciaron que las políticas educativas, las instituciones y los departamentos o cátedras generan condiciones particulares de trabajo que facilitan u obstaculizan tanto el despliegue como el enriquecimiento de la profesionalidad, sobre todo en los docentes que tienen menores niveles de autonomía en la toma de decisiones. Dada la estructura de la división del trabajo docente en las universidades, como ya se señaló, es habitual que algunas cuestiones didáctico-pedagógicas que sostienen y organizan sus prácticas docentes, tales como la formulación de un programa, la planificación de actividades, el establecimiento de un plan, instrumentos y criterios de evaluación, la selección de bibliografía, la elaboración de materiales, etc. se desarrollen no como tareas individuales, sino en equipo, organizados generalmente como cátedras.

Respecto a este último punto, es preciso retomar los cuestionamientos referidos al encuadre; de poco sirve administrar y sistematizar los resultados de una encuesta si no son debidamente comunicados y utilizados como un insumo para la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992, 1998), como también para la detección de posibles fortalezas y debilidades en el funcionamiento de pequeños subsistemas de enseñanza, las cátedras, entendidas como la organización académica básica de la enseñanza en las unidades educativas del nivel superior universitario (Fernández, 2003).

Las múltiples lecturas de los resultados llevadas a cabo en las entrevistas de devolución con las cátedras se plantearon desde de lo sistémico, institucional, hasta llegar a la actuación colaborativa de los equipos, y la singular de cada uno de sus integrantes. El enfoque de estas entrevistas de devolución se centró en las fortalezas percibidas por los alumnos respecto a la cátedra y docentes, en los logros alcanzados, para luego analizar las debilidades y proponer en forma conjunta una relectura de esta información y el desarrollo de propuestas de mejora. Estas propuestas sur-

gieron así del entrecruzamiento de las perspectivas del que enseña (la cátedra, el docente) y el que aprende, identificando y poniendo en foco aspectos puntuales que son objeto de “capacitación” o perfeccionamiento.

Esta experiencia, más allá de su corta trayectoria, ya ha mostrado resultados muy positivos y satisfactorios, tanto desde la apertura y buena predisposición de los docentes, como del desarrollo de acciones concretas que han favorecido la relación docente-alumno y las prácticas pedagógicas. También, a nivel institucional, la experiencia obtenida y los procesos construidos han permitido acercarse mucho más a la gestión a las aulas y mejorar significativamente la calidad de la oferta educativa.

Intentando nuevos caminos

Quienes trabajamos en el campo del asesoramiento docente nos hemos visto forzados a admitir que el formato de la “capacitación” resulta, en muchos casos, de bajo impacto en la dinamización de procesos de innovación. Puestos a pensar y diseñar procesos de desarrollo profesional docente, resulta fundamental generar una estrategia en la cual el docente tenga acceso a diversos dispositivos que le permitan recuperar su motivación e implicación, como también “mirarse” y analizar su trabajo en una lógica de contexto. Para que pueda implicarse personal y profesionalmente debe ser parte de un proceso que considere sus fortalezas y las ventajas de cambiar, su propia perspectiva sobre las prácticas, como también los resultados y las valoraciones de los estudiantes como un insumo.

La información obtenida a través de las encuestas puede ser utilizada de diversas formas; desde nuestra perspectiva constituye un insumo que permite focalizar y ajustar los procesos de análisis a un mayor nivel de impacto que las “capacitaciones” (que generalmente son genéricas e inespecíficas). De hecho, los criterios considerados en ella por parte del alumnado son propuestos a los docentes como ejes de análisis, de autoevaluación en términos de funcionamiento de cátedra y como sujetos de enseñanza. La estructuración de la devolución como un dispositivo de mejora requiere entender algunas dinámicas que hacen al cambio o modificación de algunas disposiciones. Para llevarla a cabo se realizaron entrevistas con las cátedras, que, como equipos, pudieron analizar e interpretar los resultados obtenidos. En todos los casos se puso de manifiesto la relevancia atribuida a la opinión de sus alumnos. La respuesta más frecuente registrada en estas instancias fue que era preciso “reflexionar” y analizar algunos puntos, que asimismo y en concordancia con sus estudiantes, reconocían como fortalezas o como debilidades, como también proponerse adaptaciones o ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como afirma Freire (2004), ningún profesor o profesora escapa al juicio del alumno, a una valoración de su práctica. La enseñanza, como cualquier otra actividad social, no suele ser muy transparente, por lo tanto corresponde a las instituciones educativas proporcionarles a los docentes una retroalimentación e instancias para la revisión reflexiva de sus prácticas, que incorpore como insumo estas valoraciones. **ME**

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1993). *Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción*. *Revista de Innovación Educativa*. Nº 2, pp. 13-22.
- Bolívar, A. (1997). “Liderazgo, mejora y centros educativos”. En Medina, A. (coord.): *El liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, (pp. 25-46).
- Bolívar, A.; Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Nº 13 (45). 23 de noviembre. Consultado en mayo de 2013: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Casullo, M. M. (1999). “La evaluación psicológica: modelos, técnicas y contexto sociocultural”. En *RIDEP*. Nº 1. Conferencia impartida en la VI Conferencia Internacional de Evaluación Psicológica, Salamanca, noviembre de 1998.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Doyle, W. (1985). “La investigación sobre el contexto del aula”. *Revista de Educación*. Nº 277, pp. 29-42.
- Feldman, K. A. (1977). “Consistency and Variability among College Students in Rating their Teachers and Courses: A Review and Analysis”. En *Research in Higher Education*. Nº 6, pp. 223-274.
- Fernández, L. (2003). “Las modalidades de organización académica” (conferencia). Especialización en Docencia Universitaria. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.
- Fernández Pérez, M. (2003). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula. Análisis de la práctica*. 4a ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial-Instituto de Estudios y Acción Social.

Marsh, H. W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*. Nº 11, pp. 253-288.

Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Mónica Coronado. Psicopedagoga, licenciada y profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo). Magíster en Educación Superior (UTN). Profesora titular, responsable del Servicio de Apoyo Psicopedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE) de una unidad académica de la Universidad Nacional de Cuyo.

Roxana Marsollier. Doctora en Educación (UNCuyo). Especialista en Educación en Ambiente y Desarrollo Sustentable por la Universidad Nacional del Comahue. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Se desempeña como Investigador Asistente de CONICET y docente investigador de la Universidad Nacional de Cuyo.

Cristian Expósito. Profesor en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Diplomado en Gestión Educativa (UNCuyo). Profesor titular (Universidad del Aconcagua).