



## REVISTA DIGITAL N° 1

---

**Título:** Orientaciones valorativas en los saberes experienciales de profesores y estudiantes en un instituto de formación docente

**Title:** Orientations values on the experiential knowledge of teachers and students in a teacher training institute

**Autoras:** Nilda J. Corral – Lisel Silvestre

**Palabras clave:** Evaluación pedagógica – aprender y aprobar – estudiante de profesorado - buen profesor – formación docente inicial

**Key words:** Pedagogical evaluation - learns and to approve - student teachers - good professor - initial teacher training.

---

### Resumen

Se presentan resultados de una investigación que propuso aproximarse, para su descripción y discusión, a las percepciones y valoraciones de profesores y estudiantes avanzados sobre diversas cuestiones de naturaleza valorativa en el contexto de un Instituto de Formación Docente. Las seleccionadas para su exposición en este artículo consideran: a) la evaluación pedagógica (qué es la evaluación, cuáles sus funciones y a cuáles finalidades sirve, qué diferencia el evaluar y el calificar, qué evalúan y qué califican los profesores), b) la intencionalidad de los estudiantes cuando pretenden aprender y cuando buscan aprobar; c) el estudiante de profesorado y el buen profesor, d) la valoración del trayecto de formación, lo positivo y lo negativo que se visualiza. La indagación se orientó hacia la captación de los saberes experienciales de ambos actores de la relación pedagógica, más que a sus conocimientos sistemáticos. El diseño metodológico se adecuó a esta intención, combinando procedimientos sucesivos y complementarios: cuestionarios semi-estructurados en la primera instancia, completamiento de frases para los profesores y presentación de escenarios imaginarios para los estudiantes en la segunda. Las muestras finalísticas quedaron conformadas por veintidós profesores y sesenta y dos estudiantes del último nivel de la carrera. Los estudiantes evidenciaron poseer una ajustada percepción de las preferencias valorativas de los profesores al evaluar y al calificar, adecuando a ellas la conducta y el estudio para exámenes, que aparecen diferenciados cuando la intención es aprender. Los desacuerdos se presentan en las modelizaciones acerca del estudiante de profesorado y del buen profesor, y se patentizan en las apreciaciones sobre el trayecto formativo recorrido.





## Abstract

We present results of an investigation that propose an approximation, for his description and discussion, to perceptions and valuations of professors and advanced students on various matters of evaluative nature in the context of a teacher training institute. Matters exposed considered: a) the pedagogical evaluation (which is the evaluation, what its functions and which serves purposes, what the difference between assess and qualify, which assesses and qualifies teachers), b) the intentionality for students seeking to learn and when they seek approval; c) the student teachers and good professor, d) the valuation of the course of training, the positive and negative they see. The inquiry focused on capturing the experiential knowledge of both actors in the pedagogical relationship, rather than their theoretical knowledge. The methodological design was adapted to this intention, combining complementary and successive procedures: semi-structured questionnaires in the first instance, completion of sentences for teachers and presentation of imaginary scenarios for students in second instance. Samples finalist were shaped by twenty-two teachers and sixty-two students from the last level of career. Students showed an adjusted perception of the value preferences of teachers when) evaluate and to qualify, an adapting of his conduct and the study for exams, differentiated the intention to learn. The disagreements were presented in models of student teachers and good teacher, and manifest themselves in the valuations on the course of teacher training developed.

---

## INTRODUCCION

En este trabajo exponemos algunos de los resultados obtenidos en una investigación que intentó una aproximación a las imágenes presentes, los significados construidos y las intencionalidades puestas en juego en torno a cuestiones necesaria y fuertemente atravesadas por valoraciones, en el contexto de un Instituto de formación Docente y en la perspectiva de sus profesores y estudiantes<sup>1</sup>. La indagación intentó capturar las orientaciones valorativas de profesores y estudiantes avanzados de una institución formadora de profesores, privilegiando sus saberes experienciales más que sus conocimientos académicos, relativos a variadas dimensiones inherentes a los procesos educativos.

Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1997), reconocen los saberes basados en la experiencia como un componente del conocimiento profesional de los profesores, que se refieren al conjunto de ideas concientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Señalan estos autores que son del tipo de concepciones que se comparten habitualmente entre los compañeros de trabajo y que tienen un fuerte poder socializador y relativamente orientador de la conducta profesional, con la que, no obstante, pueden mantener grados importantes de divergencia. Agregan que, desde el punto de vista epistemológico, pertenecen al ámbito del conocimiento común o cotidiano, compartiendo algunas de sus características, entre las que destacan su carácter adaptativo, con débil organización interna, impregnados de valoraciones con

---

<sup>1</sup> PI 29/ 05: Percepciones y valoraciones de profesores y estudiantes en torno a la evaluación en un Instituto de Formación Docente. SGCyT - UNNE.





connotaciones morales e ideológicas, influenciadas por los significados socialmente hegemónicos.

De modo análogo, el saber experiencial de los estudiantes tiene que ver con el conocimiento práctico construido desde la experiencia y en la experiencia de ser estudiante, moldeado durante sus trayectos educativos en general y consolidado cuando se encuentran finalizando el nivel superior. Se trata de saberes generados en las prácticas cotidianas, en sus vinculaciones con pares y profesores en el contexto inmediato de las regulaciones y relaciones existentes en la institución. Posibilitan la interpretación de las diversas situaciones académicas e institucionales para orientar la acción.

En el conjunto de saberes basados en la experiencia, nos interesó especialmente revelar y comparar en profesores y estudiantes las orientaciones valorativas subyacentes, examinando sus opciones, preferencias y metas privilegiadas. Para su descripción y discusión en este artículo, seleccionamos algunos tópicos estrechamente vinculados entre sí en la trama de significados e intencionalidades que circulan en la cotidianeidad de la institución: la evaluación pedagógica, la tensión entre el aprender y el aprobar, las características del estudiante de profesorado, las condiciones del buen profesor, la valoración del trayecto de formación. En la investigación de origen, se consideraron otras cuestiones igualmente relacionadas que por razones de espacio no se discuten en esta ocasión; entre otras, lo que define al buen y al mal estudiante, las explicaciones para el éxito y el fracaso académico, lo que gratifica y lo que disgusta al profesor.

Comenzando por la evaluación pedagógica, no podemos menos que acordar con Álvarez Méndez (1998), cuando afirma que el elemento clave de la evaluación es la valoración, agregando que cualquier acto de valoración supone que la persona que valora tiene una norma o patrón más o menos claro que permite atribuir uno de los valores posibles a esa realidad. El lenguaje ordinario, coincidiendo con el Diccionario de la Real Academia Española, otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar o apreciar algo o alguien consiste en estimar su valor no material. La importancia de esta operación en los procesos de enseñanza y aprendizaje está fuera de discusión. Como bien lo dice Sacristán (1991), tanto alumnos como profesores invierten una importante cantidad de tiempo y energía para la preparación y realización de diferentes instancias de evaluación. Sin embargo, paradójicamente, quizás la evaluación sea una de las partes del desarrollo curricular a la que realmente se le preste menos atención y tal vez sea la parcela en la que menos cambios se perciben (Álvarez Méndez, 1999).

Por nuestra parte, entre las múltiples dimensiones involucradas en la evaluación pedagógica, decidimos concentrarnos en las más reconocidas y que admiten ser expresadas discursivamente. Para el caso de los profesores, los primeros interrogantes fueron: ¿qué es la evaluación para los profesores?, ¿qué funciones de la evaluación priorizan?, ¿a quién le sirve la evaluación?, ¿con cuáles finalidades evalúan?, ¿qué evalúan los profesores?, ¿qué tienen en cuenta cuando califican?.

Asumimos con López Pastor y Pérez Brunicardi (2004) que puede haber evaluación sin calificación, pero la calificación no puede existir si antes no hay evaluación. La calificación define un lugar, un valor o un precio socialmente reconocido para un individuo o la cosa evaluada. Con la calificación el acto de evaluación se vincula con el nivel de la decisión. También, como nos recuerda Álvarez Méndez, evaluar y calificar comparten un mismo campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. En tal sentido, incluimos interrogantes orientados a apreciar la diferenciación en los significados de las nociones 'evaluar' y





‘calificar’ para los profesores, lo que nos permitió analizar si esta diferenciación semántica encuentra expresión en lo que ellos manifiestan evaluar y lo que afirman calificar

Al mismo tiempo, es de tener en cuenta que en la evaluación los roles de evaluador y evaluado son complementarios, quien es evaluado actúa según lo que supone son las expectativas del evaluador. En situaciones de evaluación, el profesor es quien encarna las demandas institucionales, definiendo en gran medida las reglas del juego en virtud de la asimetría propia de la relación pedagógica. Por estas razones, para el caso de los estudiantes, nos interesó explorar la comprensión que ellos tienen de las normas de actuación del profesor y de sus criterios de éxito en el trabajo. Es decir, nos interesó identificar los pensamientos que suponen y las intencionalidades que atribuyen a los profesores acerca de los siguientes asuntos: ¿qué funciones de la evaluación suponen los estudiantes que priorizan los profesores?, ¿para qué le sirve la evaluación al estudiante?, ¿qué conjeturan sobre lo que evalúan los profesores?, o más precisamente ¿qué infieren sobre lo que privilegian los profesores cuando evalúan?

En directa vinculación con la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluimos la indagación sobre lo que estos estudiantes identifican como más importante cuando se estudia para aprender y cuando se estudia para aprobar. No es novedad que en contextos académicos los estudiantes conviven con dos demandas que, al menos en principio, son de difícil conciliación. Se ven frecuentemente obligados a posponer el logro o apropiación de los conocimientos, en aras de la imperiosa necesidad de aprobar exámenes, y así promocionar cursos o materias que le permitan avanzar en la carrera. En tal sentido, exploramos dos ejes en paralelo para el aprender y para el aprobar, uno relativo a las competencias y habilidades cognitivas y el otro atendiendo a la regulación de la conducta y la vinculación con el entorno.

La segunda focalización en esta presentación atiende a la recuperación de las imágenes y valoraciones de profesores y estudiantes sobre lo que caracteriza al estudiante de profesorado y sobre las condiciones propias del buen profesor, buscando identificar los puntos de coincidencia y de divergencias entre ambos grupos en estas cuestiones. Esta focalización incluye la captación de las apreciaciones que los estudiantes realizan sobre su trayecto de formación docente inicial, en primer término como valoración global y en segundo término como identificación de lo que reconocen positivo y lo que juzgan negativo en esta formación. Estas apreciaciones se analizan en las relaciones que mantienen con los rasgos y condiciones señalados para tipificar al estudiante de profesorado y al buen profesor.

Como ya se mencionó, para la totalidad de los tópicos trabajados, se pidió a los profesores ubicarse en su experiencia, en las propias prácticas profesionales y en lo observado en las prácticas de sus colegas. A los estudiantes, para todas las cuestiones relativas a la evaluación pedagógica, incluyendo lo que se pone en juego cuando el estudio está motivado por el deseo de aprender y cuando lo está por la necesidad de aprobar, se les pidió posicionarse en los saberes conformados en su experiencia como estudiantes. En cambio, para los puntos incluidos en la segunda focalización se les requirió posicionarse como estudiantes futuros profesores.

Se eligió el cuarto año por ser el último nivel del trayecto, suponiendo la mayor consolidación e integración de los aprendizajes y experiencias en la formación inicial.





## **DISEÑO METODOLÓGICO**

El estudio se realizó en el Instituto Superior de Educación Física de la ciudad de Corrientes, que forma profesores en la disciplina para todos los niveles del sistema educativo. Cuenta con cuarenta y cinco profesores y aproximadamente ochocientos cincuenta estudiantes provenientes de la Provincia de Corrientes, y también de las provincias del Chaco, Misiones, Formosa, Entre Ríos, Santa fe y Salta.

Las muestras fueron intencionales, conformadas por veintidós profesores y sesenta y dos estudiantes del último nivel del profesorado. Los criterios de selección para el primer grupo fueron: la variabilidad en la formación disciplinar (Educación Física, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud), y la accesibilidad (consentimiento y compromiso para la continuidad en la segunda instancia). El segundo grupo se conformó con la totalidad de los estudiantes de dos de las tres divisiones de cuarto año.

Se emplearon procedimientos complementarios, construidos y aplicados en dos instancias sucesivas. En la primera instancia, para estudiantes y profesores, se utilizaron cuestionarios autoadministrados con distintos tipos de preguntas: a) de respuesta abierta, b) de respuesta precategóricada, para ser jerarquizadas según el orden de importancia o prioridad atribuida o bien para señalar las categorías o asuntos considerados más pertinentes o relevantes. Para algunas de las dimensiones abordadas, se presentaron las mismas preguntas en ambos cuestionarios, intentando captar en espejo los saberes y valoraciones de ambos actores de la relación pedagógica. Para otras dimensiones, las preguntas se presentaron diferenciadas, atendiendo en cada caso a la especificidad del rol.

En la segunda instancia, se emplearon procedimientos construidos para captar con mayor detalle y profundidad los significados y valoraciones de profesores y estudiantes en torno a algunas cuestiones que consideramos especialmente significativas: a) para los profesores la técnica del completamiento de frases, que consiste en la presentación de frases abiertas acerca de distintos asuntos que se relacionan entre sí; b) para los estudiantes entrevistas semi estructuradas mediante un procedimiento que denominamos ‘escenarios imaginarios’, consistente en breves descripciones de situaciones habituales en la vida escolar, diseñados para que el estudiante exprese cuales serían las expectativas, percepciones, actitudes o comportamientos ante tales situaciones: primero, seleccionando entre las opciones presentadas; a continuación expresando libremente el sentido o las razones de sus elecciones. La presentación de los escenarios excede el espacio y los propósitos de este trabajo, los recuperamos aquí parcialmente sólo para dotar de mayor significación algunos resultados.

## **ORIENTACIONES VALORATIVAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES**

### **A - LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA**

#### **Qué es la evaluación**

Las respuestas dadas por los profesores en un ítem del completamiento de frases se organizan en dos categorías, a partir de considerar los términos que aparecen de modo recurrente. Estos términos refieren a la evaluación en dos perspectivas diferenciadas: mayoritariamente es descrita como un instrumento para obtener información orientada a la comprobación de resultados; minoritariamente aluden a la evaluación como componente integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje. En el Cuadro 1 se transcriben expresiones que ejemplifican ambas perspectivas.





Cuadro 1- “La Evaluación es...”

**Como instrumento/medio**

**orientado a la comprobación de resultados**

- Un instrumento de recolección de datos
- Un instrumento que sirve como diagnóstico.
- Un instrumento de recolección de datos, que se adaptará al tipo de dato que quiera evaluar.
- Un instrumento que sirve para reflejar varios aspectos académicos.
- Una recolección de información
- Un instrumento a través del cual se determina si el alumno sabe o no de los contenidos de la materia.
- Un parámetro para verificar si el alumno ha avanzado y son datos importantes para el profesor.
- Una herramienta que permite integrar contenidos
- Lograr tomar conocimiento de cuanto y como ha sido lo que le alumno ha adquirido como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La comprobación de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, logros de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Un instrumento que nos demuestra el grado de adquisición de conocimiento y nos permite saber el camino de los contenidos para poder organizarlos.

**Como proceso**

- Una manera de conocer el avance o no de los alumnos respecto a una materia, es una manera de conocer, necesidades e inquietudes de los alumnos y es una manera de calificar.
- Un componente de toda propuesta de enseñar que nos permite obtener datos valiosos durante todo el proceso educativo.
- Una búsqueda de información para tomar decisiones.
- Un recurso que hace que tanto el docente como el alumno, puedan medir lo positivo y negativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puede entenderse que los rasgos señalados con mayor frecuencia adscriben a la concepción tradicional de la evaluación, enfatizando su carácter instrumental, permitiendo al profesor informarse sobre los resultados, adquisiciones y rendimiento del alumno en función de los objetivos de la enseñanza (‘comprobación’, ‘instrumento’, ‘herramienta’, ‘verificar’). Pero también, algunas expresiones recuperan la continuidad del proceso evaluativo y su integración en la enseñanza y el aprendizaje, señalando su papel en la reorientación de la enseñanza en función de las necesidades del estudiante y sus aprendizajes (‘manera de conocer’, ‘componente’, ‘búsqueda de información’, ‘recurso’).

**El “para qué” de la evaluación: funciones y fines a los que sirve**

**Sus Funciones**

- ¿Qué funciones de la evaluación priorizan los profesores?
- ¿Qué funciones suponen los estudiantes que priorizan los profesores?

Ambos cuestionarios incluyeron una pregunta de respuesta precategorizada sobre las funciones de la evaluación, solicitando señalar, jerarquizándolas, las consideradas más importantes. Se pidió a los profesores ubicarse en su experiencia como tales, y a los estudiantes situarse en la experiencia acumulada durante los años de estudios en cuanto a la opinión que han podido formar acerca de la importancia que dan los profesores a las distintas funciones de la evaluación. En el Cuadro 2 se presentan las





cuatro categorías que fueron señaladas con mayor frecuencia por los profesores y por los estudiantes. Para ambos, las categorías se ubican desde mayor a menor número de señalamientos.

Cuadro 2- “Funciones Destacadas de la Evaluación”

| Profesores   | N  | %  | Estudiantes  | N  | %  |
|--|----|----|--|----|----|
| Permite que el P compruebe los conocimientos adquiridos.                 | 14 | 64 | Para que el P compruebe los conocimientos adquiridos.                              | 55 | 89 |
| Permite al P saber si se han conseguido los objetivos propuestos.        | 12 | 55 | Para que el estudiante sepa que ha aprendido y que le falta aprender.              | 29 | 47 |
| Facilita al profesor la reorientación del proceso de enseñanza.          | 8  | 37 | Permite al profesor cumplir el requisito institucional de calificar y promocionar. | 23 | 37 |
| Permite al P cumplir el requisito institucional de calificar y promover. | 6  | 27 | Para asegurar que los alumnos dediquen tiempo al estudio.                          | 13 | 21 |

Primera columna: número total de señalamientos como primera y como segunda opción. Segunda columna: porcentaje acumulado correspondiente a los señalamientos como primera y segunda opción.

Para los profesores la principal función es la de ‘comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes’, y éstos coinciden ampliamente en que esa es la función que los profesores priorizan. Para los profesores, la comprobación de conocimientos adquiridos les posibilita saber si se han logrado los objetivos propuestos, lo cual, para algunos de ellos, facilita la reorientación del proceso de enseñanza.

Los estudiantes, en cambio, suponen que los profesores al comprobar los conocimientos buscan informarlos sobre lo aprendido y lo que les falta aprender, función que los profesores no destacaron (0% y 8% como primera y segunda opción respectivamente). También señalan los estudiantes, aunque en menor proporción, la función institucional que deben cumplir los profesores de calificar y promover, que obtuvo un reconocimiento significativamente menor de parte de éstos. Adicionalmente, algunos estudiantes han supuesto que la evaluación es importante para los profesores como un medio para asegurar que los alumnos dediquen tiempo al estudio.

Profesores y estudiantes vuelven a coincidir, pero esta vez en cuanto a no otorgar importancia a la evaluación en la función de ‘ayuda para que el profesor mantenga su autoridad y control sobre el grupo clase’. Seguramente esta coincidencia se debe a que se trata de estudiantes avanzados, pero también porque la evaluación al servicio del ejercicio de la autoridad, aunque es una función frecuente en el aula, raramente es reconocida por los docentes.

Enseñanza y aprendizaje se suponen e implican en el mismo proceso, pero cada uno de sus actores atendió prioritariamente a las funciones más vinculadas con su propio rol. Los profesores han destacado los objetivos y la retroalimentación de la enseñanza. Los estudiantes han supuesto que los profesores buscan la retroalimentación de los aprendizajes. Sin embargo, puede pensarse que esta retroalimentación refiere a los conocimientos adquiridos, tal y como el profesor lo demanda. Esto es lo que sugieren las respuestas expresadas por ellos en los escenarios imaginarios, al situarlos en distintos momentos de la preparación de exámenes. Para el examen, la mayoría de los estudiantes se preocupa por captar las expectativas del profesor para adecuarse a ellas. En tal sentido, los apuntes de clase son considerados un material valioso por





contener 'la palabra' del docente, como se mostrará más adelante al presentar la intencionalidad al estudiar para aprender o para aprobar.

### Finalidades de la evaluación

Se preguntó: *¿A quién le sirven los resultados de la evaluación?*

En orden de importancia atribuida, los profesores señalaron en primer lugar 'A los docentes', en segundo lugar 'A los estudiantes', en tercer lugar 'A la institución', en cuarto y último 'Al sistema educativo'.

¿En qué sentido la evaluación sirve a profesores y a estudiantes? Intentamos aproximarnos a esta cuestión preguntando a los primeros *para qué evalúan*, y a los segundos *para qué les sirve*.

### Para qué le sirve la evaluación al profesor

#### *“Un profesor evalúa para...”*

En las respuestas aportadas por los profesores para este ítem del completamiento de frases, se evidencia una estrecha correspondencia con las funciones de la evaluación que fueron privilegiadas por ellos. Al tener la posibilidad de expresarse con sus propias palabras, aquellas aparecen aquí matizadas, aludiendo en ocasiones a diversos propósitos o finalidades de la evaluación. Desvirtuaríamos el sentido de sus apreciaciones si intentáramos clasificarlas forzosamente en alguna de las dos funciones priorizadas, ya que en la mayoría de las afirmaciones aparecen conjuntamente aludidas (comprobación de conocimientos adquiridos y logro de objetivos), lo que no resulta extraño porque complementan su sentido en una concepción dominante de la evaluación y sus finalidades.

Algunas expresiones que ejemplifican las finalidades de la evaluación acentuando su carácter de resultado final son las siguientes:

- Saber en que medida el alumnado ha incorporado los contenidos y puede relacionarlos y guiar el aprendizaje.
- Integrar contenidos y analizar si estos fueron o no aprehendidos.
- “Medir” cuantitativamente y cualitativamente, cuál ha sido el resultado de lo que se propuso como objetivos iniciales con respecto al logro de sus alumnos.
- Determinar /diagnosticar cuanto sabe-aprendió el alumno de determinados temas en función de los objetivos previstos.

Otras respuestas, aunque minoritarias, se corresponden con la función de la evaluación para 'facilitar la reorientación del proceso de enseñanza', que resultó ubicada en tercer lugar en orden de importancia atribuida. Algunas de las expresiones que aluden a la evaluación integrada al proceso de enseñanza son las siguientes:

- Un parámetro para verificar en que lugar del proceso se encuentra y hacia donde tiene que seguir en caso de ver una dificultad.
- Mejorar la calidad pedagógica y conocer como están llegando los contenidos a los alumnos y así buscar o no nuevas estrategias de enseñanza.

Por último, algunas afirmaciones conjugan distintas dimensiones de las finalidades de la evaluación, incluyendo la calificación y la acreditación:

- Diferentes intenciones: como por ejemplo diagnosticar, determinar progresos y avances en el aprendizaje, comprobar la enseñanza, acreditar, etc.
- Conocer una situación determinada, registrar avances o retrocesos, calificar conceptual o numéricamente.







### Para qué le sirve al estudiante

A los estudiantes se les preguntó: *¿Para qué les sirve la evaluación?* Se solicitó jerarquizar las cinco finalidades que se presentaban. En orden de importancia atribuida, esto es, de acuerdo al número de señalamientos como primera y como segunda opción, las tres finalidades destacadas fueron las siguientes:

| Finalidades                                     | 1 <sup>er</sup> Op. | 2 <sup>da</sup> Op. |
|---|---------------------|---------------------|
| ▪ Para informarse sobre carencias y errores     | 43 %                | 34 %                |
| ▪ Para revisar el modo de estudiar y aprender   | 15 %                | 31 %                |
| ▪ Para aprobar materias y avanzar en la carrera | 26 %                | 9 %                 |

Las dos primeras cuestiones son complementarias, pareciendo indicar que la evaluación es ponderada por los estudiantes para la retroalimentación de los aprendizajes, coincidiendo esta apreciación con la que realizaron en relación a las funciones de la evaluación. Puestas en relación con la evaluación como instrumento de acreditación, tercera en orden de señalamiento, reflejan la coexistencia de las dos demandas a las que debe responder el estudiante: aprender y aprobar; en cuyo marco se ha visto privilegiada la relación que mantiene la evaluación con los aprendizajes.

| Finalidades  | 1 <sup>er</sup> Op. | 2 <sup>da</sup> Op. |
|--|---------------------|---------------------|
| ▪ Para dedicar tiempo y esfuerzo al estudio y a las tareas académicas          | 7 %                 | 18 %                |
| ▪ Para obtener buenas notas y ser valorado por profesores, padres y compañeros | 9 %                 | 8 %                 |

La categoría relativa a destinar tiempo y esfuerzo al estudio y a las tareas académicas, ubicada en cuarto lugar, apunta a la necesidad de regulación de los comportamientos para el desempeño académico. Finalmente, la evaluación como posibilidad de obtener buenas notas y ser valorado por profesores, padres y compañeros, fue escasamente considerada, resultado esperable por tratarse de estudiantes del último nivel y próximos al egreso.

### Evaluación y calificación

#### *¿Es lo mismo evaluar que calificar?*

En las prácticas del aula, el significado de evaluar suele ser reducido a poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignaran esas calificaciones.

Para explorar los significados que los profesores asocian a las nociones de *evaluación* y *calificación*, se incluyeron dos ítems, al modo de escalas de inclusión jerárquica, para las palabras `evaluación` y `calificación`, acompañado cada uno de quince términos o expresiones asociadas a los conceptos, y solicitando ordenarlas de acuerdo al grado de relación que se considerara tienen con la palabra, utilizando números de orden (de 1a 15). Para cada palabra, el puntaje está constituido por el promedio de los puntajes asignados por la totalidad de los profesores de la muestra, menor puntaje indica mayor grado de relación atribuida. En el cuadro siguiente, se presentan los cuatro términos que fueron seleccionadas por la mayoría en los primeros lugares.





Cuadro 3 – Campos Semánticos

| EVALUACIÓN                      |       | CALIFICACIÓN               |       |
|---------------------------------|-------|----------------------------|-------|
| Aprendizaje                     | 3, 18 | Aprendizaje                | 4, 29 |
| Diagnóstico                     | 3, 94 | Culminación de un proceso  | 5, 41 |
| Orientación a los alumnos       | 5, 12 | Confirmación de resultados | 5, 94 |
| Observación que hace el docente | 5, 94 | Conocimientos              | 6, 88 |

Las nociones de evaluación y calificación no son equivalentes. Ambas convergen en el aprendizaje, se evalúan y califican aprendizajes pero respondiendo a diferentes intencionalidades. En la evaluación se persiguen fines de diagnóstico para la orientación de los alumnos, desde las observaciones que hace el docente. En la calificación, se atiende a la culminación de un proceso confirmando resultados en términos de conocimientos adquiridos. La noción de evaluación hace referencia a un concepto más amplio que el de calificación, asociándose a la idea de proceso y acompañamiento de los aprendizajes, en tanto que la noción de calificación connota el cierre de ese proceso en cuanto a su valoración final.

En valores intermedios, para la evaluación y para la calificación, se ubicaron los términos `logros` (méritos) de los estudiantes, `reconocimiento y prestigio`, `estrategias de estudio`. Por otra parte, ni el `éxito` ni el `fracaso` fueron vinculados con la evaluación y la calificación, ambos fueron ubicados en los últimos valores por la totalidad de los profesores.

### Qué evalúan los profesores

Los cuestionarios incluyeron preguntas relativas a la importancia que los profesores dan a distintos aspectos cuando evalúan a los alumnos. Estos aspectos se presentaron en ambos cuestionarios en ítems correspondientes a dos categorías: a) *Adquisiciones y disposiciones*; b) *Capacidades y habilidades del estudiante*. Para los estudiantes se apeló a su experiencia como tales, para preguntarles sobre la importancia que ellos suponen que los profesores atribuyen a los aspectos que se presentaban en cada una de las categorías. Para los profesores, se apeló también a su experiencia, en cuanto a su oportunidad de observar y apreciar la importancia que otorgan los docentes a estos aspectos.

Para cada categoría, en el Cuadro 4 se presentan cinco de los aspectos presentados que señalaron, en mayor o menor medida, profesores y/o estudiantes.

Cuadro 4 – “Aspectos privilegiados al evaluar”

| ADQUISICIONES Y DISPOSICIONES                |    |    |  |    |    |
|--|----|----|--|----|----|
| Profesores                                   | N  | %  | Estudiantes                                  | N  | %  |
| Conocimientos adquiridos                     | 15 | 68 | Conocimientos adquiridos                     | 49 | 79 |
| Responsabilidad y disciplina                 | 10 | 45 | Responsabilidad y disciplina                 | 12 | 20 |
| Voluntad y esfuerzo                          | 8  | 36 | Voluntad y esfuerzo                          | 20 | 33 |
| Adecuación a los requerimientos del profesor | 5  | 22 | Adecuación a los requerimientos del profesor | 11 | 17 |
| Iniciativa en los aprendizajes               | 1  | 5  | Iniciativa en los aprendizajes               | 10 | 16 |





| CAPACIDADES Y HABILIDADES                    |    |    |  |    |    |
|--|----|----|--|----|----|
| Profesores                                   | N  | %  | Estudiantes                                  | N  | %  |
| Aplicación o utilización de conocimientos    | 13 | 59 | Aplicación o utilización de conocimientos    | 29 | 47 |
| Relaciones entre conocimientos               | 9  | 41 | Relaciones entre conocimientos               | 30 | 48 |
| Manejo de técnicas, métodos y procedimientos | 8  | 36 | Manejo de técnicas, métodos y procedimientos | 15 | 25 |
| Destrezas y Habilidades (físicas)            | 6  | 27 | Destrezas y habilidades (físicas)            | 22 | 35 |
| Capacidad de crítica y reflexión             | 4  | 18 | Capacidad de crítica y reflexión             | 26 | 42 |

Primera columna: número total de señalamientos como primera y como segunda opción. Segunda columna: porcentaje acumulado correspondiente a los señalamientos como primera y segunda opción.

Para profesores y estudiantes destaca el conocimiento. En la primera categoría, de modo decidido, la `adquisición de conocimientos`. En la segunda categoría, la capacidad para su `aplicación o utilización` y para su `puesta en relación`. Vuelven a coincidir en la valoración positiva de la autorregulación y la adecuación de la conducta en el contexto institucional. Por otra parte, la autonomía del estudiantes en su relación con el conocimiento (`iniciativa` / `crítica y reflexión`) no fue destacada por los profesores, y lo fue sólo relativamente por los alumnos.

Ambos grupos coincidieron en el escaso señalamiento de las `habilidades argumentativas` y la `creatividad`, que obtuvieron ambas valores mínimos como primera y también como segunda opción.

Estas valoraciones permiten inferir intencionalidades al evaluar, orientadas al mejor ajuste de los estudiantes a las condiciones requeridas para la enseñanza. Por su parte, los estudiantes muestran una adecuada captación de estas intencionalidades.

Apelando a los escenarios imaginarios, pueden resignificarse los supuestos de los estudiantes acerca de lo que los profesores priorizan al evaluar. En este sentido, cuando se los ubicó en la captación de las intencionalidades y las expectativas de los docentes, con la finalidad de lograr una `buena imagen o un `concepto favorable`, destacaron la importancia de cuestiones tales como: `cumplir con las actividades y tareas encomendadas para mostrar interés por su materia`; `participar activamente en las clases`, `cumplir con los requerimientos "amoldándose" a sus expectativas`. Transcribimos algunas expresiones ilustrativas al respecto:

#### **Expectativas e intencionalidades de los profesores en la percepción del estudiante**

*-Hay Docentes que cuando le faltan notas ellos sacan una nota "concepto" evaluando la participación en clases.*

*-Si yo soy activo en sus clases quiere decir que me interesa su materia.*

*-Si uno participa el profesor se da cuenta de que uno está atendiendo la clase, o que le interesa realmente la clase y, en el caso de la evaluación en proceso creería que ellos evalúan eso.*

*-Por ahí en la clase levanto la mano, pregunto de nuevo algo que acabó de explicar y ya entendí, digo algo que resulta obvio que él acaba de explicar como para reafirmar lo que él dice, pero de ese modo se da cuenta de que me interesa y que estoy atento en su materia.*

*-El último que tiene la palabra es el profesor por eso hay que seguirle nomás a ver que quiere.*





-Uno por ahí busca la manera en que al profesor le va a gustar.  
-Voy a estudiar lo que al P le interesa, a hablar de lo que a él le interesa, voy a tratar de reflejar que soy como él ¿me entiendes? Para ir bien en su materia.  
-El docente pretende que un alumno al final del ciclo alcance determinadas capacidades y competencias, yo trataría de lograrlo, darle lo que quiere, amoldarme a sus criterios al evaluar o enseñar, darle lo que pide, aunque no piense lo mismo.  
-Nosotros nos tenemos que amoldar a la forma de ser del docente y a lo que ellos quieren que logremos.

Estas apreciaciones de los alumnos manifiestan intencionalidades y conductas dirigidas a aquello que ellos creen `interesa y complace´ al docente, en términos de un desempeño satisfactorio, coincidiendo estos resultados con la experiencia relatada por Díaz Barriga (1994).

### Qué tiene en cuenta el profesor cuando califica

Para captar información sobre las prioridades de los profesores en el momento de calificar, se empleó un ítem del completamiento de frases: `A la hora de calificar un profesor tiene en cuenta...´. Organizamos las respuestas en dos amplias categorías.

#### a) Las adquisiciones logradas por el estudiante

Es la categoría de mayor importancia, a juzgar por la reiterada mención a las adquisiciones que hacen los profesores. Nombran, de modo genérico, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, en las especificaciones que los profesores agregaron, se advierte en muchos casos que los contenidos son entendidos como equiparables a saberes y conocimientos. En este sentido, lo que se valora son las transformaciones o modificaciones que introduce la enseñanza en el conocimiento inicial del alumno. Al respecto transcribimos algunas expresiones representativas:

-El rendimiento del estudiante que tiene que ver con: adquisición de saberes, de valores, de actitudes, de transformaciones entre el saber inicial (propio del estudiante) y el conocimiento verdadero al que se pretendía que se tuviera como objetivo.  
-Lo que el alumno logra o modifica, con los conocimientos impartidos (se califica la modificación de la conducta).

Otras especificaciones, en cambio, describen las adquisiciones como resultados, pero aludiendo al mismo tiempo al proceso en el que éstos se sustentaron. Expresiones en este sentido son las siguientes:

-No solo la respuesta acerca de determinados contenidos, sino el proceso por el cual se incorporaron dichos contenidos.  
-El conocimiento adquirido, el proceso: avances/retrocesos, las actitudes manifestadas durante el proceso en aprendizaje, vocabulario técnico apropiado, buena explicación (sencillas).

Aún otras, minoritarias, o bien ponen el énfasis en el carácter integral del aprendizaje, haciendo mención conjunta a `las capacidades prácticas, las intelectuales y las socio-afectivas´, o bien lo ponen en la persona aludiendo `al estilo de vida, de trabajo, del temple anímico frente a las circunstancias escolares´.





## b) Los comportamientos y las actitudes del estudiante

Con menor frecuencia de menciones, algunos profesores expresaron aspectos que puntualizan cualidades afectivas o de personalidad y de comportamiento social en el instituto: `integración, cooperación`, `capacidad de relacionarse`, `trabajo en clase`, `presentismo`, `participación`, `comunicación`.

En síntesis, a la hora de calificar, son más importantes las adquisiciones de los estudiantes que los comportamientos sociales y las cualidades afectivas. No hay mención al esfuerzo y la voluntad, a la responsabilidad y la disciplina, que fueron jerarquizados por muchos de estos profesores cuando se preguntó *qué evalúan*.

No obstante, debemos señalar que las respuestas parecen estar marcadas por los modelos teóricos vigentes, apelando recurrentemente a un discurso estereotipado que tiene que ver con los tipos de contenidos distinguidos desde la literatura didáctica y curricular.

## B - EL ESTUDIANTE ENTRE EL APRENDER Y EL APROBAR

Litwin escribe: “... *el examen se constituye en el indicador de la calidad de los saberes de los alumnos, aunque, contradictoriamente, reconocemos que las y los alumnos posponen la labor de aprender en los momentos cercanos a la evaluación*” (1998:58).

Dos ítems del cuestionario sobre estas cuestiones presentaron en paralelo para el aprender y para el aprobar los mismos conjuntos de opciones, uno relativo a las competencias y habilidades cognitivas y el otro a cuestiones de carácter personal y social. Para cada uno de ellos, se solicitó marcar las cuatro consideradas más importantes cuando el interés está centrado en el aprender y cuando lo está en el aprobar.

➤ *Habitualmente los estudiantes se preocupan por aprender y formarse profesionalmente, pero al mismo tiempo se preocupan por aprobar exámenes para poder avanzar regularmente en la carrera. En tal sentido ¿Cuáles aspectos resultan más importantes para un estudiante cuando se trata de atender a cada una de estas preocupaciones?*

Cuadro 5. A- ‘Competencias y habilidades’

| Categorías   | Intencionalidad | Aprender   | %          | Aprobar    | %          |
|--|-----------------|------------|------------|------------|------------|
| a) Ampliar las lecturas                            |                 | 54         | 22         | 30         | 12         |
| b) Relacionar conocimientos                        |                 | 47         | 19         | 35         | 14         |
| c) Resolver problemas                              |                 | 23         | 9          | 22         | 9          |
| d) Identificar ideas principales                   |                 | 21         | 8.5        | 17         | 7          |
| e) Adecuada expresión oral y escrita               |                 | 9          | 4          | 39         | 16         |
| f) Memorizar                                       |                 | 0          | 0          | 31         | 13         |
| g) Innovar   |                 | 5          | 2          | 3          | 1          |
| h) Ejercitar                                       |                 | 26         | 10.5       | 16         | 6          |
| i) Trabajar en equipo                              |                 | 33         | 13         | 26         | 10         |
| j) Capacidades propias (inteligencia/ habilidades) |                 | 30         | 12         | 29         | 12         |
| <b>TOTALES</b>                                     |                 | <b>248</b> | <b>100</b> | <b>248</b> | <b>100</b> |





Cuadro 5. B - 'Regulación de la conducta y vinculación con el entorno'

| Aspectos                         | Intencionalidad | Aprender   | %          | Aprobar    | %          |
|----------------------------------|-----------------|------------|------------|------------|------------|
| a) Atención y concentración      |                 | 50         | 20         | 24         | 10         |
| b) Tiempo dedicado al estudio    |                 | 49         | 20         | 42         | 17         |
| c) Esfuerzo y perseverancia      |                 | 45         | 18         | 26         | 11         |
| d) Tomar apuntes de clase        |                 | 37         | 15         | 17         | 7          |
| e) Asistir regularmente a clases |                 | 28         | 11         | 29         | 12         |
| f) Capacidad de relacionarse     |                 | 17         | 7          | 15         | 6          |
| g) Adaptarse al profesor         |                 | 11         | 4          | 29         | 12         |
| h) Procurarse alguna ayuda       |                 | 9          | 4          | 19         | 7          |
| i) Tener algo de suerte          |                 | 1          | 0.40       | 19         | 7          |
| j) Saber como rendir examen      |                 | 1          | 0.40       | 28         | 11         |
| <b>TOTALES</b>                   |                 | <b>248</b> | <b>100</b> | <b>248</b> | <b>100</b> |

¿Qué surge como diferencia entre el estudiar con la intención de aprender y el estudiar con el propósito de afrontar exámenes exitosamente?. El modo de relacionarse con los contenidos de aprendizaje aparece diferenciado. Respecto a los contenidos conceptuales, 'ampliar las lecturas' y 'establecer relaciones entre conocimientos', son ampliamente reconocidas como cuestiones muy importantes cuando se quiere aprender, más que cuando se quiere aprobar. De modo similar, aunque en menor medida, también fue destacado para aprender la 'ejercitación' y el 'trabajo en equipo'; actividades que se relacionan más con el aprendizaje en el marco de la especificidad de la formación en Educación Física.

Los datos contienen una sugerencia interesante, en torno a la importancia otorgada al ejercicio de la voluntad cuando se busca aprender, que focaliza en la 'atención y concentración' puestas en la tarea, en el 'tiempo dedicado' y en 'el esfuerzo sostenido'. Efectivamente, sabemos que el aprendizaje requiere poner en tensión estos aspectos del ejercicio de la voluntad, cuando aquel es entendido como acceso a la comprensión y apropiación del conocimiento. Por otra parte, un dato llamativo es el peso concedido al 'registro de apuntes de clase' (o en la recuperación de apuntes tomados por compañeros en caso de no asistencia).

Para aprobar, en cambio, sobresalen la 'capacidad para expresarse adecuadamente' y la 'memorización', acompañadas por la 'dedicación de tiempo al estudio' y por la 'adaptación a los requerimientos y particularidades del profesor', así como haber desarrollado una 'estrategia efectiva para el examen'. En menor medida, y de modo acorde a lo que podría esperarse, también están presentes factores externos al sujeto, como la 'ayuda' y la 'suerte'.

La importancia dada a la capacidad de expresión es también un dato sugerente, porque parece indicar que la evaluación en situación de examen es comprendida como un momento cuya finalidad es sólo demostrar al profesor cuanto se ha aprendido, demostrar el resultado o producto del proceso. En consecuencia, lo aprendido significa aquí un saber *para los otros*, y no para sí mismo, no integrado al proceso de incorporación de conocimientos significativos. Adicionalmente, lo aprendido que se demuestra es generalmente la incorporación de contenidos disciplinares en las materias pedagógicas y biológicas, y las reglas y destrezas adquiridas en el área específica de la Educación Física; en ambos casos de manera ajustada a la enseñanza impartida por el profesor, ajuste que evidentemente se apoya en la memorización. Obsérvese que ningún estudiante ha señalado la memorización como necesaria para aprender. Creemos que esto no se debe a que se ignoran los recursos de la memoria en el aprendizaje, sino que expresa la intención de acentuar





la necesidad de la memorización de los contenidos que el profesor espera hayan sido adquiridos. Esto es bien consistente con lo ya señalado sobre la relevancia de la expresión oral y escrita en situaciones de examen, puesto que el aprendizaje repetitivo y memorístico está siempre dirigido a responder a demandas externas.

El conjunto de rasgos propios del estudio para aprobar, revela la idea del conocer para los otros, incorporar contenidos para mostrar resultados, respondiendo al modelo de transmisión cultural.

Ni para aprender ni para aprobar han sido reconocidas como importantes la `identificación de ideas principales` y la `innovación`. Curiosamente, las `propias capacidades (inteligencia, habilidades)` tienen la misma importancia en ambos casos, y aproximadamente la misma proporción de estudiantes las identificaron como relevantes.

Volviendo a la información de los escenarios, es posible aportar mayor especificidad para algunos de los aspectos que los estudiantes destacaron cuando se estudia para aprobar. Uno de los escenarios estuvo dirigido específicamente a las estrategias de estudio que suponen más eficaces al momento de preparar exámenes próximos de diferentes materias. En las opciones presentadas, resultaron ampliamente favorecidas las categorías relativas al estudio orientado a la elaboración y organización de conocimientos: `establecer relaciones entre distintos contenidos y autores`, `elaboración de cuadros o esquemas para relacionar los conceptos`, en tanto que fueron escasamente señaladas las estrategias de ensayo o repetición, expresadas en las categorías `lectura repetida de apuntes de clases, con o sin el complemento de otros materiales de estudio` y `memorización de los principales conceptos sin establecer relaciones entre ellos`.

Sin embargo, cuando a continuación se expresaron libremente para fundamentar sus señalamientos, ocurre que los argumentos giran con carácter excluyente en torno a las condiciones y razones del estudio memorístico.

Como ejemplos, se citan algunos comentarios:

- De memoria también ayuda un poco porque algunos profesores piden de memoria definiciones o conceptos, por ejemplo el de capacidades. A algunos les gusta que les definas como ellos te dijeron en la carpeta.
- Cuando tengo poco tiempo me resulta más fácil estudiar de memoria.
- Tomo los apuntes para memorizar, estudio más para aprobar.
- Leo las fotocopias y trato de memorizar lo que él dijo en clases.
- Al no tener tiempo para estudiar decido estudiar de memoria sólo los conceptos más importantes. Desde primer año estudié de memoria las materias que no entiendo.
- Estudio de memoria pero trato de relacionar en el momento del examen en base a lo que recuerdo de las clases o lo leído.

De igual manera, la información recogida en otro escenario contribuye a comprender el valor de los apuntes de clase, en cuanto a su utilidad al momento de estudiar. Cuando no se ha asistido a algunas clases, y con el propósito de no perder la continuidad en el desarrollo de la materia, la mayoría responde que pedirían los apuntes a sus compañeros más cercanos. Sólo unos pocos optarían por leer las fotocopias para estar al día al retomar el cursado, prescindiendo de los apuntes. Los alumnos muestran que dan mucha relevancia a los apuntes como material de estudio, que resulta significativo en varios sentidos: constituyen un modo de `adquirir` y `comprender` los contenidos; recogen y reúnen la perspectiva del docente sobre los contenidos desarrollados (explicaciones, interpretaciones, ejemplos, etc.); en ellos se registran consideraciones de vital interés para el alumno como son los `posibles temas o preguntas de examen`, y permiten al alumno que pierde algunas clases retomar el





‘hilo’ en el desarrollo de los temas dados, así como también estar al tanto del tipo de cuestiones sobre las cuales puede preguntar el docente en las clases.

Es habitual entre estos estudiantes el recurrir a los apuntes que toman compañeros más hábiles para registrar lo que el profesor dice, y no solo cuando no se ha asistido a clases. Esta conducta explicaría el relativamente bajo número de señalamientos para esta opción cuando se pretende aprobar, en contraste con la fuerte presencia del apunte de clase en el discurso de los estudiantes.

Se transcriben algunas de sus expresiones al respecto:

- A veces se dicen cosas en clases que en la bibliografía no están, además hay profesores que dicen “preguntas de examen” y todos anotamos lo que diga..
- Pediría apuntes de esas clases porque los profesores siempre preguntan sobre temas anteriores, aunque generalmente siempre está en las fotocopias, es como que en los apuntes de clases siempre acotan algo que por ahí no está o aclaran cuestiones de la bibliografía.
- Para llegar sabiendo que están dando porque hay profesores que al comenzar la clase preguntan que entendimos de los temas desarrollados.
- Si no pido es como que me desconecto de la materia y retomar mi ritmo normal me cuesta.
- Porque los apuntes de otros compañeros también son una forma de adquirir conocimientos, las fotocopias son también importantes pero son los alumnos los que están en constante relación con el profesor.
- Pido los apuntes para ver que es lo que están dando y poder seguir la clase.
- La mayoría de los contenidos que piden los profesores en los exámenes es la teoría que explicaron en las clases.
- Hay asignaturas que se da lo que el profesor explica o dice en clases, que no dejan copias y en el examen se basan en lo que dieron en clases.
- Te orienta mucho acudir a lo que el profesor explica en clases para aprobar exámenes.

## C -IMÁGENES Y VALORACIONES: EL ESTUDIANTE DE PROFESORADO Y EL BUEN PROFESOR

### El estudiante de profesorado en la perspectiva de profesores y estudiantes

Para acercarnos a las imágenes compartidas sobre el estudiante de profesorado, se incluyó en ambos cuestionarios una pregunta con categorías para ser jerarquizadas conforme al orden de importancia atribuido. En el cuadro 6 se presentan estas categorías. Optamos en éste y en el siguiente cuadro por cambiar el modo de presentación de los datos empleado en los cuadros que comparan las respuestas de profesores y estudiantes, en razón de la amplitud en las variaciones de los valores que presentan la primera y segunda opción en algunas categorías, cuya apreciación se perdería si se presentaran unidos.







Cuadro 6 – “Un estudiante de Profesorado es...”

| PROFESORES   |    |    | ESTUDIANTES  |    |    |
|--|----|----|--|----|----|
| Condiciones  | 1º | 2º | Condiciones  | 1º | 2º |
| Alguien que reúne las capacidades necesarias             | 8  | 6  | Alguien que reúne las capacidades necesarias             | 1  | 7  |
| Alguien que quiere aprender                              | 4  | 5  | Alguien que quiere aprender                              | 15 | 19 |
| Alguien que se prepara para un futuro laboral            | 3  | 5  | Alguien que se prepara para un futuro laboral            | 15 | 13 |
| Alguien que quiere cumplir una función social importante | 3  | 4  | Alguien que quiere cumplir una función social importante | 7  | 11 |
| ” que tiene vocación para enseñar                        | 4  | 2  | ” que tiene vocación para enseñar                        | 24 | 12 |
| Total  | 22 | 22 | Total  | 62 | 62 |

Primera y segunda columna, número de señalamientos como primera y como segunda opción respectivamente.

Comparando las opciones priorizadas por profesores y estudiantes sobresalen algunas cuestiones. En tanto los primeros destacaron las capacidades necesarias, los segundos las ubicaron en último lugar en orden de importancia. Como contrapartida, los estudiantes privilegiaron la vocación para enseñar, que no fue jerarquizada por los profesores. En cambio, hay coincidencias en la importancia atribuida al querer aprender y a la preparación para el futuro laboral. También concuerdan en la menor importancia dada a la función social del ejercicio de la docencia.

¿Cómo entender la polaridad en la importancia dada por los profesores a las capacidades necesarias y en la dada por los estudiantes a la vocación?. Posiblemente, los profesores respondieron desde la experiencia en el ejercicio del rol, atravesada por la perspectiva pragmática y las representaciones compartidas, en este marco el desempeño del rol no necesariamente comprometería la vocación, pero sí el desarrollo de las condiciones y capacidades inherentes a su ejercicio. En esta perspectiva, la vocación no sería, ‘per se’, ‘la condición’ para elegir la carrera docente. Siguiendo a Nassif, la vocación tiene ahora connotaciones sociológicas a la vez que psicológicas, pero sólo en el encuentro de ambas la ‘vocación’, o, mejor dicho la ‘predisposición’ hacia la tarea educadora puede realizarse, o hacerse conciente y cuando falta, generarse en el desarrollo del trabajo educativo (1980: 178).

Los alumnos, por otra parte, parecieran haber connotado la vocación en íntima relación con la existencia de ciertos intereses y expectativas personales, que motivarían la elección de una profesión específica. Un alumno de profesorado sería quien en primer término tiene vocación (en el sentido antes sugerido) y que desea aprender y prepararse para desempeñar su futuro rol de educador. Esta mirada seguramente no niega la condición de ciertas capacidades necesarias, sino más bien la plantea como una consecuencia implícita y derivada del ‘querer aprender’ y del ‘prepararse para un futuro laboral’.

### El buen profesor en la perspectiva de ambos actores

#### ¿Qué condiciones son propias del buen profesor?

En los cuestionarios empleamos un ítem que presentó cinco posibles condiciones del buen profesor para ser jerarquizadas en función de la importancia atribuida. Para los profesores, adicionalmente se utilizó un ítem de completamiento de frases para captar





los rasgos específicos que identifican en la caracterización del buen profesor. El cuadro 7 presenta la distribución de respuestas según orden de prioridad atribuida, tomando en consideración los señalamientos como primera y segunda opción.

Cuadro 7 – “Para ser un buen profesor es necesario tener...”

| PROFESORES  |    |    | ESTUDIANTES   |    |    |
|---|----|----|---|----|----|
| Condiciones   | 1º | 2º | Condiciones   | 1º | 2º |
| Conocimientos disciplinares                               | 10 | 7  | Conocimientos disciplinares                               | 5  | 9  |
| Destrezas pedagógicas                                     | 5  | 5  | Destrezas pedagógicas                                     | 15 | 11 |
| Compromiso con los aprendizajes                           | 4  | 6  | Compromiso con los aprendizajes                           | 32 | 16 |
| Compromiso con la propuesta institucional                 | 3  | 2  | Compromiso con la propuesta institucional                 | 4  | 10 |
| Capacidad para establecer buenos vínculos con los alumnos | 0  | 2  | Capacidad para establecer buenos vínculos con los alumnos | 6  | 16 |
| Total   | 22 | 22 | Total   | 62 | 62 |

Primera y segunda columna, número de señalamientos como primera opción y como segunda opción respectivamente.

En términos comparativos, contrasta la importancia atribuida a los conocimientos disciplinares, categoría privilegiada por los profesores y escasamente destacada por los estudiantes. Al mismo tiempo, éstos últimos acentuaron el compromiso del docente con el aprendizaje de los alumnos, y en menor medida también su capacidad para establecer vínculos con ellos; rasgos no favorecidos por los profesores. Por otra parte, coinciden en el valor otorgado a las destrezas pedagógicas como cualidad de un buen profesor.

### ¿Qué dicen los profesores?

Agrupamos las respuestas de los profesores al ítem del completamiento de frases en cuatro de las categorías propuestas en el ítem anterior, destacando la ausencia de expresiones que aludan a la dimensión institucional. Como contrapartida, emerge una categoría no prevista que reúne diversos aspectos de carácter ético-normativo.

Cuadro 8 – “Un buen profesor es...”

#### **Saber disciplinar:**

- Un docente que posee conocimientos sobre la especialidad.
- Una persona que transmite conocimientos de la disciplina
- Aquel que posee sobrados conocimientos académicos, específicos y generales (que le permiten desempeñarse eficazmente).

#### **Destrezas Pedagógicas:**

- Quien planifica sus actividades áulico-académicas.
- Una persona que transmite conocimientos de la disciplina aplicando los instrumentos pedagógicos necesarios.
- Posee macro habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar.
- Administrador de recursos y posibilidades en los procesos educativos.
- El que sabe adaptar los contenidos al nivel del alumno, y por ende enseñarlos.





**Compromiso con el aprendizaje de los estudiantes:**

- *Comprometido con la formación integral del alumno.*
- *Aquel que se preocupa por si los conocimientos transmitidos han sido aprendidos.*
- *Quien orienta el proceso de aprendizaje para que el alumno desarrolle su potencialidad y logre resolver problemas.*

**Vínculos con los estudiantes:**

- *Aquel que logra tener un buen rapport con sus alumnos de tal manera de desarrollar y optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.*
- *Quien contempla las necesidades personales de sus alumnos en el contexto social, económico y político de los tiempos actuales y es capaz de adecuar sus saberes a las necesidades que se le van planteando más allá de lo curricular.*
- *Aquel que se desenvuelve como agente mediador entre el sujeto y la cultura, en un proceso de construcción de significados.*

**Aspectos ético- normativos**

- *Responsable.*
- *Una persona que enseña con el ejemplo.*
- *El que esta dispuesto a aprender con humildad.*
- *El que se brinda por entero a su tarea de educador en todo sentido.*

Se recogen tres notas distintivas en lo manifestado por los profesores. En primer término, la total ausencia de mención a cuestiones relativas al vínculo del profesor con la institución educativa. Luego, la presencia de un conjunto de expresiones que claramente aluden a la representación del educador como modelo que trasciende las competencias profesionales recuperando condiciones personales, como la humildad, la entrega, y otras. Por último, cabe notar que la categoría `capacidad para establecer buenos vínculos con los alumnos´, que fue la menos señalada en el ítem anterior, y que refería en su contexto de presentación a relaciones interpersonales afectivas fundamentalmente, tampoco es planteada en el discurso abierto de los docentes. Sin embargo, hallamos expresiones que atienden a estos vínculos no tan centradas en lo afectivo, sino en la posibilidad de orientar y potenciar los aprendizajes en el marco de contextos más amplios.

#### **D- VALORACIÓN DEL TRAYECTO DE FORMACIÓN. LO POSITIVO Y LO NEGATIVO EN LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE**

La valoración que los estudiantes pudieran realizar sobre su propio trayecto de formación fue otra de las cuestiones que nos interesó captar. La abordamos mediante procedimientos complementarios; primero un procedimiento cuantitativo para obtener una valoración global, y luego otro cualitativo para acceder a los fundamentos de esta valoración.

##### **a) Valoración global de la formación**

En primer lugar, se presentó a los estudiantes una escala (cuyo valor más bajo se representó con 1 y el más alto con 10), solicitando estimar un puntaje que expresara su valoración de la calidad de la formación recibida en el Instituto, teniendo en cuenta si esta formación les proporcionó las herramientas y competencias necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en el campo laboral. En otras palabras, si el trayecto de formación recorrido los facultó para ejercer una práctica profesional exitosa.





➤ *Te pedimos ahora que valores la formación que has recibido en la carrera, teniendo en cuenta su relación con la futura práctica profesional (Para ello asígnale un puntaje en la siguiente escala )*



El puntaje promedio fue de 7 (siete) puntos, marcando una valoración medianamente positiva de la formación recibida. Discriminando la distribución de los puntajes, se observa que se concentran en dos valores: 7 (siete) y 8 (ocho), seleccionados por el 42% y el 27% de los alumnos respectivamente. El resto de los puntajes asignados presenta amplia variabilidad, que va desde el mínimo (2 puntos) hasta el máximo (9.50 puntos).

### b) Lo positivo y lo negativo en la formación

Para aproximarnos a los fundamentos que subyacen a estas valoraciones, se incluyeron dos preguntas de respuesta abierta, permitiendo dar expresión al pensamiento sobre los motivos y razones para lo que se considera positivo o negativo en la formación, siempre teniendo en cuenta la apreciación cuantitativa realizada.

Agrupamos los diversos aspectos mencionados por los estudiantes en tres categorías de acuerdo a las afinidades halladas en sus núcleos de significación: 'Profesores en el trayecto de formación' / 'Competencias, valores y experiencias' / 'Currículum vivenciado y relaciones interpersonales'. Por razones de espacio se recogen sólo las expresiones que encierran connotaciones diferenciadas al interior de una misma categoría.

➤ *Teniendo en cuenta tu apreciación anterior, ¿Qué aspectos rescatas como positivos respecto de la formación recibida?*

#### **Profesores en el trayecto de formación**

-Nivel de conocimientos de los profesores / Buena preparación de algunos docentes/ Algunos P que están muy bien formados (son pocos)/ Capacitación constante de los P/ Argumentos teóricos interesantes planteados por los profesores, dado que la formación cambia y evoluciona/ Dedicación de algunos para mejorar y actualizar el material de estudio / Innovación de algunos profesores (7)

-Buena predisposición para ayudar a los alumnos en lo que necesiten/ Preocupación y ocupación para que los alumnos aprendan/ Buena voluntad para enseñar y constante motivación/ Predisposición para dictar sus materias; Charlas sobre cómo desenvolvemos en nuestra futura vida profesional/ Colaboración de los profesores en las necesidades de uno (11)

-Enseñanza de algunos profesores que se desenvuelven bien/ Didáctica y métodos pedagógicos utilizados / Transmisión clara de los conocimientos y comunicación adecuada a las circunstancias (10)

#### **Competencias, valores y experiencias**

-Base pedagógica adecuada para enseñar determinadas disciplinas/ La amplitud de conocimientos pedagógicos/ las materias pedagógicas/ Todo lo relacionado con la parte pedagógica y Didáctica/ la Formación Didáctica recibida (6)





Las prácticas pedagógicas; Contacto con los alumnos de las diferentes escuelas durante las prácticas (7)

-Buena preparación para distintos contextos/ Diferentes proyectos realizados que tienen una bajada importante a la realidad/ Base para un futuro perfeccionamiento y capacitación/ Capacidad de relacionar contenidos de las diferentes materias/ Desarrollo de un espíritu crítico y creativo/ Trabajos grupales para interactuar con otros y ver diferentes puntos de vista (6)

-Conocimientos, actitudes positivas y herramientas básicas brindadas por los P/ Buenas experiencias (9)

-Formación profesional y personal; valores/ La formación como personas que nos brindan algunos profesores/ como la responsabilidad, la disciplina, el compromiso, vocación; las ganas de seguir aprendiendo y esforzarse para ver resultados positivos en los alumnos (5)

-Experiencias fuera de la institución (campamentos, viajes; encuentros, observación de partidos) (2)

#### **Currículum vivenciado y relaciones interpersonales**

-Materiales didácticos que brinda la institución/ Exigencia de asistir a clases te obliga a ser responsable y tomar seriamente la carrera/ Cursado, la cantidad de horas cátedra que se desarrollan por materia/ Materias optativas que brinda la institución (4)

-Relación con los compañeros/Colaboración de los compañeros/ Clima institucional/ Relación afectiva entre profesores y alumnos /Trato de los profesores con los alumnos (5)

Sin duda, la valoración positiva de la formación pasa de modo decisivo tanto por la figura del profesor como por las competencias, valores y experiencias adquiridas. En la *figura del profesor* es posible diferenciar tres aspectos: el dominio de conocimientos disciplinares, la buena disposición para las necesidades y demandas del estudiante, las aptitudes didácticas.

En la categoría que denominamos *Competencias, valores y experiencias*, se agrupan las disposiciones y adquisiciones logradas en la formación. En este sentido, refieren a la base pedagógica para enseñar, la preparación para afrontar distintas situaciones y herramientas varias que visualizan importantes para el ejercicio del rol. Al mismo tiempo aluden a la formación en valores y actitudes personales y profesionales a través del contacto con algunos docentes.

En menor medida aparecen apreciaciones que agrupamos bajo la denominación *Currículum vivenciado y relaciones interpersonales*, recoge menciones a cuestiones curriculares que mediatizaron la relación del estudiante con el trayecto de formación, y a sus vivencias en cuanto a vínculos interpersonales.

➤ *Teniendo en cuenta tu apreciación anterior, ¿Qué aspectos consideras negativos respecto de la formación recibida?*

#### **Profesores en el trayecto de formación**

-Falta de preparación de algunos profesores / Profesores sin los conocimientos necesarios/ Profesores que no poseen buena formación/ Docentes mejor capacitados que no brindan todo su potencial /Falta de nivel en general, aunque hay capital humano para mejorarlo y jerarquizar la carrera/ Falta de actualización docente, se enseña siempre lo mismo, sin fundamentos (5)

-Incomprensión de parte de algunos profesores / Necesidad de una mayor exigencia académica, de parte de los profesores y de los alumnos que no se preocupan/ Despreocupación/ Los P deberían exigir un poco más sobre todo en las materias prácticas/





Soberbia de algunos profesores/ Falta de atención de algunos profesores hacia alumnos que necesitan ayuda/ Hipocresía de muchos profesores que exigen cosas que ellos no cumplen/ Poca estimulación diaria en algunas materias necesarias/ Profesores que no han brindado los conocimientos necesarios para la docencia (10)

-Métodos utilizados por algunos P para enseñar y evaluar/ Métodos didácticos, técnicas o estrategias/ Diversidad de criterios al momento de desarrollar las clases, tanto en procedimientos, como conceptos y actitudes/ Forma de trabajar en grupo en algunas cátedras/ Los trabajos grupales como modo de aprovechamiento por parte de los “haraganes” y menos interesados para engancharse en la dedicación, esfuerzo y sobre todo en las calificaciones/ Didáctica inadecuada de algunos docentes, no saben como enseñar o transmitir/ Incoherencia en la enseñanza (8)

-Subjetividad de los profesores en las evaluaciones/ Evaluaciones inadecuadas de los alumnos como deportistas/ Exigencia de esfuerzo físico a alumnos que no son atletas/ Valoración de capacidades físicas y no de la transmisión de conocimientos o el esfuerzo del alumno (5)

#### Competencias, valores y experiencias

-No tenemos la formación suficiente como para poder enseñar ni bien salimos al campo laboral/ Falta de conocimientos relativos a cómo se trabaja en gimnasios, clubes o los elementos que se utilizan allí. o cómo organizar torneos/ Carencia de más pedagogía y de materias vinculadas con actividades que son factibles de enseñarse como psicomotricidad didáctica, personal trainer, aeróbic (3)

Falta de experiencias de práctica docente / Inicio tardío de las prácticas, después complica para llegar y cumplir con todo lo que piden (3)

- Adquisición de conocimientos que no pueden llevarse a la práctica/ Lo que se enseña es diferente de la realidad/ La mayoría de los P enseñan cosas que no se adecuan a la realidad/ Materias muy poco aplicables a la realidad profesional (4)

#### Curriculum vivenciado y relaciones interpersonales

-Falta o escasez de equipamiento; material didáctico, infraestructura inadecuada: piscina, equipamiento para fútbol atletismo, gimnasia; el espacio físico –canchas, aulas, pistas- y bibliografía insuficiente, materiales en mal estado/ Falta de formación en algunas áreas por infraestructura y equipamiento insuficiente/ Falta de apoyo de los directivos en relación a la falta de materiales/ Falta de compromiso de la institución con respecto a los lugares de clases prácticas (17)

Escaso contacto con alumnos de distintos niveles durante el trayecto del profesorado/ Ausencia de intercambios interdisciplinarios con otros IFD/ Régimen de Asistencia al cursado demasiado estricto/ Falta de definición de un perfil del egresado al que aspira la institución/ Duración inadecuada de la carrera/ No hay tiempo suficiente para aprender todo y llevarlo a la práctica/ Mayor importancia a las materias teóricas en lugar de la enseñanza de deportes/ Más teoría que práctica/ Deberían quitarse algunas materias teóricas e incorporarse otras q permitan adquirir mayor conocimiento del área de Educ. Física/ Materias que realmente competen a un profesor de Educ. Física no tienen importancia/ Materias que ocupan tiempo valioso en nuestra formación siendo que existen otras que deben dictarse (12)

-Falta de comunicación de algunos bedeles/ Profesores que no se relacionan con todo el grupo y hacen diferencias con los alumnos/ Falta de comunicación entre docentes y alumnos en la Institución (3)

Al describir la cara negativa de la formación se advierte una mayor especificación de los rasgos desfavorables en lo que hace al compromiso y la disposición de los profesores para con sus alumnos (incomprensión, despreocupación, soberbia, hipocresía, poca estimulación).





Proporcionalmente se vuelcan expresiones negativas acerca de la preparación y los conocimientos de los profesores, así como sobre sus modos de enseñanza, con la salvedad de que aparecen menciones que refieren explícitamente a aspectos de la evaluación que estuvieron ausentes en la valoración positiva de la formación. Se plantean déficit de las competencias y saberes profesionales para el desempeño del rol, falta de destrezas pedagógicas, carencia de conocimientos disciplinares específicos de su campo laboral, falta de adecuación de la formación recibida con la realidad que deberán afrontar. Con signo negativo también hay menciones a las relaciones interpersonales.

Sin embargo, a pesar de las diferencias observadas en las particularidades al interior de estas categorías cuando se valora lo positivo o lo negativo, puede aceptarse que básicamente se trata de cuestiones equivalentes aunque con connotaciones opuestas.

No ocurre lo mismo en lo que refiere a las cuestiones englobadas en la categoría 'currículum vivenciado y relaciones interpersonales', observándose el peso negativo de factores que hacen a la implementación del currículum en la experiencia de los estudiantes, que condensa valoraciones acerca de cuestiones diversas, especialmente en la insuficiencia de las prácticas y de contenidos específicos para el profesor de Educación Física y la apreciación de un sobredimensionamiento de contenidos teóricos poco pertinentes. La otra cuestión reiterada atiende a las condiciones materiales en que se desarrolló la formación (espacios, equipamientos, recursos), lo que parece natural puesto que pueden dificultar u optimizar considerablemente el desarrollo de prácticas y aprendizajes en el campo de la Educación Física. Es probable que en este conjunto de valoraciones continúen operando representaciones iniciales de estos alumnos sobre lo que *debe ser* un profesor de educación física, confrontando con las experiencias y conocimientos logrados en el trayecto de la formación inicial, y de cara a la proximidad del egreso y la inserción laboral.

## **CONCLUSIONES**

En nuestra intencionalidad como investigadores, pretendimos situar a los profesores en la experiencia adquirida en el devenir del ejercicio de la profesión y a los estudiantes en la experiencia conformada en su condición de tales, consecuentemente en los dispositivos metodológicos nos preocupamos por mantener activos estos posicionamientos. El análisis de la información nos mostró que los estudiantes se ubicaron en la perspectiva buscada, respondiendo desde su experiencia de modo consistente a través de las diversas cuestiones presentadas. En las respuestas de los profesores, en cambio, se advierte que en ocasiones se deslizan desde la recuperación de sus vivencias, apreciaciones y convicciones, naturalmente expresadas en el lenguaje y categorías propias de la profesión docente, hacia un discurso estereotipado que recurre a afirmaciones y valoraciones que circulan en los ámbitos educativos, ampliamente legitimadas en las instituciones que forman docentes.

Esto ocurrió porque las cuestiones relativas a la evaluación pedagógica, así como las referidas al estudiante de profesorado y al buen profesor, cuentan con modelos teóricos que las sustentan, hay términos claves que movilizan determinadas imágenes privativas de las instituciones educativas, como 'buen estudiante', 'calificación', 'evaluación' (Corral y D'Andrea, 2007). En cambio no hay modelos teóricos que sustenten la comprensión de los estudiantes sobre preferencias e intencionalidades





de los profesores en sus actuaciones efectivas, que sólo se logra mediante la experiencia personal y compartida con los pares. Aún así, el examen de la información en su conjunto posibilita captar las preferencias y los énfasis en las concepciones e intencionalidades de los profesores.

Muestran privilegiar una concepción de la evaluación como instrumento/medio para la comprobación de resultados, entendidos como información que sirven al docente referida a los conocimientos adquiridos por los alumnos, permitiendo al profesor verificar el alcance en el logro de los objetivos de enseñanza. En todos los ítems sobre la evaluación pedagógica, destaca la marcada presencia de los conocimientos de naturaleza conceptual, su puesta en relación y su aplicación o utilización, como operaciones cognitivas para obrar con ellos

En la cotidianeidad de la vida escolar, la palabra evaluación usualmente se asimila a examen y calificación. Cuando preguntamos a los profesores qué es la evaluación, cuáles son sus funciones y sus fines, el término fue interpretado en este sentido, lo que no significa que reduzcan el concepto de evaluar al de calificar, como bien lo indican las palabras que asociaron a cada uno de estos términos. Calificar se asoció a la confirmación de resultados al culminar una etapa. Evaluar, al diagnóstico para orientar los procesos. Se advierte también en los matices diferenciados cuando se trata de *qué* es objeto de valoración positiva al evaluar y al calificar. En ambos casos resulta ser el conocimiento, pero al evaluar se valoran además disposiciones de la persona en su autorregulación, en tanto que al calificar se valoran adquisiciones.

Al recorrer los resultados que hemos presentado, se percibe que cuando de evaluación y calificación se trata, los énfasis recaen en la propia actividad docente más que en el sujeto al que se dirige. Podría decirse que la potencialidad de la evaluación para el alumno y sus aprendizajes prácticamente está ausente. Aunque cabe recordar que en todas las ocasiones en que se emplearon preguntas abiertas, se encuentran expresiones, aunque siempre minoritarias, que aluden a lo procesual, especialmente como orientación o como retroalimentación de la enseñanza y los aprendizajes.

Los estudiantes al ubicarse en las preferencias y expectativas de sus profesores, evidenciaron una captación bien ajustada a las intencionalidades de éstos. Los significados se ubican en las adquisiciones, especialmente conocimientos conceptuales, y aún cuando destacan funciones y fines orientados a adecuar o reorientar los aprendizajes, éstos parecen referir al logro de respuestas mejor ajustadas a lo que demandan los profesores y las instancias de evaluación. Lo que identifican como necesario para resolver exitosamente instancias de examen responde ajustadamente a la comprobación de resultados por parte del profesor, y en este sentido es vital la interpretación de sus intereses y expectativas. El aprender trasciende estas condiciones, reconociendo la relevancia de otras lecturas y del ejercicio sostenido de la voluntad. El papel del docente también cambia, para aprobar es quien impone las reglas del juego, para aprender es guía y mediador entre el alumno y los conocimientos.

Encontramos aquí lo que Álvarez Méndez (2003) ha llamado una *pérdida de la inocencia intelectual*, ya que el sistema da origen a un círculo vicioso en el que el alumno estudia ansiosamente para aprobar y pasar exámenes definitivos. Las respuestas de los estudiantes que participaron en esta indagación muestran, una vez más, que en las situaciones de enseñanza la actividad evaluadora invierte el interés de conocer por el de aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender (Camilloni, Celman, Litwin y Maté, 1998)

Cuando abandonamos la evaluación pedagógica, para centrar los planteamientos en las imágenes y valoraciones acerca del estudiante de profesorado y las condiciones







del buen profesor, lo primero que surge es que las miradas de los profesores y de los estudiantes no coinciden. Los primeros se mantienen consistentes en sus énfasis, buen profesor es quien ante todo posee conocimientos disciplinares acompañados por destrezas pedagógicas. Consecuentemente la cualidad que define al estudiante de profesorado es la de poseer las capacidades necesarias, debe entenderse entonces que éstas son las que permiten incorporar y adquirir aquellos conocimientos y destrezas. Por el contrario, los segundos marcan la importancia del compromiso con los aprendizajes como cualidad del buen profesor y la vocación como condición del estudiante de profesorado.

Al valorar el trayecto de formación realizado, tanto en sus aspectos positivos como en los negativos domina la figura del profesor como referente y modelo, antes que los conocimientos y competencias logradas. Asimismo, reaparece el compromiso del docente con el estudiante, sus aprendizajes y necesidades, que para el caso de los rasgos negativos se especifican en descriptores elocuentes (despreocupación, incomprensión, falta de atención, y otras).

En las vivencias del curriculum, surge con peso propio un conjunto de consideraciones respecto a la falta de equilibrio entre la teoría y la práctica, entre los espacios destinados al desarrollo de conocimientos en otras áreas y los destinados al área de Educación Física, entre los saberes adquiridos en la formación y su potencial para ser aplicados en la realidad profesional.

La distinción de tres planos del conocimiento: el conceptual, el procedimental y el actitudinal en el proceso de formación profesional goza de amplio consenso. Siguiendo a Alanís Huerta (2002), el primero refiere al dominio de los principios y conceptos fundamentales, el segundo al de las competencias necesarias para desarrollar las tareas propias de la profesión y el tercero a las disposiciones que permiten actuar en el contexto laboral. El autor agrega que los tres niveles raramente se contemplan de manera equilibrada en las instituciones formadoras de profesionales. Efectivamente, esa es la percepción de estos estudiantes, para ellos el desequilibrio se decanta a favor de los contenidos teóricos y de conocimientos poco atinentes a la formación disciplinar específica y a las demandas de la futura práctica profesional.

En su conjunto, las apreciaciones sobre el estudiante de profesorado, el buen profesor, y especialmente las valoraciones sobre la formación recibida, evocan una representación sobre la formación de profesores y su futura actuación, que demanda buenos modelos de enseñanza, dominio de conocimientos y destrezas en su tema, integración de la teoría con la práctica, acceso a experiencias que doten de recursos profesionales para afrontar situaciones nuevas, y de modo especial, que favorezca actitudes orientadas a la comprensión de las necesidades de los alumnos y los aprendizajes.

Al mismo tiempo, el recorrido por los distintos tópicos tratados sobre la evaluación, y sobre la relación que el estudiante establece con el conocimiento cuando estudia de cara a los exámenes, nos muestra que en las prácticas del aula poco ha cambiado en lo que atañe a estas cuestiones, de modo especial en lo que hace a los roles tradicionalmente asignados al profesor y al alumno. Como lo ha afirmado Marta Souto (1995), la modelación del pensamiento y las prácticas, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales se conforman desde la trayectoria de formación del futuro docente, pues es a través de este tránsito que el estudiante futuro profesor interioriza modelos de aprendizaje, prácticas o estilos de evaluación y rutinas escolares que se actualizarán en el momento que afronte situaciones de enseñanza en el ejercicio de su rol.

En los estudiantes de este instituto se patentizaron ciertos desacuerdos entre lo que reconocen en las prácticas de sus profesores y las expectativas que mantienen





sobre su futura actuación docente. Apelando a una mirada optimista, podemos esperar que esta relativa confrontación de modelizaciones, pueda resolverse en el ejercicio de la profesión a favor de un pensamiento y una práctica mejor ajustados a lo que legítimamente demanda de la enseñanza y del aprendizaje el contexto social y cultural actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Huerta, A. (2002) “La educación del futuro: posibilidades y retos”. En: *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, Año IV, N ° 21, pp. 1-5.
- Álvarez Méndez, J. M. (1998). “El alumnado: La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid., Núm. 219, pp
- Álvarez Méndez, J. M. (1999) “Valor social y académico de la evaluación”, en *Volver a pensar la educación*, Vol. II: Prácticas y discursos educativos., A Coruña, Madrid, Ed. Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003) *La Evaluación a examen. Ensayos críticos*, Bs. As. Argentina, Ed. Miño y Dávila.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E, Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- Corral, N. y D’Andrea, A. M. (2007) “Construcción de la normalidad escolar”, *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, 18 (192/193), pp. 70 - 73
- Díaz Barriga, A. (1994) “Una polémica en relación al examen”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 5 pp. 161-181
- Gimeno Sacristán, J (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Ed. Morata. 3<sup>ra</sup> Edición.
- Litwin, E. (1998) “La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula”, en *Serie Aportes para la Capacitación N ° 1. Revista Novedades Educativas*, Núm. 90. Buenos Aires, pp. 47-65.
- López Pastor, V. M. y Pérez Brunicardi, D. (2004) “Análisis y debates sobre la evaluación en educación física”, *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, 16 (157), 2-26
- Nassif, R. (1980) *Teoría de la educación*, Madrid, Ed. Cincel/ Kapelusz.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997) “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos”. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171
- Souto, M. (1995) “La formación de formadores. Un punto de partida”, en *Revista del IICE*, Año IV, N ° 7. pp. 26 - 32.

