

EVALUACIÓN EN ESPACIOS DE RESIDENCIA DOCENTE: UNA OCASIÓN PARA APRENDER

Celina Andrea Martini, Ana Eugenia Montebelli
cmartini@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Introducción

La evaluación es una práctica cotidiana que impregna la mayoría de nuestras acciones de manera casi permanente y si la concebimos como la acción de “emitir un juicio” nos damos cuenta que a dicho juicio tenemos que hacerlo en relación “a algo”, a algún criterio que tendríamos que definir previamente y es en este punto donde nos damos cuenta lo difícil que es llevarlo a cabo.

En el ámbito del quehacer profesional del docente la evaluación se torna un motivo de preocupación constante, de interrogantes y hasta muchas veces de contradicciones, precisamente por la complejidad de dimensiones y de factores que en ella se entrelazan. Muchos son los objetos que pueden ser evaluados y muchos los instrumentos que se pueden utilizar, pero básicamente la evaluación en el ámbito educativo se vincula con los actores intervinientes, con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan, con las instituciones donde se llevan a cabo estos procesos y con las políticas que las regulan.

Si nos situamos en la formación docente de grado, específicamente en los espacios de residencia, la evaluación se complejiza aún más dado que una vez evaluados y aprobados por sus profesores, los alumnos residentes están habilitados para recibir su título de profesor que los acredita para ingresar al ejercicio del trabajo docente. Es así que en el contexto del aula, en el momento de pensar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para futuros profesores necesitamos precisar supuestos, objetivos, contenidos, criterios e instrumentos que nos permitan lograr “buenas” prácticas de evaluación, de tal manera que se constituyan en instancias de nuevos aprendizajes y no en meros instrumentos de control.

Específicamente, la evaluación de las prácticas de la enseñanza o de la supervisión docente ha planteado ciertas paradojas: se ha centrado en el control de la actividad de los alumnos, no ha sido contemplada como un tema de mejoramiento de las prácticas y ha sido considerada sólo en los procesos post-activos de las mismas; teniendo implicancias sólo en los aprendizajes de los alumnos y no en el lugar profesional que dichas prácticas connotan. La contracara sería considerar a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que evidenciaría un paso de cambio entre la evaluación como reproducción de conocimientos y la evaluación como producción o construcción, implicando un momento de reflexión y análisis para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El presente trabajo tiene por finalidad describir la modalidad de evaluación de aprendizajes en un espacio de Residencia Docente del Profesorado de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, intentando mostrar cómo una práctica compleja como la evaluación, en un espacio también complejo como la Residencia, no se reduce a la implementación de algunos instrumentos orientados a medir resultados, sino que, para convertirse en una nueva ocasión de aprender requiere de una multiplicidad de estrategias basadas en procesos de reflexión.

Desde este marco se elabora un dispositivo de evaluación para los alumnos residentes concebido como “un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones en las que los alumnos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes” (Anijovich, Cappeletti, Mora y Sabelli, 2009).

En la propuesta de evaluación se enfatiza el proceso de confrontación entre pensamiento y acción -metacognición-, lo que implica la “capacidad de evaluar, y planificar el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas” (Sanjurjo, 2002: 30-31). Esto permite, de alguna manera, utilizar conocimientos previos, construir nuevos conocimientos y tomar conciencia de esa construcción.

En el trabajo se parte de una contextualización de la asignatura y su estructura; en segundo lugar se presenta la modalidad de evaluación implementada, analizándola desde algunas precisiones conceptuales y, para finalizar, se plantean algunas reflexiones que abren caminos para seguir pensando acerca de la evaluación en la formación de profesores.

Contextualización

Los alumnos que cursan la asignatura “Módulo III” o “Práctica Profesional Docente” para el Profesorado de Filosofía trabajan sobre parcelas del conocimiento pedagógico-didáctico, y van construyendo síntesis progresivas con breves acercamientos a la realidad. No obstante, es en esta instancia de la formación donde van a vivenciar la complejidad de la Práctica Docente en las instituciones educativas, tomando contacto directo con la realidad, enfrentándose por primera vez con lo que será su futuro desempeño profesional.

La asignatura es de cursado anual y se estructura en dos momentos o etapas: I) Talleres y II) Residencia. A continuación se hace referencia a cada una de estas instancias:

I) Talleres

Los Talleres se organizan en torno a dos ejes conceptuales *La Residencia en el Trayecto de Formación Docente y Diseño de Programación Didáctica*, extendiéndose durante el primer cuatrimestre de cursado. Al tratarse de una instancia de práctica se propone el taller como estrategia metodológica porque favorece el pensamiento reflexivo, enfatizando la participación protagónica, activa y constructiva de los alumnos con la guía orientadora del docente como mediador del proceso de aprendizaje. Es un medio para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una estructura pedagógica cuyo eje principal se basa en la acción permitiendo integrar la teoría, la práctica y la reflexión, lo intelectual y lo afectivo, lo individual y lo social. Los *procesos de enseñanza y aprendizaje* en estos talleres contemplan una interacción de experiencias que buscan movilizar los niveles emocionales, afectivos y las vivencias personales de quienes aprenden y de quienes enseñan.

En otras palabras, se trata de un proceso de reestructuración o modificación de las estructuras conceptuales de los sujetos y la toma de conciencia de esa reestructuración donde cada sujeto que aprende integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, estableciendo relaciones con los conocimientos previos, logrando así que esos aprendizajes adquieran significación. Los objetivos que se intentan lograr son reflexionar acerca de la residencia como espacio de construcción de nuevos aprendizajes en el trayecto de formación docente y, resignificar aportes teóricos trabajados durante la carrera en la elaboración de un diseño de unidad didáctica a implementar en el momento de la residencia.

Las estrategias metodológicas que se implementan varían de acuerdo a la pertinencia con el tema a desarrollar, abarcan desde planteo de situaciones problemáticas, debates acerca de ejes conceptuales, micro-enseñanzas, exposiciones orales por parte de los alumnos y del profesor, análisis de programaciones didácticas y diseños de situaciones de clase.

II) Residencia

La Residencia se identifica con un período de formación en instituciones educativas de 3er Ciclo de EGB y Ciclo de Especialización con el fin de que los futuros profesores se capaciten y construyan nuevos conocimientos que les permitan iniciarse de modo directo y real en la actividad profesional.

Este período permite al alumno realizar un análisis diagnóstico de la realidad institucional en la que realizará su práctica, obtener un conocimiento de la relación de la institución con la sociedad y adquirir una serie de recursos que le capaciten para el ejercicio de su profesión.

Oportunidad ésta, que le permitirá poner en práctica y resignificar los conocimientos, procedimientos y valores adquiridos a través de las distintas materias cursadas en su carrera. Esta etapa de residencia contempla tres momentos: a) el de observaciones, que se llevan a cabo en las instituciones educativas en donde se desarrolla la residencia propiamente dicha con el propósito de conocer el grupo con el que se va a trabajar y comenzar a establecer vínculos y relaciones. Comprende una primera instancia de *observación no participante*, que es la que se realiza del ambiente institucional o escolar y la del salón de clase o aula, de acuerdo a criterios previamente construidos conjuntamente con los docentes de la cátedra. Los aspectos observados se constituyen en elementos de análisis para la elaboración de la programación didáctica y las producciones logradas en esta instancia forman parte de la Memoria Final de Práctica.

b) Una segunda instancia es la *observación participante*, que se da en la institución y salón de clase en el que se llevó a cabo la observación no participante y se realizará la práctica. A través de distintas tareas graduales en su complejidad de acuerdo a lo previamente convenido entre el profesor de la materia en la cual se está desempeñando el alumno-practicante, la cátedra y el propio alumno-practicante se realiza una inserción al accionar docente propiamente dicho. En esta instancia se enfatiza la dimensión curricular áulica destacando el qué y cómo enseñar, particularizando aquello que será su futuro accionar. Las actividades aquí realizadas también aportan elementos para la elaboración de la Memoria Final de Práctica.

Finalizados estos momentos comienza c) *Residencia o Práctica Intensiva*, que consiste en diseñar, orientar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una unidad didáctica. El alumno-practicante diseña su tarea atendiendo a los lineamientos teóricos y metodológicos acordados con la cátedra y a esquemas prácticos institucionales, prestando especial atención a los del docente en cuya asignatura desarrollará su práctica; implementa luego el proceso de enseñanza según lo programado, realizando las modificaciones necesarias según las situaciones de cada práctica. Cada clase cuenta con la observación de un compañero y de un docente de la cátedra quienes intentarán brindar sugerencias, valoraciones y elementos de análisis para favorecer en el alumno practicante procesos de reflexión sobre la propia práctica, que le permitan orientar y mejorar, si fuera necesario, nuevas acciones.

La evaluación de alumnos residentes

Como última instancia de formación pedagógica del Profesorado de Filosofía es propósito de la asignatura que los alumnos reflexionen acerca de la enseñanza como un proceso de construcción con intencionalidad, desde el conocimiento de diversos modelos teóricos y desde el análisis de su propia práctica en el contexto escolar en que se desenvuelven. Desde esta posición, coincidimos con Celman (1998), cuando hace referencia a que, para poder transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento tanto para los docentes como para los alumnos, se torna necesario reflexionar acerca de algunos principios que toman en consideración cuestiones centrales que impiden poner el foco de atención sólo en algunos aspectos de este proceso tan complejo, tales como las condiciones de intencionalidad y de posibilidad. Es decir, para que la evaluación se transforme en un modo de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los actores deben estar interesados en ella, concibiendo a la evaluación como una propuesta que implica que los sujetos, a partir del ofrecimiento de unas herramientas puedan adquirir autonomía, autoestima y autovalía personal,

Históricamente la evaluación de los aprendizajes como campo y como problema ha estado asociada a la medición y a la acreditación o certificación y no con la toma de conciencia de los aprendizajes obtenidos, planteándola en determinadas ocasiones como un tema sorpresa o buscando procesos reflexivos novedosos siendo ambos ajenos al ambiente natural donde se producen la enseñanza y los aprendizajes, como así también incidiendo en ella las ideas previas que los docentes tienen de sus alumnos acerca de su aprendizaje.

El punto de partida de esta experiencia está dado por una mirada de la evaluación que atiende tanto a los *procesos* como a los *resultados* -necesarios para acreditar aprendizajes- pero considerándolos siempre de manera integrada. Si bien el peso de la acreditación suele obtener el aprendizaje de la reflexión, es importante hacer comprender a todos los actores del hecho educativo que estamos ante un proceso de aprendizaje, en el que las calificaciones, ineludibles

en el sistema formal, "...son signos que, en ciertos momentos, pueden producir cierta opacidad y no permitir el avance en la elucidación de razones y motivos de la acción pedagógica". (Anijovich *et. al.*, 2009: 244-245).

Se apunta no sólo a una *evaluación sumativa* cuya finalidad es aportar datos para emitir un juicio de valor que permita acreditar aprendizajes en relación a determinados objetivos logrados en un período de tiempo, sino que se prioriza una *evaluación formativa* -de carácter continuo- que acompaña a todo proceso educativo con carácter regulador y orientador para mejorarlo permanentemente.

En cuanto al contenido de la evaluación, considerando la complejidad descripta, resulta pertinente incluir en la misma no sólo datos, hechos e informaciones sino también valores y actitudes y, al tratarse de una práctica docente, también procedimientos o habilidades cognitivas complejas que se ponen en juego en el momento mismo del accionar docente. Abarcar todo esto implica pensar en una variedad de instrumentos y procedimientos que se utilizan a la hora de evaluar, intentando ser creativos en la selección de los mismos, y en la combinación que se hace de ellos para responder a los objetivos previstos desde una diversidad de criterios, de manera tal que, así como lo plantean Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995: 20) "al final de una etapa la brecha entre la calificación y el proceso tienda caminos y no atajos".

Otra decisión fue reivindicar la evaluación como "actividad colaborativa, que se constituye a partir de criterios comunes y de marcos teóricos referenciales" (Anijovich *et. al.*, 2009: 244). Esto supone un clima de trabajo en el que se comparten valores de auto superación y mejoramiento constante tanto de productos como de procesos; para ello se intenta desarrollar la capacidad de analizar y examinar, con la mayor objetividad y compromiso posibles, el desempeño de sí mismo y de los demás, y se proponen una multiplicidad de instrumentos que combinan la auto, hetero y co-evaluación.

Evaluación en los Talleres

La evaluación de los talleres se plantea a través de *portafolios* organizados en torno a la elaboración de cinco evidencias. Se trata de ir registrando las producciones de los alumnos en distintas instancias durante el propio proceso de aprendizaje; cada trabajo conforma un folio que los alumnos seleccionan entre sus mejores producciones, de acuerdo a consignas preestablecidas por el profesor; los mismos pueden ser elaborados, revisados, corregidos para ir dando cuenta del proceso de aprendizaje e incluir sugerencias del profesor (Litwin, 2008).

Completando esta idea, Barberá (2005) plantea que el *portafolio* es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos. El procedimiento cognitivo seguido en la construcción de un *portafolio* responde al esquema básico: a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Para lograr la coherencia interna que caracteriza a este instrumento, lo expuesto con anterioridad ha de ir coordinado por una toma de decisiones reflexivas. La incorporación de la adquisición reflexiva de los contenidos educativos (Wade Yabourg, 1996 en Barberá, 2005) y, especialmente, el hecho de incorporarla en los procesos evaluativos marca un cambio cualitativo importante en el funcionamiento cotidiano en las aulas ya que estas habilidades metacognitivas llevan al alumno a ser más consciente de su propio aprendizaje.

La utilización de los *portafolios* presenta dos ventajas fundamentales: por un lado, la alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos (Bennet y Hawkins, 1993 en Barberá, 2005) al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial. Por otro lado, favorece el conocimiento por parte de los alumnos de los criterios con los que serán evaluados durante las clases.

En el caso de la Residencia, a las características ya descriptas, se le agrega otra particularidad que es el hecho de que si bien la carpeta es individual, y da cuenta de este proceso en cada alumno, se incluyen producciones grupales, apostando al valor que tiene el intercambio grupal

en la construcción de conocimientos complejos como los que se necesitan en las prácticas. Las consignas dadas incluyen: elaboración de un informe sobre significado y sentido de algunos conceptos teóricos, resignificación de conceptos e interrelación, análisis comparativos de programaciones didácticas, valoración de los procesos de enseñanza en los talleres desde la lógica de los alumnos, elaboración de situaciones de clases. Se trata de incluir diferentes tipos de producción y de sistematización en trabajos que se analizan y revisan constantemente entre los alumnos y los docentes para atender así al proceso de construcción lo que permite evaluar no solo productos sino procesos, no sólo contenidos conceptuales sino también procedimientos específicos y actitudes, obteniendo así apreciaciones valiosas en torno al conocimiento donde se incluyen las interpretaciones como fruto de las circunstancias complejas del aprender. Las producciones se evalúan según criterios construidos conjuntamente entre profesores y alumnos constituyendo el primer eslabón del proceso de evaluación que se realiza de los alumnos practicantes.

La *evaluación por portafolio* se puede considerar un sistema global pero también alternativo a otras formas de evaluación. En este caso se utiliza como un recurso complementario a otros instrumentos de evaluación (observaciones, pruebas escritas, cuadernos de campo). Esto repercute en el alumno permitiéndole una “imagen continuada y no fraccionada de la progresión de su aprendizaje, propiedad que es difícil adquirir con instrumentos más tradicionales de evaluación que no respetan el extenso tiempo en el que sucede el aprendizaje” (Barberá, 2005: s/p).

Evaluación en la Residencia

Dada la particularidad y complejidad del espacio de Residencia como propuesta de evaluación se articulan tanto instancias de *hetero* como de *co-evaluación* y de *auto evaluación*. A través de ellas el alumno puede ir evaluando su propio aprendizaje junto con el de otros compañeros, y ser evaluado tanto por los docentes como por los demás practicantes. Evaluarse a si mismo, evaluar a los demás y ser evaluado por otros, según objetivos conocidos y criterios establecidos de antemano, permite reflexionar acerca de aciertos y equivocaciones, resignificando y orientando nuevos aprendizajes.

En los momentos de *autoevaluación*, donde los alumnos tienen la posibilidad de analizar su propio aprendizaje, son evaluadores y evaluados al mismo tiempo, implicando el desarrollo de la autocrítica sobre los propios procesos educativos. Supone, en consecuencia, una mirada crítica y la posibilidad de su extensión gradual a distintos aspectos de la realidad institucional con un alto grado de implicación de los actores. Aquí se les solicita a los alumnos un cuestionario escrito de autovaloración donde se tienen presentes algunos criterios de evaluación tales como el grado de aprovechamiento de las actividades realizadas, la posibilidad de transferencia de los conocimientos académicos, la preparación obtenida durante la formación de grado en relación a las exigencias de la práctica, la capacidad de iniciativa frente a la incertidumbre de la práctica docente, la actitud positiva hacia el trabajo, la disponibilidad e interés, el cumplimiento con el calendario y los horarios convenidos, la capacidad de empatía con los alumnos, entre otros.

El momento de hetero-evaluación es donde el diálogo con los alumnos es permanente en la co-construcción y en la revisión de los procesos desarrollados así como en la socialización de los resultados, realizando un proceso dialéctico permanente entre teoría y práctica. Aquí no sólo juegan un papel relevante en la evaluación de los alumnos los docentes a cargo de la asignatura sino también los coformadores o “...docentes de nivel medio con vasta experiencia profesional que de manera voluntaria aceptan la incorporación de practicantes en sus clases” (Foresi, 2009: 224). La función de ambos es realizar un seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docente.

En esta oportunidad, se consideran para evaluar a los alumnos una variedad de instrumentos:

- *Informes del profesor a cargo de la asignatura y del profesor a cargo de las prácticas* en los que se evalúa el conocimiento del tema, la presentación del contenido, la capacidad de mantener la atención del alumno, la creatividad y pertinencia de recursos

didácticos, la interacción con los alumnos, el uso del tiempo, entre otros; aspectos éstos que hacen al desempeño del alumno practicante frente al grupo de trabajo.

- *Programación de unidad didáctica*: supervisión y corrección de la misma previa a la realización de la residencia. En dicha instancia se considera: responsabilidad en la elaboración y en la presentación del trabajo, estructura y organización, coherencia interna, coherencia externa, creatividad y originalidad, pertinencia de la bibliografía seleccionada.
- *Memoria de práctica*: tiene como propósito integrar vivencias, aprendizajes, dificultades, en relación al cursado de toda la asignatura, en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Como criterios de evaluación se contemplan: articulación entre conceptos y la experiencia narrada, nivel de elaboración de las ideas, coherencia interna, organización personal y original de la producción, profundidad en el análisis. Esta instancia constituye el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la asignatura. La escritura de *Memorias de Práctica* propone, según Foresi (2009) interrogarse sobre las problemáticas con un modo de reflexión muy personal. La tarea del formador y del coformador, al compartir las memorias profesionales, pasaría por escuchar las preocupaciones de los practicantes, ayudarlos a enriquecer y complejizar sus cuestionamientos, remitirlos a los saberes científicos y didácticos a través de procesos reflexivos en torno a sus aprendizajes. Este instrumento consiste en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los alumnos, “para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich *et. al.*, 2009: 38).

En el momento de *co-evaluación* los alumnos, junto a sus profesores y compañeros de prácticas, a través de distintos espacios de encuentro, reflexionan acerca de sus producciones, vivencias, dificultades, desde los marcos conceptuales analizados durante las clases. Como preparación para la realización de la *Memoria de Práctica*, se socializan los *diarios de clase* en los cuales los alumnos consignan las actividades realizadas en la institución, la valoración personal de tales actividades, opiniones y comentarios como así también registran la asistencia a las prácticas y las supervisiones con el profesor a cargo de la asignatura.

A este instrumento, coincidiendo con Caporossi (2009), se lo utiliza para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o de los supuestos que sustentan las decisiones de los alumnos practicantes, en tanto prevé una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La narrativa que se utiliza para la construcción de los diarios puede ser pensada como proceso evaluativo porque hay un sujeto que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico acerca de sus prácticas. Las narrativas evaluativas ayudan a comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, favorecen la comunicación de diferentes ideas a los demás, permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la similitud de los acontecimientos, convirtiéndose así en un valioso instrumento transformador.

En esta instancia de *co-evaluación* las narrativas evaluativas sirven, además, para incluir a los otros, porque convidan al trabajo colaborativo, a través del cual se hace posible reconocer qué se sabe, cómo se aprendió, qué se tiene que seguir aprendiendo, qué es viable modificar.

Reflexiones Finales...

Ha sido nuestra intención dejar plasmadas algunas reflexiones y experiencias construidas en relación a la evaluación de los aprendizajes, las que sin duda, fundamentan, dan sustento a las prácticas docentes y nos abren caminos para seguir pensando acerca de la evaluación en la formación de profesores.

Estamos convencidas, y la experiencia así lo demuestra, que en los espacios de residencia no hay una única manera de evaluar, pero intentamos “otorgar confianza y generar espacios para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad” (Litwin, 2008: 178). Organizar un dispositivo de evaluación donde se integran múltiples instrumentos, nos parece una buena práctica de evaluar en el sentido que posibilita reconocer límites y exigencias y

reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, evaluando así procesos y no solo productos. Es una manera de intercambiar las apreciaciones de docentes y alumnos en relación a la evaluación, donde se comprometen el pensar de unos y otros y “son fruto de las circunstancias complejas del aprender, tanto de los estudiantes como de los profesores en el acto de evaluar” (Litwin, 2008: 179).

De esta manera, la evaluación en el contexto de esta práctica docente se transforma en un proceso integral, continuo y formativo, considerando que el aprendizaje es una construcción constante y conjunta que involucra a docentes, alumnos y contenidos. A partir de ello, la evaluación final no puede obturar los informes que hayamos registrado en el proceso de cada alumno, las calificaciones son solo un reflejo numérico que permiten “acreditar” el paso por esta instancia formativa de práctica, habilitándolos para el ejercicio de la docencia. Los aspectos cualitativos de este proceso de evaluación, pensados en términos de nuevos aprendizajes, permitirán a los alumnos implicarse cognitivamente y afectivamente en la acción, desarrollar procesos de negociación e interacción, logrando así mejoras para su futuro desempeño profesional. .

Es así que, coincidiendo con Celman (2007), se torna necesario poner el énfasis en la mirada de las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes de las distintas carreras universitarias, pensando en la posibilidad de que la información proveniente de ellas pueda constituirse en fuente de conocimiento institucional, dándole una verdadera construcción de sentido, pensando en la posibilidad de repensar las propuestas didácticas al interior de las cátedras y generando la construcción de ambientes más democráticos, siendo, desde nuestro entender, una de las maneras de concebir a la evaluación de los espacios de residencia docente en una verdadera ocasión para aprender.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos Significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Revista Venezolana de Educación*. 9 (31), pp. 497-503. Disponible en <http://www.scielo.org.ve>
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-147). Rosario: Homo Sapiens.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate actual contemporáneo* (pp. 35-66) Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2007). Evaluación de Aprendizajes Universitarios. Más allá de la acreditación. En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la universidad*. 2 (11). Secretaría Académica Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Foresi, M. (2009). El Profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269) Rosario: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

