

20. Rubel, D. y Wisnivesky, C. (2010). Contaminación fecal canina en plazas y veredas de Buenos Aires, 1991-2006, *Medicina*, 70:355-63
21. Rodríguez Pérez, E. (2005). *Atlas de Parasitología Médica*. México: Mc Graw Hill-Interamericana.
22. Soriano, S. V., Pierangeli, N. B., Roccia, I., Bergagna, H. F. J., Lazzarini, L. E., Celescinco, A., Saiz, M. S., Kossman, A., Contreras, P. A., Arias, C. y Basualdo, J. A. (2010). A wide diversity of zoonotic intestinal parasites infects urban and rural dogs in Neuquén, Patagonia, Argentina. *Veterinary Parasitology*, 167:81-85.
23. Zaman V. (1988). *Atlas color de Parasitología Clínica*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

10.- “EL ATENEO DE MATEMÁTICA COMO UN ESPACIO FÉRTIL PARA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA.”

Autora: Natalia Riccardi

Mail: nataliariccardi@gmail.com

Filiación: Universidad Nacional de La Plata

Especialidad: Educación Superior, Educación Terciaria

Tipo de trabajo: Relato de experiencia. Ponencia

Palabras Clave: Formación inicial. Trabajo Colaborativo. Nivel Inicial. Matemática. Prácticas de formación.

Resumen

El instrumento de evaluación que se presenta a continuación fue desarrollado en el Ateneo de Matemática del Profesorado en Educación Inicial en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Se describe su proceso de producción, discusión y puesta en marcha a la luz de autores como Anijovich (2010;2011), Perrenoud (2008), Stobart (2010), Camillioni (1998) entre otros. De algún modo, se busca recoger las tareas más significativas incluyendo también, sin ir en desmedro de su concepción formativa, una ponderación por cada una de ellas permitiendo transparentar y acordar la calificación final de la cátedra. Esta producción estuvo mediada por el uso de las TIC's a través de una plataforma moodle. Como docentes formadores,

intentamos colaborar en el desarrollo de habilidades de autoevaluación a través de trayectorias de aprendizaje en donde se definen niveles de adquisición y progresión de diversas prácticas a lo largo del período que dura la cátedra.

Finalmente se proponen algunas reflexiones que subyacen a estas propuestas y que funcionan como puntos de partida para seguir pensando buenas prácticas de enseñanza y evaluación.

Ponencia

Marco general de la propuesta

El instrumento de evaluación que se presenta a continuación fue desarrollado en el Ateneo de Matemática del Profesorado en Educación Inicial en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Esta propuesta adhiere a la perspectiva concebida por autores como Allal, Mottier Lopez (2005) y Perrenoud (1998) entre otros, que señalan cuatro ejes de ella (Mottier Lopez, 2010, 51):

- *La integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas*
- *La noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa*
- *La implicación del alumno en la evaluación y regulación de su aprendizaje.*
- *La diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.*

Tipos de Tareas implicadas en el Ateneo de Matemática

La propuesta que enmarca el Ateneo es el acompañamiento de las residentes durante todo el proceso de la residencia incluyendo las instancias previas y posteriores a la misma.

Un primer tipo de tarea que se propone es la *elaboración conjunta de algunos indicadores para conocer las características del grupo* con el que van a trabajar en la residencia. Este informe presenta algunas cuestiones de tipo diagnósticas, pero con marcos de flexibilidad ajustados al nivel en el que se está trabajando. Las residentes no realizan evaluaciones escritas formales, sino que se rigen especialmente por la calidad y variedad de las observaciones e intercambios espontáneos tanto para con los niños como para con las docentes. En el Anexo I se presenta el material base usado por las residentes para pensar la producción del informe inicial.

A continuación, las residentes deben *elaborar una secuencia didáctica* a partir de la propuesta de contenidos realizada por la docente de la sala de la institución destino. Los aspectos más relevantes de dicha secuencia fueron desarrollados en la cátedra de Didáctica

de la Matemática. En el Anexo II queda a disposición un instrumento elaborado conjuntamente para la producción de dichas secuencias.

Durante el período específico de la residencia, el docente formador asiste a *observar una o dos actividades del área*. Dichos encuentros son acordados con anterioridad. Todas las observaciones realizadas se vuelcan en un cuaderno confeccionado para tal fin.

Luego de la finalización de la residencia se les solicita, a las residentes, que elaboren un *informe comparativo* entre lo que planificaron, lo que sucedió durante la residencia y una propuesta superadora que incluya un análisis sobre las toma de decisión realizadas. En este sentido, retomamos las ideas de Linda Allal (1980) en donde explica que las actividades de evaluación que los alumnos realizan favorecen el proceso de autorregulación, de modo que ellos mismos puedan identificar sus dificultades, diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarlas. (Anijovich & Gonzalez, 2011)

El objetivo de este informe es analizar la capacidad de las alumnas para evaluar su desempeño y poder establecer metas superadoras de su trabajo. En coincidencia con Perrenoud (2008) aprender a autorregularse exige un proceso consciente y reflexivo en el que las prácticas e instrumentos de autoevaluación juegan un rol fundamental.

También se incluyen algunas actividades adicionales que las residentes van subiendo al aula virtual de la cátedra.

Elaboración del instrumento de evaluación. Proceso colaborativo de selección de las dimensiones y la producción de sus descriptores.

En este punto, se les propone a las residentes, la producción colaborativa de un instrumento de evaluación formativa que permita dar cuenta de los aspectos más relevantes vinculados con el recorrido realizado.

En un primer momento, se definen dichos aspectos a través de diversas dimensiones resultando las siguientes: Asistencia al Ateneo (10%) , Proyecto Diagnóstico (10%), Cumplimiento de las actividades virtuales y/o actividades extraresidencia (15%), Proyecto de residencia (25%), Residencia (20%), Capacidad de Autoevaluación (10%) y Capacidad de flexibilidad para adecuar sus acciones según las observaciones propuestas (10%) . Lo que se presenta entre paréntesis, corresponde a la ponderación asignada. Este porcentaje define el “peso” de la dimensión sobre la calificación final obtenida.

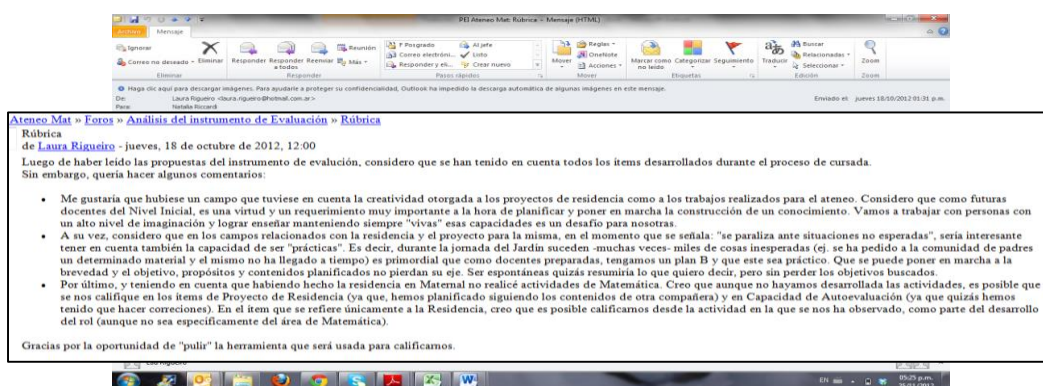
En un segundo momento, se propone trabajar en la descripción y gradualidad del alcance de cada dimensión en pequeños grupos a fin de favorecer el intercambio y la multiplicidad de miradas que habilita cada una de ellas. Este proceso es complejo en tanto y en cuanto

las residentes revisan no solo los lineamientos propuestos desde la cátedra, sino desde sus propias experiencias profesionales. En este sentido es que la elaboración de la rúbrica no puede quedar solo en manos del docente formador puesto que perdería parte de su riqueza. Este recorrido, pone a las residentes en un contexto de reflexión y compromiso sobre su propio desempeño y sobre un horizonte formativo sobre el cual mirar.

Concluido el espacio de elaboración de los descriptores, el mismo es enviado por medio del campus virtual y es aquí donde el docente formador compila el material y lo somete a análisis conjunto a través de un foro de discusión donde todas las residentes pueden participar realizando propuestas y ajustes.

En las imágenes 1, 2 y 3 se puede leer algunos de los aportes realizados a través de un foro de discusión por las residentes en el proceso de intercambio sobre el instrumento de evaluación:

Imagen 1: Intercambio de residentes a raíz del instrumento de evaluación



*Imagen 2:
Intercambio de
residentes a
razón de la
lectura del
instrumento*

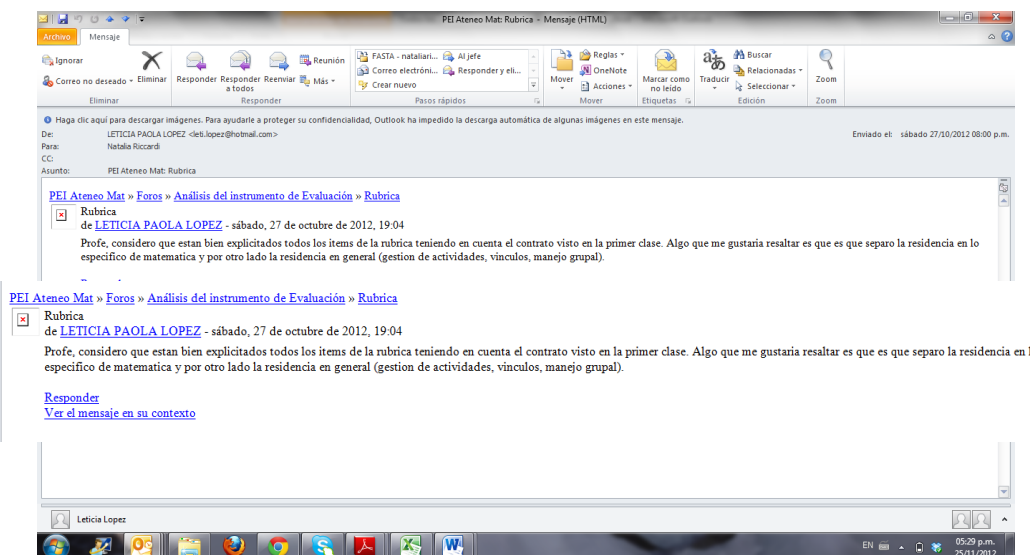
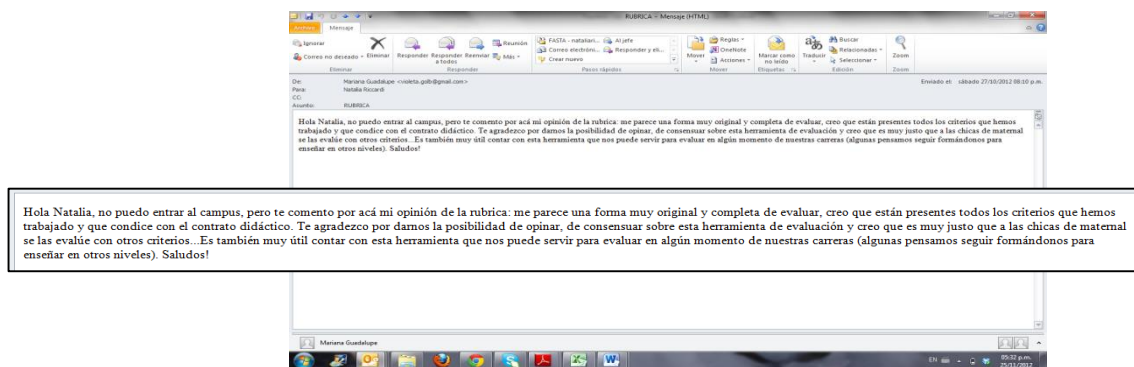


Imagen 3: Intercambio de residentes a razón de la lectura del instrumento

Fuente: Foro de discusión. Aula Virtual Ateneo de Matemática

Para la versión final se tomó en consideración realizar una diferenciación en la ponderación de los criterios según las alumnas hubiesen residido en maternal o en el nivel inicial puesto que para el primero no están previstos (según el diseño curricular de maternal de la provincia de Bs As) contenidos de matemática a trabajar.

En el Anexo III se presenta la producción final de los descriptores correspondientes a cada una de las dimensiones propuestas.

Finalmente, se les propuso a las alumnas realizar una co-evaluación docente –alumna, a partir de la rúbrica donde se estableció un cronograma de encuentros donde se acordaron las calificaciones finales a partir del mismo. Tanto las residentes como el docente formador, completaron independientemente el instrumento que luego fueron discutidos en dicho espacio. Esto permitió generar acuerdos en los casos de discrepancia y consolidar la concepción de que el proceso es genuinamente coparticipativo.

Conclusiones Finales

“Al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a imaginar, a comunicar” Phillipe Perrenoud (2008)

Aún queda mucho por hacer puesto que el trabajo hacia la calidad educativa y el mejoramiento de los trayectos de enseñanza son un camino sin descansos ni retornos. Pensar los procesos de evaluación, formando parte de las secuencias didácticas con una

presencia sistemática de instancias de retroalimentación efectiva, abandonando la idea de “unificar” hacia una más interesante que es pensar que cada uno puede superarse a sí mismo y que en nosotros reside ese motor que nos impulsa, está transformando no solo los modos de ver la formación sino también, y quizás entrañablemente, las relaciones y los vínculos que se generan entre docentes y alumnos.

Y como nada está acabado y se entiende que el instrumento generado van a ir modificándose según vayan tomando sentido en otros contextos y momentos, y como se concibe la idea de que para interesar a los alumnos en un saber puesto en juego debe primero el docente sentirse apasionado en él, es que debemos estar dispuestos, siempre dispuestos, a seguir aprendiendo, mejorando nuestros canales de comunicación, sus sentidos y sus formas y por supuesto, a imaginar, a crear, a soñar... que nuestra intervención puede mejorar la educación... y entonces, solo nos queda, seguir trabajando para ello.

Bibliografía

1. Anijovich, R (2010) “Introducción”. *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós (pp 15-22)
2. Anijovich, R y Gonzalez, C (2011) “El círculo vicioso de la retroalimentación”. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor (23-38)
3. Anijovich, R y Gonzalez, C (2011) “Develando los criterios de evaluación”. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor (39-54)
4. Anijovich, R y Gonzalez, C (2011) “Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares”. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor (55-76)
5. Capelletti, G (2010) en Anijovich, R (comp) *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós (pp 177-191)
6. Mottier Lopez, L (2010) “Evaluación Formativa de los Aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos”. En Anijovich, R (comp) *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós (pp 43-72)
7. Perrenoud, P (2008) “Cap IV: Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas”. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: COLIHUE (pp 85-99)

8. Perrenoud, P (2008) “Cap V: La parte de la evaluación formativa en cualquier evaluación continua”. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: COLIHUE (pp 101-111)
9. Perrenoud, P (2008) “Cap VI: Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada del aprendizaje”. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: COLIHUE (pp 113-133)
10. Stotbart, G (2010) “Cap VII: Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje”. *Tiempo de Pruebas*. Madrid: Morata (pp 168-198)
11. Stone Wishe, M (2006) “Cap II Aplicar las nuevas tecnologías a la Enseñanza para la Comprensión”. En Stone Wishe, M., Rennebohm Franz, K. & Breit, L. *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías* Buenos Aires: Paidós (pp 51-64)

Anexo I

Indicadores para el análisis didáctico de situaciones de enseñanza

Prof. Natalia Riccardi

- Clase de actividad:
 - Ocasional
 - Rutinaria
 - Diseñada
 - Secuencia didáctica
- Contenidos a trabajar
- Intencionalidad pedagógica
- Finalidad del niño
- Gestión de la clase
 - Agrupación de los niños en los diferentes momentos de la clase
 - Posibilidad de interacción de los niños entre si
 - Interacción de los niños con el docente
 - Interacción de los niños con el objeto de conocimiento
- Posibles procedimientos de resolución
- Posibles errores
- Intervenciones docentes durante:

- o El momento inicial
- o Planteo de la situación problemática
- Consigna

Durante el desarrollo de las actividades

- Estrategias para promover el descubrimiento de conocimientos
- Estrategias para devolver preguntas al grupo
- Estrategias para involucrar a los niños en las respuestas
- Estrategias para promover el análisis entre los niños

Durante el cierre

- Momentos de devolución
- Momentos de institucionalización

Anexo II

Aspectos a tener presente al elaborar un informe diagnóstico

Es primordial establecer los puntos de partida en los que se encuentran los niños para poder dar paso a una residencia satisfactoria. Para ello, necesitamos mejorar nuestra percepción del entorno, los recursos disponibles y los potenciales, la disposición de la docente de la sala y por supuesto, el estado de saber de los niños. Para ello es que les adjunto una serie de preguntas orientadoras para la elaboración del diagnóstico de la sala, vinculada al área que nos incumbe:

¿Cuál es la cantidad de niños de la sala?

¿Es una sala integrada? ¿la heterogeneidad es propia de la edad o de los conocimientos de los niños? Si tuvieras que organizarlos por capacidades o conocimientos disponibles ¿cuántos grupos o subgrupos lograrías visualizar?

¿Qué “distancia” hay entre unos y otros? ¿Esa distancia permite generar variables didácticas dentro de una misma actividad, o será necesario la asignación de roles diferenciados en cada una de ellas?

¿Cuál es la organización grupal existente? Es decir, ¿cómo se agrupan generalmente para trabajar durante las actividades? No es necesario que pienses solo en las actividades de matemática, sino en todas las áreas. ¿Cuál es la más favorecedora para la clase de prácticas que esperas generar?

Las características del grupo también definen la clase de trabajo a realizar, por lo tanto es fundamental que detectes, por ejemplo:

¿Será propio de las actividades que se le proponen? Generar actividades grupales suele hacer que los niños que no están trabajando se aburran y dispersen, causal de que se los califique como “molestos” o “ansiosos”. ¿Será que el tiempo en el que se desarrollan las actividades excede el tiempo “posible” de los niños? ¿Será que las propuestas no son motivadoras para el grupo? ¿Será que la propuesta presentada es demasiado simple o demasiado compleja para el desarrollo cognoscitivo de los niños? ¿Será que las propuestas pueden resultar reiterativas y por lo tanto “aburridas”? Otras veces, las causas por las que algunos niños se los categoriza como “terribles” o “desenfrenados” está íntimamente ligado a una baja autoestima, a situaciones de violencia, burla, enojo... Qué importante es poder llegar a esos niños brindándoles “otros espacios” que NUNCA son el rincón, el reto o la llamada de atención pública...

Otros aspectos que son de consideración están vinculados con:

Los recursos matemáticos disponibles en la sala. No solo nos referimos a los “obvios” como la banda numérica o el calendario. Relojes, instrumentos de medición no convencional, convencional, libros, revistas, juegos de mesa, juegos de piso, juegos reglados, dados, cartas, dominó, recorridos, etc. Qué juegos que no pertenecen al área podrían ser utilizados con ese fin, por ejemplo, cuadrículas que puedan ser adaptadas para el trabajo espacial, o loterías, elementos para armar maquetas, etc.

Los recursos matemáticos que potencialmente se podrían introducir, como por ejemplo una grilla numérica. Otras clases de calendarios o relojes o juegos ¿Qué posibilidades, desde el punto de vista de la docente de sala existe para la incorporación de otros recursos?

¿Qué espacios están disponibles para generar actividades más allá del espacio propio de la sala? ¿Qué posibilidad de acción hay dentro de la sala?

¿Cómo son los momentos de “rutina” dentro de la sala? ¿Existe la posibilidad de enriquecerlos desde el punto de vista del área? ¿Qué “permisos” me puedo tomar en el momento de la merienda, del saludo, de la asistencia... para trabajar aspectos matemáticos que me interesen?

Y finalmente, indagar sobre los conocimientos que poseen los niños, muchas veces, en el diálogo informal “nos damos cuenta” de “todo lo que saben”, de sus intereses, sus motivaciones, sus obstáculos. Sabiendo qué desea la docente que trabajemos es que tendremos más noción de lo que necesitamos saber de nuestros niños.