

NO MANUAL DOCENTE

María Victoria Restano

Nancy Marcenaro

Laura Frasco Zuker

Pablo Castro Citera

María Mercedes Branchi

María Victoria Saez

Graciela Areces



Universidad Nacional de La Matanza

No manual docente / María Victoria Restano ... [et al.]. - 1a ed. - San Justo :
Universidad Nacional de La Matanza, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8931-45-6

1. Educación. I. Restano, María Victoria.

CDD 378.125

© Universidad Nacional de La Matanza, 2023

Florencio Varela 1903 (B1754JEC)

San Justo / Buenos Aires / Argentina

Telefax: (54-11) 4480-8900

editorial@unlam.edu.ar

www.unlam.edu.ar

ISBN: 978-987-8931-45-6

Diseño: Editorial UNLaM

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

CONTENIDO

JUSTIFICACIÓN DEL <i>NO MANUAL DOCENTE</i>	9
PROPÓSITO Y OBJETIVOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERAS REFLEXIONES.....	19
PROPUESTA.....	19
PARA SEGUIR PENSANDO	30
BIBLIOGRAFÍA.....	31

Dedicamos este *No manual* a las y los docentes que trabajan día a día, ponen el corazón en su tarea y buscan siempre mejorar su forma de enseñanza, y así aprenden también, en función del estudiantado.

Este *No manual docente* es producto de tres investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura en asignaturas de primer año de la carrera de Nutrición¹ realizadas en la Universidad Nacional de La Matanza. La elaboración de esta publicación surge como una necesidad de crear material didáctico que brinde herramientas de reflexión para colaborar con el proceso de enseñanza de los equipos docentes en función de lo que observamos en el proceso de sistematización y análisis de los resultados de ambas investigaciones.

Y para empezar les dejamos una frase inspiradora que seguramente conocen:

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y por lo tanto quien aprende también enseña.”

Paulo Freire

¹ CyTMA2-012 “Comprensión lectora y escrita en los alumnos de primer año de la carrera de Nutrición de la UNLaM” (2016-2017), CyTMA2-020 “Procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en el primer año de la carrera de Nutrición de la UNLaM: interacciones y co-construcciones entre docentes y alumnos” (2018-2019) y CyTMA2-050 “Usos de recursos educativos multimedia en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Anatomía Descriptiva y Topográfica I de la carrera de Lic. en Nutrición de la UNLaM” (2021-2022) todos aprobados y financiados por UNLaM.

JUSTIFICACIÓN DEL *NO MANUAL DOCENTE*

Las y los docentes del nivel superior encontramos a lo largo de nuestra tarea académica muchas dificultades en el estudiantado. Una de ellas es la inserción y adaptación a la vida universitaria. Es además el momento en el cual se encuentran las tasas más elevadas de abandono (Pierella, 2018). Existe un desencuentro entre lo que las/os docentes esperamos y lo que las/os estudiantes logran. En general, las/os primeros responsabilizamos a las/os segundos al respecto de lo que estas/os no pueden lograr; no solo al propio estudiantado (solemos decir que no le dedican el tiempo suficiente, que no leen, que no toman apuntes, etc.) sino que también responsabilizamos a los niveles educativos anteriores.

Sin embargo, si bien es más fácil cargar las responsabilidades y falencias en otros, deberíamos conocer primero qué nos pasa a nosotras/os como docentes. En tanto, antes de intentar encontrar la respuesta a las dificultades del estudiantado en la universidad como un hecho aislado, en los mismos estudiantes o en la escuela secundaria, deberíamos preguntarnos: ¿Qué estoy haciendo yo como docente? ¿Qué es lo que me pasa a mí como docente? Así como también recuperar la dimensión contextual en la que estudiantes y docentes están inmersos (entre ellos, las instituciones, por ejemplo) para no individualizar la búsqueda de soluciones.

El propósito de este *No manual docente* no es dar directivas de cómo debería ser nuestro desempeño docente ni de qué estrategias y/o instrumentos deberíamos utilizar, sino, por el contrario, tiene la finalidad de proponer herramientas que nos permitan conocernos como docentes y poder autoevaluar qué cosas estamos haciendo y cómo las estamos haciendo, para lograr que nuestra práctica de enseñanza tenga una repercusión positiva en el aprendizaje de las y los estudiantes. Por lo tanto, este *No manual docente* busca reflexionar sobre la práctica e indagar en el autoconocimiento de cada docente.

PROPÓSITO Y OBJETIVOS

El **propósito** de este *No manual* es brindar a las/os docentes herramientas que les permitan la reflexión sobre su propia práctica.

El **objetivo general** es que las/os docentes logren apropiarse de las herramientas brindadas en el “No manual Docente” para reflexionar sobre sus propias prácticas en la búsqueda de una mejora permanente.

Los **objetivos específicos** son que las y los docentes logren:

- Determinar fortalezas, oportunidades, debilidades, y/o amenazas (FODA) tanto de su desempeño individual, como del equipo docente que integra.
- Realizar un diagnóstico situacional de sus estudiantes como insumo para su actividad docente.
- Identificar los problemas más frecuentes al momento de planificar el proceso de enseñanza.
- Identificar los problemas más frecuentes al momento de evaluar el proceso de enseñanza.
- Buscar maneras de resolver los problemas identificados teniendo en cuenta la Matriz FODA.
- Protocolizar las intervenciones, ya sea dentro del equipo docente como a nivel institucional.
- Evaluar su desempeño como docente a través del tiempo.

INTRODUCCIÓN

Los problemas coyunturales de la educación, tales como la alta deserción estudiantil y la baja tasa de finalización en los estudios tienen su origen en una gran cantidad de variables que no pueden ser fácilmente superadas. Este contexto requiere que el docente posea herramientas que posibiliten incentivar a sus estudiantes a permanecer en el aula y continuar con sus estudios buscando un punto de encuentro entre lo esperado por la sociedad en general (expresado básicamente en los tiempos del plan de estudio de cada carrera) y la verdadera posibilidad de cada estudiante de poder llevarlo adelante en tiempo y forma. Ezcurra (2011) relata que la responsabilidad de falla siempre recae sobre los estudiantes, nunca sobre las instituciones y los docentes. Por lo que es nuestra intención colaborar con una actitud reflexiva de la práctica docente para encontrar posibilidades de mejora y superación.

Es importante destacar la necesidad de identificar las diferentes problemáticas y/o factores no pedagógicos que puedan influir en el desarrollo y la continuidad académica de los estudiantes. En muchas oportunidades, la resolución de esas problemáticas requiere no solo la acción del docente, sino que plantea la necesidad de una acción coordinada y cooperativa con los diferentes sectores y/o actores de la universidad, logrando de este modo que las intervenciones que se realicen en pos del beneficio del estudiante no resulten una acción aislada. Sin embargo, para poder cumplir con ese objetivo, es fundamental que los docentes conozcan todos los sectores con los que cuenta la universidad, y al mismo tiempo conocer sobre sus funciones, siendo hasta incluso necesario que la universidad cuente con ciertos protocolos de atención y derivación oportuna según las necesidades.

La didáctica universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la didáctica y se podría decir que, a diferencia de las didácticas específicas de otros niveles educativos (inicial, secundario, etc.), es de reciente aparición (Herrán, 2001). Partiendo de la necesidad de considerar la enseñanza como una actividad compleja (en parte un arte, en parte ciencia), se considera la necesidad de practicar la docencia en el nivel superior como una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas.

En particular, las carreras en ciencias de la salud, año a año exigen una constante actualización con relación a los contenidos a desarrollar y, por lo tanto, también a las formas de enseñarlos. A su vez, se vuelve urgentemente necesario concientizar al estudiante de que desarrolle un papel activo durante su formación profesional, tarea que puede no ser sencilla dado que muchos autores resaltan la brecha existente entre los modos de aprender en el nivel medio con relación a

los modos de aprender en el nivel superior, así como también las dificultades para sostener el estudio (Chiroleu, 2009; Duarte, 2009, Ramallo y Sigal, 2010).

A su vez, repensar la enseñanza de la educación superior postpandemia por COVID-19 conlleva una nueva planificación, la cual podrá llevarse a cabo si el docente se actualiza en forma permanente porque de esta forma contará con estrategias para poder lograrlo.

Si pretendemos un cambio en la enseñanza en la educación superior debemos tener en cuenta que es un proceso lento, dado que implica la participación de varios actores, donde seguramente se encontrarán obstáculos y dificultades que solo podrán sortearse si se actúa en forma coordinada y sostenida. Un verdadero cambio de paradigma supone confrontar las creencias subyacentes en la práctica docente, aceptando riesgos y manteniendo una actitud abierta a nuevas oportunidades (Prieto, 2004).

Metacognición

Flavell (1976), citado por Flores (2015), sostiene que la metacognición se refiere

“al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (p. 232).

A su vez, según Burón (1996) sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, dado que se refiere al acto de conocer la propia mente. Adquirido por autoobservación (intracognición), diferenciándose de esta manera del conocimiento del mundo exterior.

Siguiendo las ideas del mismo autor al hablar de metacognición, nos referimos a metaatención, metamemoria, metacompreensión, metalectura, metalenguaje, etc., que son modalidades o facetas de la metacognición. Es decir, qué sabemos de nuestra propia atención, memoria, comprensión, lectura, lenguaje, etc. y de todas las variables y operaciones cognitivas que participan en ellas.

El objeto de conocimiento de la metacognición no es otro que el propio conocimiento, que involucra también el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una didáctica metacognitiva contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del docente y, al mismo tiempo, hace más interesante y fructuosa la del estudiante. Para eso, el docente debe reconocerse como aprendiz, es decir, debe poder reflexionar sobre su propia manera de aprender.

Los objetivos de la metacognición para los docentes podrían enumerarse de la siguiente forma:

Que el docente logre:

- Identificar sus dificultades, habilidades y preferencias como docente.
- Construir su propia identidad.
- Analizar las decisiones que toma durante la planificación.
- Monitorear y valorar sus actuaciones cuando realiza una tarea.
- Mejorar la regulación de los procesos cognitivos implicados.
- Reflexionar sobre su desempeño y producción como enseñante.
- Asumir el rol de aprendiz de la profesión docente.
- Reflexionar sobre el trabajo en el nivel individual y en el del equipo docente.
- Autoevaluarse como un mecanismo de desarrollo del pensamiento reflexivo.

Según el Manual de Tutorías Grupales de México (2010), los procesos metacognitivos más importantes a desarrollar por el alumnado son la autorregulación, la transferencia y la autoevaluación. La primera está relacionada con la capacidad de distribuir el tiempo, la atención y la capacidad de realizar las tareas necesarias para alcanzar un objetivo determinado. Transferir es la capacidad de aplicar lo aprendido y todo lo anterior implica a su vez poder realizar una autoevaluación, es decir, reconocer las habilidades que se poseen y juzgar por sí mismo si se ha aprendido o no.

Siguiendo las ideas de este manual y realizando una aplicación de las mismas al equipo docente, se podría inferir que el docente universitario debería enseñar desde un modelo pedagógico centrado en el estudiante, en el que la toma de decisiones debería ser acerca de qué, cómo y cuándo enseña y evalúa a sus estudiantes dentro de un contexto de acción reflexivo y de autosuperación, con la concepción de que el conocimiento se construye y, por lo tanto, no se recibe (Bain, 2007).

A continuación, desarrollamos el Modelo FODA como herramienta a tener en cuenta al momento de la autorreflexión.

Análisis FODA

Según el Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación (2004), el análisis FODA permite identificar y jerarquizar los factores externos e internos que afectan o pueden condicionar la realización de un proyecto o de una tarea específica.

Estos factores siempre tienen sus aspectos positivos y sus aspectos negativos, tal como puede observarse en la siguiente tabla:

	FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Aspectos positivos	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Aspectos negativos	DEBILIDADES	AMENAZAS

El análisis FODA propone la identificación y análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de una situación en particular.

Las **oportunidades y amenazas** son factores externos que pueden condicionar la realización o desempeño de una tarea. Se trata de identificar estos factores con la intención de trabajar aquellos factores que son percibidos como amenazas para transformarlos en oportunidades.

Las **fortalezas y debilidades** son factores internos, en este caso, percibidos como internos a las personas que integran los equipos docentes y se identifican con preguntas tales como: ¿Qué soy capaz de hacer? ¿Qué es lo que me cuesta? ¿Qué es lo que no me gusta hacer? ¿Qué ventajas reconozco para la realización de esta tarea?

Del cruce de los factores con sus respectivos aspectos surgen las siguientes combinaciones:

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Fortalezas	POTENCIALIDADES	RIESGOS
Debilidades	DESAFÍOS	LIMITACIONES

Las **potencialidades** implican combinar las fortalezas identificadas con las oportunidades del contexto. De esta manera se potencia el desarrollo e implementación del trabajo. Esta articulación permite identificar las más prometedoras líneas de acción.

Las **limitaciones** están determinadas por la combinación de las debilidades percibidas y las posibles amenazas que pueden aparecer durante el desarrollo de las tareas. Este cruce de variables debe ser tenido en cuenta como advertencia.

Los **riesgos** son situaciones producto de la combinación de las amenazas y fortalezas internas, generadas por una situación del contexto. Indican la existencia de factores externos que pueden afectar la implementación de las tareas. En este sentido, es necesario tener continuamente presente cuáles son los riesgos posibles a la hora de desarrollar nuestro trabajo.

Los **desafíos** indican la potencialidad que brinda el contexto. Los desafíos pueden ser incorporados al proceso de trabajo para transformarlos en potencialidades internas.

Si bien estos factores –fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas- se identifican en un momento particular (por ejemplo, al comienzo del trabajo), es importante tener en cuenta que pueden variar y modificarse a lo largo del tiempo.

PRIMERAS REFLEXIONES

Si bien las estrategias de enseñanza son variadas, algunas de particular utilidad para carreras de ciencias de la salud son análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, trabajos domiciliarios (individuales o grupales) que requieran búsqueda bibliográfica y se sustenten en corrientes teóricas.

Como docentes, muchas veces nos hacemos múltiples interrogantes a la hora de pensar nuestras clases, algunos de los cuales son de gran utilidad:

¿Qué resultados busco en mis estudiantes?

¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje que me propongo para mis estudiantes?

¿Con qué estrategias cuento para lograr esos objetivos?

¿De qué forma quiero que logren adquirir esos conocimientos?

¿Cuál es la forma que voy a elegir para poder evaluar el aprendizaje de mis estudiantes?

Sobre este último interrogante nos parece importante resaltar que muchas veces el método de evaluación condiciona la forma de estudio del estudiante. Y que el resultado de dicha evaluación constituye un importante insumo para autoevaluar nuestras propias prácticas de enseñanza.

PROPUESTA

Por lo dicho anteriormente, este *No manual docente* contiene actividades orientadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza en la educación superior, las cuales pretenden favorecer la toma de decisiones y la solución de problemas durante la planificación educativa.

Proponemos actividades a cargo del docente que pueden ser enmarcadas en los siguientes ejes:

1. Actividades diagnósticas. Son todas aquellas que buscan indagar la situación individual, tanto del/la docente como del/la estudiante, y que sirven de insumo para la planificación docente. Para indagar esa situación algunas preguntas básicas son ¿Qué conozco de mis estudiantes? ¿Y cómo los conozco? Estas primeras aproximaciones pueden llevar a conocer el contexto sociocultural del/a estudiante para pensar la clase en función de estos conocimientos. Por ejemplo, recuperar sus vivencias infantiles relacionadas con sus comidas preferidas suele ser muy valioso al momento de pensar a la alimentación como algo sociocultural y no sólo fisiológico.
2. Actividades para la clase. Son aquellas que utilizan las y los docentes para reflexionar si sus estrategias de enseñanza realmente facilitan la comprensión de los contenidos y ayudan al estudiante a perfeccionar sus hábitos de estudio.
3. Actividades de evaluación permanente. Dado que la evaluación debe ser percibida como un proceso (medio) y no como un suceso (fin), es vital dar igual importancia a cada uno de los momentos del proceso de evaluación.

A continuación, y solo a modo de ejemplo, sugerimos algunas actividades. Hay que tener en cuenta que las mismas son para el/la docente, y las que deben ser realizadas por los estudiantes tienen por objetivo servir de insumo para la planificación docente. Aclarado lo anterior, lo ideal es que cuando la realidad lo permita, el/la docente comparta dichas actividades con todo el equipo docente y, dentro de lo posible, con personal con formación en pedagogía, a fin de orientar las acciones a realizar según los resultados obtenidos.

El objetivo fundamental de estas actividades de autoevaluación y reflexión es generar un proceso de retroalimentación para lograr una mejora constante, y que la actividad pueda repetirse en el tiempo para permitir al equipo docente y a cada docente ser consciente de las mejoras logradas.

A su vez, es válido aclarar que las actividades propuestas no necesariamente deben realizarse en ese orden, sino que cada docente o equipo docente puede ir desarrollando su propio camino según las necesidades.

ACTIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Las actividades que proponemos a continuación podrían realizarse antes de comenzar el ciclo lectivo y juntamente con todo el equipo docente para que de esta forma se compartan y se reflexione sobre cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del equipo docente. Podrían servir para ver la posibilidad de realizar cursos de capacitación de acuerdo con las necesidades que surjan.

- Autodiagnóstico de habilidades docentes

Existen diferentes formas de realizar el autodiagnóstico. A continuación, se brindan algunas ideas al respecto.

A) En la siguiente tabla se enumeran una serie de habilidades según la escala propuesta. ¿Cómo te consideras como docente?

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Motivador				
Comprensivo				
Escucha activa				
Innovador				
Conciliador				
Criterioso (con criterio, equilibrado, con sentido común)				

(*) Modificado de *Manual de tutorías grupales*, Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

Se pueden seguir agregando todas aquellas características involucradas en la tarea docente; se sugiere que sean en positivo. A mayor cantidad de *siempre* y *casi siempre*, mayor habilidad docente.

- FODA individual del docente y/o del equipo docente

A continuación, se propone una forma de realizar un FODA:

Identificá fortalezas y oportunidades propias, así como las del equipo de docentes de la asignatura que dictás.

	Individual	Grupal
FORTALEZAS (internas, se pueden modificar)		
DEBILIDADES (internas, se pueden modificar)		
AMENAZAS PERCIBIDAS (externas, a veces no pueden modificarse)		
ÁREAS DE OPORTUNIDAD (externas, a veces no pueden modificarse)		

(*) Modificado del *Manual de tutorías grupales*, Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

A continuación, te proponemos contestar las siguientes preguntas:

¿Qué creen que podrían hacer vos y/o tu equipo para...

- mantener y mejorar las fortalezas identificadas?
- mejorar las debilidades identificadas?
- enfrentar las amenazas percibidas?
- desarrollar las áreas de oportunidad identificadas?

- Detección de problemas

La siguiente actividad puede utilizarse para distintos momentos, por ejemplo, previo a la planificación, a una clase o una evaluación, entre otras.

PROBLEMAS ENFRENTADOS O POSIBLES A ENFRENTAR	POSIBLES SOLUCIONES
<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •

(*) Modificado del *Manual de tutorías grupales*, Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos.

- Autodiagnóstico de habilidades de estudio para el estudiantado

Sería conveniente idear un cuestionario sobre hábitos de estudio que sirva de actividad de autodiagnóstico para el estudiantado y también para que el equipo docente conozca la realidad de sus estudiantes. Se podría realizar en forma escrita o a través de un formulario en línea (tipo Google Form) donde las respuestas pueden ser anónimas o, en el caso de que los estudiantes den su consentimiento, podrían ser con nombre, con el objetivo de detectar casos individuales.

Sería conveniente que dicho cuestionario tuviera en cuenta los siguientes apartados:

- Lugar de estudio (condiciones de luz, orden, ruidos, etc.).
- Planificación del estudio.
- Métodos de estudio.
- Apuntes y resúmenes.

Se aconseja, en los casos en que las instituciones cuenten con un sistema de tutorías o algún tipo de apoyo pedagógico, ver la forma de que haya posibilidades de derivación oportuna.

ACTIVIDADES PARA LA CLASE

Las siguientes actividades tienen como objetivo recabar información sobre cómo se va desarrollando el proceso educativo, es decir, sondear tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como también el de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto en el cual se están desarrollando la clase.

- Estrategias de aprendizaje que utiliza el docente

Cita un mínimo de 5 (cinco) estrategias de aprendizaje que enseñes a tus estudiantes durante el año lectivo:

1.
2.

3.

4.

5.

Cuestionario de autoevaluación: ¿Soy un *docente aprendiz*?

Ítem	SÍ	NO	Tus reflexiones (¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Para qué?, etc.)
¿Estoy de acuerdo con que el hecho de conocer un área o materia no es sinónimo de saber enseñarla?			
¿Reconozco mi lugar de <i>aprendiz</i> , estudiando los contenidos con el objetivo de enseñarlos?			
Cuando estoy estudiando para enseñar, ¿selecciono los procedimientos de enseñanza que considero más adecuados para conseguir los objetivos de aprendizaje buscados?			
¿Preveo y planifico las actividades de aprendizaje que voy a utilizar con los estudiantes?			
¿Me coloco <i>en el lugar de los estudiantes</i> , analizando sus posibilidades (cognitivas, conocimientos previos, intereses, necesidades, contexto socioeconómico) al seleccionar las estrategias de aprendizaje?			
¿Considero que la manera de enseñar incide en cómo aprenden los estudiantes?			
¿Enseño a mis estudiantes los procedimientos de trabajo vinculados a la propia materia o área?			
¿Establezco, junto con mis estudiantes, relaciones entre lo que enseño, cómo lo enseño y el contexto de aplicación como futuros profesionales?			
¿Ayudo a mis estudiantes a reflexionar sobre las tareas y actividades por mí ofrecidas?			
¿Considero que es útil y eficaz dar tiempo protegido de clase para enseñar a mis estudiantes estrategias de aprendizaje?			

¿Preparo las evaluaciones teniendo presentes las estrategias y técnicas que he enseñado realmente y el nivel de comprensión logrado por los estudiantes?			
¿Pregunto a mis estudiantes sobre el proceso educativo (desempeño docente, estrategias utilizadas, tiempos, forma de evaluación, etc.)?			

Fuente: Latorre Ariño, M. Seco del Pozo, C. (2013) *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas*, Universidad Marcelino Champagnat, Facultad de Educación, Santiago de Surco, Lima.

Finalmente... luego de contestar las preguntas anteriores: ¿Te considerarás un *docente aprendiz*? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

- Estrategias para realizar una planificación de clase o serie didáctica

Antes de comenzar a diagramar un plan de clase, se sugiere tener en cuenta varios aspectos. El siguiente cuadro puede ayudar a desarrollarlos.

Ítem	Desarrollo
Contenidos a desarrollar	
Otros contenidos con los que se relacionan (previos, posteriores, de otras asignaturas)	
Propósitos	
Objetivos	
Tiempos de la clase y secuenciación	
Recursos didácticos	
Bibliografía	
Evaluación	

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN PERMANENTE

Las siguientes actividades están planteadas desde una posición en la que vemos y defendemos la evaluación como problema y desafío. Es decir, como otra instancia de aprendizaje y, por lo tanto, como un proceso. Al hablar de problema, no lo hacemos como sinónimo de obstáculo –todo lo contrario– sino como un reto, como algo que nos interpela y nos obliga a repensar nuestras prácticas docentes en la búsqueda constante de una mejora, situando siempre al estudiantado en el centro de nuestra actividad.

Es fundamental el ejercicio de la evaluación permanente para que sea una parte integrada del proceso educativo y que, de esta manera, pueda brindar información válida para repensar la planificación y el cronograma de las clases.

Por lo tanto, nos gustaría, antes de continuar, plantear unas primeras preguntas disparadoras acerca de la evaluación:

¿Para qué evalúo?

¿Cuál puede ser el valor de evaluar?

¿Cuáles son las paradojas de la evaluación?

¿Qué propósitos de la enseñanza construyen y legitiman la evaluación?

¿Qué esperan docentes y estudiantes de la evaluación? ¿Existen puntos de contacto?

Y en esta nueva realidad digital, ¿cómo puedo utilizar las TIC para evaluar?

Creemos que intentar responder las preguntas anteriores, junto con todas las actividades previas, hace posible la búsqueda de una evaluación como desafío a alcanzar. Para ello es relevante contar con criterios de evaluación válidos que incentiven a las/los estudiantes a la autonomía en el proceso de su formación (Fioriti y Cuesta, 2012). Al mismo tiempo, resulta indispensable que conozcan previamente esos criterios (que pueden presentarse como rúbricas que contengan distintos grados de su alcance, de manera que las/los estudiantes puedan visualizar su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre ello).

- FODA para construir evaluaciones del desempeño del equipo docente

A continuación, les presentamos una modalidad con algunos puntos disparadores posibles para tener en cuenta.

FACTORES INTERNOS		FACTORES NEGATIVOS
Fortalezas	Debilidades	
Proactividad en la gestión	Ausencia de proyectos de investigación.	
Calidad del capital humano	Ausencia de proyecto de extensión	
Formación del equipo docente	Poca motivación del equipo docente	
Cultura del trabajo en equipo	...	
Alto nivel de implementación de TIC		
Recursos financieros		
...		
Relación cantidad docentes/ estudiantes adecuada.	Limitada utilización de TIC.	
Formación continua.	Docentes sin formación pedagógica.	
Apoyo institucional.	Limitaciones financieras.	
...	...	
Oportunidades	Amenazas	
FACTORES EXTERNOS		

- Cuestionario de autoevaluación al finalizar la clase

Les proponemos, al finalizar cada clase, realizar un pequeño listado que les permita determinar ciertas cuestiones concretas para ver el “éxito” de la clase, y luego realizar algunas preguntas reflexivas.

Ítem	Sí	No
¿Cumplí con mis expectativas?		
¿Logré la comprensión del contenido dictado?		
¿Cumplí con las expectativas de los/as estudiantes?		
¿Utilicé correctamente los tiempos de la clase?		
¿Seleccioné correctamente las estrategias?		

Luego de evaluar la cantidad de respuestas afirmativas, se podría completar la autoevaluación con las siguientes preguntas:

¿Cómo definiría mi clase?

¿Qué habilidades pude promover en mis estudiantes y cuáles faltó trabajar?

¿Cambiaría algo de la clase?

Cuestionario de análisis de las evaluaciones realizadas

Ítem	SÍ	NO	Tus reflexiones (¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Para qué?, etc.)
¿Estoy conforme con la forma de evaluar de la asignatura que dicto?			
¿Establezco criterios de evaluación claros y precisos?			
¿Entiendo realmente qué son los criterios de evaluación y cuál sería su función?			
¿Informo los criterios de evaluación a mis estudiantes?			
¿Existe una estrecha relación entre lo que enseño y qué y cómo evalúo?			
¿Mis evaluaciones demuestran un equilibrio/coherencia entre la forma en que enseño y evalúo?			
¿Utilizo las TIC para evaluar?			
¿Tengo en cuenta la opinión de mis estudiantes al momento de evaluar el proceso educativo?			

PARA SEGUIR PENSANDO...

Sabemos que el proceso de enseñanza es dinámico y evolutivo, y existen tantos modos diferentes de enseñar como personas.

Queda aún mucho camino por recorrer en la búsqueda de herramientas para la mejora continua de la enseñanza en el ámbito educativo del nivel superior, y ese camino implicará cambios, reflexiones y adaptaciones constantes dependiendo de los escenarios con los que nos encontremos.

Este *No manual* busca ser el puntapié inicial para allanar ese camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. Recuperado el 22 de junio de 2022 de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hqBtm39gHxtYZ7WGrVdWxwx/?lang=es>
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. Capítulo en libro *La universidad argentina en discusión*, Silvina Gvirtz y Antonio Camou (coords.), Editorial Granica.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1era. ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, Resnick, L.B. (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-236.
- Lucio, R. (2001). La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales: una propuesta de formación del profesorado (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flores, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Revista Horizonte de la Ciencia*, vol. 5, N°8, pp. 77-86. Universidad Nacional del Centro del Perú. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.123>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la Universidad, *Tendencias Pedagógicas*, N°6, pp. 11-38. Recuperado el 22 de junio de 2022 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239676>
- Fioriti, G. y Cuesta, C. (Comps.) (2012). La evaluación como problema: Aproximaciones desde las didácticas específicas. Madrid: Miño y Dávila; San Martín: UNSAM. (Educación y didáctica).
- Latorre Ariño, M. y Seco del Pozo, C. (2013). Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas (Recopilación y confección por los autores), Universidad Marcelino Champagnat, Facultad de Educación, Santiago de Surco, Lima. Recuperado el 23 de septiembre de 2020 de: <http://www.editorialbruno.com.pe/MarinoLaTorre/wp-content/uploads/2013/12/Introduccion-Estrategias-Tecnicas-y-Metodologicas.pdf>
- Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación (2004). Herramientas metodológicas de evaluación de proyectos participativos. Coordinación Operativa de la Red Argentina de Municipios y Comunidades Saludables, Subsecretaría de Relaciones Sanitarias e Investigación en Salud. Recuperado el 1 de agosto de 2023 de: <http://materiales.un->

[trefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20304_Planificacion_Estrategica/Municipios_y
Comunidades_Saludables.pdf](http://trefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20304_Planificacion_Estrategica/Municipios_y_Comunidades_Saludables.pdf)

- Pierella, M. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°28 de junio de 2018, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83/39>
- Prieto Navarro, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario, en Torre Puente, J. y Gil, E. (eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Publicaciones Comillas, Madrid, pp. 111-142. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_2015v/25p111.dir/Educacio_i_Cultura_2015v25p111.pdf
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N°255, Universidad de Belgrano. Recuperado el 22 de junio de 2022 de: <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/608>
- Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos (2010). *Manual de tutorías grupales*. Recuperado el 23 de septiembre de 2020 de: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/manual_tutorias_grupales_-_recursos_sep.pdf
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, [S.l.], N°5, pp. 68-80. Recuperado el 23 de septiembre de 2020 de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>