



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
Facultad de Ciencias de la Educación y de la
Comunicación Social



Maestría en Educación

*Evaluaciones consensuadas: una práctica
innovadora en la formación docente*

Alejandra Carina Santos

2018

Evaluaciones consensuadas: una práctica innovadora en la formación docente.

INDICE

1.- Introducción

1.1- Formación docente y evaluación en la era digital: un campo problemático	1
1.1.1- Saber pedagógico y universidad	6
1.1.2- Los ciclos de licenciatura: el caso de la Licenciatura en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación	8
1.1.2.1- La cultura digital como política de estado	18
1.1.2.2- Disciplina, pedagogía y tecnología como propuesta académica	22
1.2- Baja graduación: un problema común en la Formación Superior	25
1.3- Empoderamiento e Innovación: componentes esenciales para la evaluación	26
1.4- La evaluación como problema de la formación docente	27

2.- Marco Teórico

2.1- Evaluación y los enfoques de la enseñanza y del aprendizaje	32
2.1.1- La evaluación alineada con el currículum	33
2.1.2- La evaluación significativa	43
2.1.3- La evaluación auténtica centrada en el desempeño	52
2.1.4- Instrumentos de evaluación	59
2.1.4.1- Portafolios	59
2.1.4.2- Rúbricas	62
2.2- Conectivismo: ¿teoría de aprendizaje o propuesta pedagógica para la sociedad digital?	68
2.2.1- Principios del conectivismo	71
2.2.2- Críticas al conectivismo	73
2.3- Innovación en Educación	74
2.3.1- La relación entre innovación y tecnologías en la formación docente	78
2.4- Empoderamiento: educación empoderadora, enseñanza poderosa y sociedad el rendimiento	82
2.4.1- Enseñanza poderosa	85
2.4.2- Sociedad del rendimiento	89

3.- Decisiones metodológicas

3.1- Enfoques, abordaje y diseño de los procedimientos	95
--	----

3.2- Población estudiada	99
3.3- Análisis	103

4.- Empoderamiento y evaluación consensuada: el caso TICER

4.1- Antecedentes de evaluación final en el Ciclo del Licenciatura	105
4.2- Experiencia TICER - La Comisión de Concordia	107
4.2.1- Organización del Congreso	107
4.2.2- Definición de contenidos	118
4.2.3- Difusión del Congreso	123
4.2.4- Aspectos presupuestarios	125
4.2.5- Concreción del Congreso TICER	126
4.2.6- Evaluación del Congreso	129
4.2.7- La evaluación de TICER como acreditación del Ciclo de Licenciatura	131
4.3- Análisis de la encuesta	136
4.4- Análisis de la experiencia	140

5.- Conclusiones

6.- Bibliografía

Anexo I

1.- Presentación proyecto TICER	159
2a.- Invitación a presentación de ponencias	167
2b.- Flyer convocatoria a presentación de ponencias	169
3.- Items a presupuestar	170

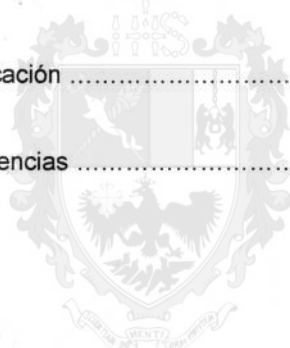
Anexo II

1.- Encuesta aplicada a estudiantes participantes TICER	172
2.- Respuestas a la encuesta	175

Índice de figuras

Figura 1: Plan de Estudios del ciclo de licenciatura en TIC aplicadas a la Educación	22
Figura 2: Tabla de registro de observaciones	98
Figura 3: Gráfico de distribución por edad	100
Figura 4: Tabla de formación, situación laboral y residencia de los estudiantes	105
Figura 5: Transcripción de propuesta de trabajo final	106
Figura 6: Transcripción parcial de chat grupal de la comisión Concordia	108
Figura 7: Primera propuesta de evaluación	110
Figura 8: Tabla de conformación de comité TICER	113
Figura 9: Logo del Congreso TICER	114
Figura 10: Imagen promocional del Congreso TICER	115
Figura 11: Tabla Coordinación general	116
Figura 12: Tabla Comisión Técnica	117
Figura 13: Tabla Comisión de diseño	117
Figura 14: Tabla Comisión de Prensa y Difusión	117
Figura 15: Tabla Comisión de Registro y Documentación	118
Figura 16: Tabla Comisión de Relaciones Públicas	118
Figura 17: Tabla de protocolo evaluación de ponencias	121
Figura 18: Planilla de registro y evaluación de ponencias	121
Figura 19: Agenda tentativa de talleres presenciales	122

Figura 20: Flyer de difusión de talleres presenciales	123
Figura 21: Licencia Creative Commons para TICER	124
Figura 22: Declaración de Interés Consejo Deliberante	125
Figura 23: Agenda ponencias en línea	126
Figura 24: Certificado de participación como ponente	127
Figura 25: Agenda de talleres presenciales	128
Figura 26: Certificado de asistencia	128
Figura 27: Rúbrica para la evaluación actitudinal	131
Figura 28: Ejemplo cálculo de calificación	134
Figura 29: Flyer convocatoria a ponencias	169



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Evaluaciones consensuadas: una práctica innovadora en la formación docente.

*Si la pedagogía es una acción liberadora,
la evaluación debería ser un acuerdo honesto de respeto y confianza.*

1.- Introducción

1.1- Formación docente y evaluación en la era digital: un campo problemático

En los tiempos que corren parece existir un acuerdo en la sociedad respecto a la necesidad de realizar cambios en la educación de tal manera que se den respuesta a nuevas demandas, en particular, a aquellas que se ponen de manifiesto a partir del impacto que generó el crecimiento exponencial de tecnologías. La sociedad, en muy poco tiempo, pasó de ser completamente analógica a estar en gran medida digitalizada lo que generó el nacimiento de una cultura digital impregnada de tecnologías en todos sus sectores: la sociedad digital. La educación no escapa a esta tendencia expansiva. El problema es que esa digitalización no se evidencia en ella ni al ritmo ni en la proporción deseados.

La sociedad del conocimiento y el desarrollo de Internet obligan a repensar el modelo pedagógico tradicional, que hoy se ha vuelto obsoleto.

“Los saberes disciplinares, desconectados unos de otros, que la escuela tradicional impulsa que los chicos incorporen en gran medida a través de la memorización, ya no son apropiados en un mundo en que la información está al alcance de un click, donde de modo inmediato, accedemos a los saberes que la humanidad ha producido. Pedir a nuestras generaciones jóvenes que se sienten pasivamente por horas a recibir una lección expositiva de un maestro, es obligarlos a aceptar una situación para ellos incomprensible, sin estímulo y que, sin lugar a duda, van a resistir. Ellos no aprenden, el comportamiento se ve afectado, y los maestros sienten una enorme frustración” (Aguerrondo I., Tiramonti, G., 2016, p: 4).

El sistema educativo fue creado para un contexto que parece ya no existir. La idea de transmisión de saberes bajo una única modalidad y la fuerte exigencia

de la repetición aparecen como arbitrariedades para conservar formas que no se relacionan con la realidad que acarrea, en gran parte, un manifiesto malestar relacionado con la obsolescencia de las enseñanzas y de los aprendizajes. Los nuevos escenarios digitales, a priori, se erigen como espacios beneficiosos para paliar ese malestar. Sin embargo, se observa que la gestión de la expansión digital por parte de los docentes y el acceso a recursos didácticos digitalizados se manifiesta de manera muy dispar entre distintas instituciones. Y es esta disparidad la que atenta contra el principio inclusivo que se espera de la educación.

“Una pregunta que emerge detrás de estas reflexiones es: ¿se van a terminar las escuelas? ¿Serán reemplazadas por robots o plataformas adaptativas de aprendizaje con inteligencia artificial? ¿Serán reemplazadas por incontables educadores (gratuitos o pagos) descentralizados en pantallas y aplicaciones que enseñan “todo a todos” como quería Comenio? ¿Asoma en el horizonte el fin del programa institucional de la escuela moderna? ¿Tendrán que comenzar a buscar otro trabajo, u otra expresión de su trabajo, los/as educadores/as? ¿Son innecesarios/as? Estas preguntas nos desafían y atemorizan. Para abordarlas hay que salir de los enfoques extremos. No hace falta llegar a la desescolarización para discutir las escuelas y las aulas tradicionales. No es casual que muchas de las promesas del fin de las escuelas vengan de quienes no trabajan en ellas (Rivas, A. 2017 p: 10)”.

A partir de este panorama, surgen nuevos desafíos que la comunidad educativa debería enfrentar para construir una cultura digital que mejore los procesos de aprendizaje.

Para salir de esos enfoques extremos, es necesario diseñar diferentes estrategias que acorten la distancia entre esas escuelas, que se identifican como del pasado, hacia un presente que reconozca que sigue siendo el ámbito escolar aquel en el que puede suceder una nueva educación.

“Un abordaje que reconozca que los estudiantes son distintos, porque viven en una sociedad distinta y, desde pequeños, tienen diferentes maneras de conectarse con el mundo. El docente y todo el centro siempre deben ser parte activa de cualquier proceso de innovación dedicado a la mejora de la educación. Los cambios impuestos no sirven, porque la escuela debe ser el centro del cambio”. (Javier Murillo, J (2013, p:26).

Esto, probablemente, deba iniciarse desde la formación docente para, desde allí, llegar a la escuela. Se les exige a los docentes que tengan actitudes, aptitudes y saberes en los que no fueron formados. "En esta nueva sociedad digital, el cambio educativo debe producirse a nivel de actitudes y no sólo de aptitudes" (Piscitelli, A. 2013, p:13). Probablemente, una formación que empodere a los docentes permitiría que ellos también reconozcan en sus estudiantes la necesidad de aumentar su participación y protagonismo animándose a llevar adelante acciones innovadoras en colaboración con ellos.

En más de una ocasión, la evaluación lejos de ser parte del proceso educativo, como es esperable que sea, se evidencia como una instancia comunicadora que pone en evidencia ese malestar que se refería anteriormente, las calificaciones son las que expresan cómo no se alcanzan los niveles deseados y la distancia que las separan de los mismos, así aparece en el Informe ONE 2005-2013 de Ganimian, A. (2015, p: 16): "De acuerdo con las pruebas nacionales, un alto porcentaje de alumnos de primaria y secundaria no alcanza niveles mínimos de aprendizaje. Estos hallazgos confirman lo documentado por las pruebas internacionales y regionales". Si la evaluación, desde su concepción y naturaleza, no se modifica frente a esos malos resultados obtenidos opera como potenciadora de los problemas de la educación, no sólo en las mediciones obtenidas sino en el mismo aprendizaje.

Así como el sistema educativo está en discusión y parece haber acuerdo en que reclama cambios, la evaluación -como parte de ese sistema educativo- los pide a gritos.

La evaluación ha sido formulada y reformulada teóricamente. "En las últimas dos décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa [...] se diferencia de sus antecedentes porque corre el foco de la dimensión cuantitativa -cuya preocupación central era la medición- a la dimensión cualitativa y formativa" (Anijovich, R. y Cappelletti, G. 2015, p: 3). Sin embargo, es difícil verificar en la práctica, en los distintos niveles del sistema educativo, procesos que den cuenta de una evaluación formativa que pueden entenderse como evaluación significativa.

“Es previsible que modificar la evaluación implique modificarlo todo ya que cambiar la evaluación requiere cambiar toda la actividad de enseñanza: qué se enseña, qué actividades se realizan, en qué orden, cómo se organiza la clase, cómo se atiende la diversidad de los estudiantes, cómo nos relacionamos con ellos; es decir, cambiar la forma de concebir la ciencia, el aprendizaje, la enseñanza y los valores asociados. Por eso Perrenoud (1993) tituló uno de sus artículos con la frase: 'No toquéis mi evaluación'" (Sanmartí y Alimenti, 2004, p: 128).

El presente trabajo tiene la intención no sólo de dotar de sentido a la evaluación sino, además, de revisar las relaciones de poder que en ella se ponen en juego. Esto resulta, cuando menos, quijotesco; lo impulsa la convicción de que si no se modifica la evaluación es imposible lograr profundas transformaciones en los procesos educativos. Es más, si no se modifica la manera en que se evalúa a los docentes en su formación, menos aún será posible propiciar nuevas perspectivas en las prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Educar en la sociedad del conocimiento en la que transcurre nuestra actividad docente, se ha convertido en un elemento significativo en los discursos teóricos y los contextos educativos. Las Tecnologías Digitales, en tanto nuevo recurso,

“se van incorporando a la vida escolar, unas veces por la vía de la seducción y en otras por el apremio desde discursos externos al entorno escolar. Pero son las iniciativas de los docentes y los centros las que están dando forma a estos nuevos escenarios, creando una nueva realidad en la que conviven las prácticas consolidadas con nuevos recursos y nuevas formas de enseñar y entender la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la evaluación” (Sancho, J; Alba Pastor, C. 2010 sp).

Este trabajo se centra en la formación docente, específicamente en el análisis de una experiencia realizada en un Ciclo de Licenciatura de Complementación Curricular que corresponde al nivel de Educación Superior. Tratándose de esta situación, es posible que alguno de los temas que se aborden, a primera vista, parezcan más anclados en la educación primaria o secundaria que en la educación superior, sin embargo, se incluyen porque aportan a la articulación entre la formación en tanto estudiantes y al desempeño en tanto docentes.

La docencia es una actividad creativa y en esa creatividad los maestros deben intentar dotar a sus estudiantes de capacidades para que pongan en juego una cierta combinación de habilidades de metacognición que les permitan saber

cuánto, cómo, cuándo estudiar. La evaluación es la síntesis de esas habilidades. Si se espera que los alumnos aprendan se debe lograr que produzcan conocimiento. Ni que lo memoricen, ni que lo reproduzcan mecánicamente, sino que logren una producción propia, cosa que es mucho más favorable si se cuenta con escenarios digitales. Si se quiere lograr ese tipo de aprendizajes, es necesario enseñar y evaluar en consecuencia. En palabras de Camilloni, A (2017, sp).

“Hay muchas investigaciones que muestran que los estudiantes de distintos niveles de la enseñanza se preparan, estudian, en función de cómo perciben que van a ser evaluados. La evaluación es un mensaje clarísimo para los alumnos respecto de qué es lo que deben aprender y cómo deben estudiar. No siempre nuestros estudiantes están en condiciones de tomar buenas decisiones de estudio respecto de que es lo que se espera que ellos aprendan. Hemos procurado que las estrategias de evaluación sean diferentes. No se pueden modificar las estrategias de evaluación si no se modifican las estrategias de enseñanza”.

Por otra parte, aun cuando la evaluación está tan cuestionada, no se discute la necesidad de evaluar. Sus resultados son útiles para los estudiantes, para sus padres, para las instituciones educativas y para la sociedad en su conjunto. La evaluación de los aprendizajes, en especial las estandarizadas, son muy criticadas aludiendo a la imposibilidad de atender a la evolución de los aprendizajes individuales, pero también es muy necesaria puesto que proporciona información sustantiva para la política educativa a llevar adelante por las instancias decisorias de los Estados.

“La evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el cambio en la educación, en la medida en que se la utilice bien. En la última década y media la mayor parte de los esfuerzos, tanto a nivel internacional como nacional, han estado puestos en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes de los estudiantes. Esto ha significado un aporte para la educación, ya que ha permitido hacer visible en qué medida los estudiantes están aprendiendo lo que se espera que aprendan. Sin embargo, como herramienta aislada y sin articulación con otros instrumentos de política educativa, la evaluación difícilmente pueda producir cambios” (Ravela, P, 2009, p:113).

La experiencia sobre la que se sustenta esta tesis intentó que la evaluación diera ese mensaje clarísimo en cuanto a la producción de esos cambios. Es posible que el docente en su carácter de estudiante diseñe su propia evaluación en

consenso con sus profesores. Es posible, también, aprovechar los escenarios propicios que se pueden desplegar a partir de las tecnologías en su relación con la educación, para lograr un mayor empoderamiento a partir del trabajo colaborativo que facilitan. Es posible construir evaluaciones que motiven la construcción de aprendizajes significativos y liberadores.

Esta investigación se origina en el análisis del caso del Ciclo de Licenciatura en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación¹ dictado por convenio entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social de la Universidad del Salvador y la Fundación para los Estudios Internacionales (FUNPEI) de la ciudad de Rosario, durante el período 2006-2013. Si bien a partir de este convenio el Ciclo se dictó en varias ciudades, este caso particular analiza la cohorte dictada en la Ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos, en 2012.

1.1.1- Saber pedagógico y universidad

El saber didáctico se ha ido desarrollando a lo largo de muchos siglos, desde el siglo V antes de cristo encontramos evidencias diferentes y fundadas acerca de la discusión sobre cuál es el saber específico que es necesario poseer para poder enseñar. Durante mucho tiempo, en particular en las universidades, se pensó que más allá de que había cierto tipo de conocimiento pedagógico en realidad bastaba con conocer muy bien la disciplina que se iba a enseñar. El saber universitario era básicamente un saber disciplinar.

A medida que se fueron democratizando diferentes niveles de enseñanza, las universidades tuvieron que resolver la cuestión de cómo atender a un número muy creciente de estudiantes. Fue muy notorio cuando aparecieron propuestas para que la educación primaria se extendiera a todos, como en el caso de Comenio en la primera mitad del siglo XVII, cuando se necesitó formar maestros que en general iban a enseñar todos los dominios disciplinarios a sus alumnos.

¹ Este Ciclo fue seleccionado como Experiencia Innovadora en Educación para ser presentado en el Congreso Educared organizado por Fundación Telefónica en Madrid. Noviembre 2011.

Esta cuestión se hace más crítica cuando la escuela secundaria se va formalizando y va apareciendo, por un lado, como un tránsito hacia la universidad y, por otro, con un carácter propio de terminalidad. Ya no se trataba solo de formar maestros, sino que comenzaron a aparecer profesionales que poseían conocimiento disciplinar para enseñar en la escuela secundaria pero que nunca habían recibido formación pedagógica.

Eso se planteó, realmente, como problema en Argentina en el siglo XX, lo que dio lugar a la creación del primer Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) para la Escuela Secundaria, el Instituto Joaquín V. González. En Argentina, quienes quieren formarse como maestros de nivel inicial o primario o como profesores de nivel secundario, en general, deben asistir a Institutos de Formación Docente (ISFD) a diferencia de lo que sucede en otros países en los que dicha formación se lleva adelante sólo en las Universidades². Por lo tanto, durante muchos años la profesión docente no se consideró una profesión universitaria sino terciaria, con una duración de tres años³. Por esto, en nuestro país, la decisión por la vocación docente implicaba descartar una formación universitaria⁴. Esto ya no es así. La formación docente, que ahora dura 4 años, se considera una formación de grado. Además, actualmente algunas universidades, tal el caso de la Universidad Nacional de Luján, la de General Sarmiento, entre otras, cuentan con profesorado en las mismas disciplinas que ofrecen como formación de grado universitario. Un caso particular, es la Universidad Pedagógica que está orientada principalmente a la investigación pedagógica y a la formación continua de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo.

² Las Universidades Públicas, en Argentina, son gratuitas y con ingreso irrestricto. Sin embargo, los Ciclos de Licenciatura son ofertas aranceladas. En ninguno de los casos existe prueba de selectividad. La condición de ingreso a los Ciclos está acotada al cumplimiento de la requisitoria específica relacionada con la formación de base de los interesados

³ Al momento del dictado de la experiencia que se relata la duración de la formación docente era de 3 años. Luego, a partir de 2012, la misma se extendió a 4 por lo que ya se considera formación de grado. Los Institutos de Formación Docente dependen de las jurisdicciones provinciales.

⁴ Hay algunas excepciones como la Universidad Pedagógica está orientada principalmente a la investigación pedagógica y a la formación continua de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Se creó en agosto de 2006, como Universidad Pedagógica Provincial a partir de la Ley Provincial 13.511. Es una universidad pública que depende de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

1.1.2- Los ciclos de licenciatura: el caso de la Licenciatura en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación

La Ley Federal de Educación N°24.195 (sancionada el 14 de abril de 1993 y derogada en 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional) promovió fuertes cambios en la capacitación continua para maestros y profesores, que movilizó a los docentes argentinos a iniciarse en formaciones de grado. Para esto fue necesario desarrollar estrategias de articulación entre el sistema universitario y el sistema de formación docente. La Ley de Educación Superior 24521, sancionada en julio de 1995, en su artículo 8 establece una serie de mecanismos y responsabilidades para dicha articulación

“Artículo 8: La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos:

- a) Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan;
- b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación;
- c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local;
- d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades”.

A partir de esta situación las Universidades comenzaron a presentar propuestas de Ciclos de Licenciatura para estos docentes y técnicos superiores interesados en articular su formación inicial con un grado universitario.

Los Ciclos de Licenciatura son propuestas académicas de dos años de duración pensadas de manera tal que encuadren en las estructuras de 4 años de la formación del grado universitario. Estos ciclos entienden la formación y la experiencia docente como los dos primeros años de trayecto universitario (ciclo de pregrado) y el cursado del ciclo como ciclo superior universitario (dos últimos años). Considerando que se trata de formaciones específicas para que los maestros y profesores argentinos obtengan el grado universitario, esa titulación previa es condición específica de ingreso a los mismos. Esto es, los egresados del nivel secundario no pueden acceder a los mismos, pues no cumplen con dicha requisitoria. Tampoco pueden ingresar profesionales con titulaciones de grado, aunque se trate de un nivel superior, justamente porque se trata de una instancia de articulación entre niveles. Cabe aclarar que también se admiten a esta formación a profesionales titulados con tecnicaturas universitarias (relacionadas con la disciplina específica del ciclo) cuya duración es de entre dos y tres años. En general, las propuestas están relacionadas con disciplinas específicas porque, de alguna manera, son tomados como estrategias para la profundización sobre la disciplina de base de los estudiantes.

Según el documento del Consejo Interuniversitario Nacional del 1 de julio de 2013, Ciclos de Complementación Curricular para Profesorados

“Los CCC vienen a cubrir, en la década de los noventa, al menos cuatro necesidades diferentes:

1. Proveer titulación universitaria a profesores egresados del nivel superior no universitario, para cumplir con los nuevos requisitos para el ejercicio en el nivel superior no universitario de formación docente. En este caso se encuadran todos los Ciclos que piden como requisito de ingreso título de profesor obtenido en carreras de cuatro años.
2. Cubrir necesidades docentes para la nueva estructura del sistema educativo (en particular para el 3° ciclo de la EGB y el Polimodal), partiendo o bien de la titulación profesional o bien del título de maestro como requisito de ingreso.
3. Formar profesores en asignaturas incorporadas a los currículos de la EGB y el Polimodal como Tecnología o informática (esto explica la existencia de muchos CCC que parten de títulos técnicos en computación o informática como requisito de ingreso).
4. En términos generales, dar respuesta a la demanda creciente de profesores titulados para el nivel secundario convertido entonces,

según la jurisdicción en el tramo 3° ciclo EGB (todos o los últimos años) y Polimodal o sólo Polimodal.

Que los CCC se crearán para cubrir necesidades de distinto orden, explica la heterogeneidad del panorama actual de esta oferta, tanto en relación con sus propósitos y titulación de salida, como en relación con las titulaciones exigidas como requisito de ingreso, que podrán ser títulos técnicos, profesionales o docentes de distintos niveles (primario, inicial o medio, obtenidos en instituciones no universitarias).

Este último punto complejiza la definición de estándares comunes para la acreditación de los CCC, dado que los ciclos serán distintos de acuerdo con la formación previa que pretenden “complementar” (en algunos casos, complementan la formación disciplinar; en otros, la formación pedagógica; en otros, ambas).”

El sistema de articulación en Argentina es muy variado y depende de convenios específicos entre diferentes instituciones:

“A fin de garantizar la integración del sistema, la Ley de Educación Superior (LES) prevé mecanismos de articulación entre sus componentes para facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos o la reconversión de los estudios concluidos. En este marco, se prevé la articulación entre instituciones no universitarias y universitarias, la cual se establece a través de convenios entre ellas o entre la provincia y las instituciones universitarias, según corresponda en cada caso. No obstante, esta cláusula, la articulación entre ambos sectores es aún incipiente, pudiéndose reconocer numerosas formas de vinculación entre instituciones no siempre diseñadas con el fin para el cual la ley ha previsto estos mecanismos. La modalidad más utilizada de articulación es a través de los denominados *ciclos de licenciaturas* destinados a egresados de institutos de formación docente no universitaria para el otorgamiento, al finalizar dicho ciclo, del título de licenciado. Son menos aún las experiencias de articulación entre carreras técnicas no universitarias con la formación universitaria. La dificultad por lograr este tipo de articulaciones se debe al carácter eminentemente práctico de estas carreras diferenciadas de los primeros tramos con fuerte carga teórica de las carreras universitarias con las que podrían articular esas ofertas”. (Marquina, M. 2004. p: 9).

Es importante aclarar que se trata de formaciones académicas no profesionalizantes por lo que estas titulaciones no habilitan a los técnicos superiores para el ejercicio de la docencia.

A partir de la normativa descrita anteriormente, la Universidad del Salvador⁵ desarrolló varios Ciclos de Licenciatura. El Ciclo de Licenciatura en *Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación* estuvo destinado a docentes de cualquier área y nivel educativo que estuvieran interesados en incluir TIC en su actividad, no sólo en lo que hace a la incorporación de tecnologías en el aula, sino en desarrollar investigaciones en temáticas relacionadas, contar con estrategias de evaluación de contenidos educativos digitales y desarrollar habilidades para producirlos, en consonancia con lo que plantea Harris, J (2014, p.14) “para llevar a cabo inserciones eficientes de tecnologías en educación, es de vital importancia que exista una hibridación entre tres aspectos fundamentales: dominio de los contenidos curriculares, conocimientos pedagógicos y dominio tecnológico de las herramientas”.

Esta propuesta fue diseñada en el año 2000 y ofertada hasta 2013. Sin embargo, sólo después de la sanción de la Ley de Educación N°: 26.206 (diciembre de 2006) comenzó a notarse interés por parte de docentes y técnicos superiores. Esto responde a que en dicha Ley se incluyen como Fines y Objetivos de la Política Nacional en el Capítulo II, Artículo 11, inciso m): “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”.

Por primera vez se planteó explícitamente el conocimiento en TIC y la comprensión del lenguaje de los medios de comunicación masiva como áreas de interés nacional del desarrollo docente. Específicamente, en el Capítulo IV, artículo 30 se enumeran los objetivos para la educación secundaria, y en el inciso f) enuncia: “Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”. La Ley hace referencia explícita a la inclusión de tecnologías de información y comunicación para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. En línea con esta idea, las condiciones de ingreso de este ciclo no exigen ser docente de alguna disciplina

⁵ La Universidad del Salvador es una institución de gestión privada. Está ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

en particular, a diferencia de otros articulados con formaciones de base específicas. Este Ciclo de Licenciatura se llevó adelante desde 2007 hasta 2012 en distintas ciudades del interior del país y del Gran Buenos Aires.

Como se dijo anteriormente, la experiencia sobre la que se basa esta tesis presenta la modalidad de acreditación de carrera, es decir el trabajo final, que se realizó en la cohorte de la ciudad de Concordia. La particularidad reside en que se llevó adelante una forma innovadora de evaluación sustentada en que los estudiantes propusieran a consideración de sus docentes la forma en que creían que serían mejor evaluados, diseñando la experiencia y los instrumentos para dar cuenta tanto de sus aprendizajes como de su desempeño. Por esto, esta experiencia se denominó "evaluación consensuada". Se puso el foco en el empoderamiento de los estudiantes -docentes en ejercicio-, con la intención de obtener mejoras en el índice de graduación del ciclo de licenciatura mediante una experiencia innovadora, ya que un aspecto para optimizar era el tiempo de entrega y aprobación de su trabajo final de licenciatura. En particular, dichas mejoras se orientan a lograr estrategias de evaluación que, además de poner en práctica distintos géneros y modalidades para la medición, permitan introducir innovaciones que motiven a los estudiantes para obtener su graduación logrando aprendizajes significativos y adquiriendo las competencias que exige la sociedad del conocimiento. La idea que propusieron los alumnos consistió en revisar las autorías y jerarquías de las evaluaciones tradicionales, para adquirir, desde su propia formación, las competencias necesarias para proponer experiencias de evaluación que se ajusten en mayor medida a las características de la sociedad digital. Irremediablemente, cada vez más a medida que pasa el tiempo, aparecen los escenarios tecnológicos en el sistema educativo, ya sea bajo arquitecturas de saturación de equipamiento -como los modelos uno a uno-; mediante la incorporación de las tecnologías personales que disponen los estudiantes -como los modelos BYOD de Bring Your Own Device, trae tu propio dispositivo-; o en diferentes versiones intermedias. Sin embargo, la incorporación de tecnologías digitales en la educación lejos está de ser un mero despliegue de herramientas, sino que permite el desarrollo de metodologías en ámbitos naturales para facilitar la innovación y el empoderamiento de los estudiantes.

Es pertinente, entonces, ante esa presencia de tecnologías que demanda nuevas metodologías preguntarse:

¿Estamos colaborando desde nuestras prácticas docentes en la formación de las nuevas competencias que la sociedad del siglo XXI exige para sus ciudadanos en general y para los egresados universitarios en particular? ¿Estamos usando sistemas de evaluación que nos permiten valorar adecuadamente estas competencias?" (Lemonié Sáenz, J página, p: 20).

Considerando que el aprovechamiento de la relación entre educación y tecnología es el objeto mismo del Ciclo de licenciatura en TIC aplicadas a la educación, interesa analizar esta experiencia que se propuso repensar su propia modalidad de evaluación y, aún más, ver si los estudiantes pueden transferir nuevas formas de evaluar a sus prácticas profesionales. Es posible preguntarse si esta experiencia hubiera sido posible en entornos sin tecnologías. El sistema educativo -como la sociedad misma- se ve impactado por el desarrollo tecnológico, por lo que se podría afirmar que sí hubiera sido posible, pero que carece de sentido, a estas alturas, imaginarse escenarios totalmente aislados de algún componente digital.

Desde su inicio, en el año 2008, una de las preocupaciones de los responsables del Ciclo de Licenciatura en Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad del Salvador fue la baja tasa de graduación⁶ o finalización de los estudios por parte de los alumnos. Por ello, el Ciclo de Licenciatura se sometió a un proceso de evaluación y ajustes continuo.

Uno de los resultados preocupantes que aparecían en ese continuo proceso de revisión fue que la relación entre el tiempo de cursado del Ciclo o tasa de permanencia⁷ y la tasa de graduación no era satisfactoria. La tasa de graduación es un indicador muy importante tanto para las instituciones educativas como para los propios estudiantes. Lo que aparecía era que, después de haber invertido tiempo y dinero en cursar toda la carrera, los alumnos demoraban en exceso la

⁶ La tasa de graduación (también llamada tasa de eficiencia) es un indicador que explica el porcentaje de estudiantes que finalizaron sus estudios en el tiempo pautado según la duración de la carrera en relación con el total de los que iniciaron la cohorte. Para este caso es: total de estudiantes que finalizaron sus estudios en $x + 2$ años / total de estudiantes que ingresaron en x . Siendo x el año de ingreso.

⁷ La tasa de permanencia es un índice que explica la relación entre la duración de una carrera según plan de estudios y el tiempo efectivo que demora el estudiante en cursarla.