



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Escuela de Posgrado

Maestría en Práctica Docente

Proyecto de Investigación: “El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional. El caso del Instituto Superior de Educación Técnica Profesional de la ciudad de San Carlos de Bariloche”.

Directora: Mg. Norma Placci

Maestranda: María Carla Di Vito

DNI: 30.256.271

Correo electrónico: carladivito@gmail.com

Año 2021

Índice

Introducción.....	8
Problema de Investigación	11
Preguntas de Investigación.....	11
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos.....	12
Estado del Arte.....	13
Introducción al Marco teórico	20
Una situación de “tensión” de la práctica en acción.....	20
Capítulo I.....	23
Pensamiento y acción	23
Los modos de saber	25
El pragmatismo o un breve ensayo de sus por qué.....	28
Algo que agregar: la experiencia.....	31
Capítulo II.....	34
Construir una nueva categoría: Saberes Prácticos	34
¿Conocer o saber?.....	36
El arte de salir del paso sin saber cómo	37
Y entonces ¿qué son las Prácticas?	39
¿Conocimiento práctico o saberes prácticos?	41
¿Saberes prácticos o competencias?.....	44
Nueva propuesta: “Saberes Prácticos Profesionalizantes”	46
Capítulo III	49
El saber práctico reflexivo	49

Objetivo educativo: guiar la actitud científica	51
El camino hacia una epistemología de la práctica.....	55
El profesional que enseña: un ejemplo de practicante reflexivo	60
La formación de un practicante reflexivo	61
La reflexión y sus riesgos	63
Capítulo IV	65
La evaluación: “Por favor, pase al frente”.....	65
La evaluación de la práctica.....	67
De evaluaciones y concepciones	67
Anatomía de una práctica compleja	70
Retroinformación de la acción	73
Acreditar evaluaciones con criterios.....	76
Capítulo V	78
Narrar la evaluación desde dos enfoques	78
La mesa está servida	80
El temor a la libertad	83
“El Ojo Ilustrado”.....	86
Lo heredado y lo adquirido	89
Capítulo VI	95
La fábrica de evaluar: funciones y estructura de un proceso formativo	95
“Con funciones” de la evaluación	97
La evaluación en acción.....	99
Material de trabajo=Datos de Referencia de la Evaluación	99
Medio de trabajo=Referente de Evaluación	101
Relaciones de trabajo=Distribución de roles y funciones	102

Producto del proceso=Formulación del Juicio de Valor	103
Capítulo VII.....	104
El objeto de evaluación	104
La cesta y el pan. Salvador Dalí. (1926)	104
Evaluación de Agentes o ¿evaluación de resultados?	106
La construcción del referente o de criterios de evaluación.....	108
De las relaciones entre los agentes	109
Evaluación de Acciones ¿o evaluación de proceso?	110
El proceso de evaluación de acciones.....	113
Juicio de valor de las acciones	115
De quién evalúa: El cocinero como evaluador.....	115
Capítulo VIII.....	119
Enseñar, aprender y evaluar saberes prácticos	119
Tres de las doce formas de enseñar y ¿de evaluar?.....	121
Luz, cámara y Acción	122
Las prácticas de enseñanza en acción.....	122
Secuencias, esquemas y cursos de acción: relaciones recíprocas	123
Interiorizar acciones	125
¿Cómo se aprenden los saberes prácticos?	126
Etapas del proceso de aprendizaje.....	128
Elaboración.....	129
Ejercitar y Repetir	130
Aplicación.....	131
Enseñar y aprender en el taller	133
Capítulo IX	137

La Educación Técnico Profesional	137
Breve historia de la Educación Técnica en Argentina.....	139
Estructura: niveles, modalidades y trayectorias de la Educación Técnica Profesional	144
Trayectos de formación ETP.....	145
De la Evaluación de la Educación Técnica Profesional	146
Capacidades, competencias y perfil profesional	148
Prácticas Profesionalizantes	151
Técnica y Tecnología.....	153
La técnica: entre el hacer y el pensar.....	155
Conocer el caso de esta investigación.....	158
Caracterización Institucional.....	158
Infraestructura edilicia	159
Organización y Estructura Institucional.....	161
Organigrama Institucional	162
Caracterización de matrícula	163
Asociación Cooperadora	163
Producido Propio	164
Historia Institucional.....	164
Objetivo Institucional.....	166
Propuesta formativa	166
Tecnicatura Superior en Gastronomía	166
Descripción de la carrera.....	167
Identificación del título	168
Objetivos de la carrera según el Diseño Curricular Jurisdiccional Rs. 2209/18	168
Espacios curriculares según campos de formación	170

¿Qué es la Gastronomía?.....	171
Metodología.....	174
Enfoque cualitativo.....	178
Análisis Cualitativo	181
Recaudos metodológicos	182
Transcripción.....	183
Codificación	184
Estudio de Casos	187
Técnicas e instrumentos de investigación.....	190
Observación.....	190
Notas de campo.....	195
Entrevista.....	197
Documentación	199
Análisis Interpretativo	204
Caracterización del espacio físico	206
Las entrevistas, observaciones y documentos responden.....	208
Los exámenes escritos agregan.....	283
La evaluación a clase:	313
De la enseñanza y el aprendizaje de los Saberes Prácticos en el taller	313
Conclusiones.....	326
En primera persona del singular	326
Relato Auto etnográfico	337
El miedo a volar	338
Bibliografía.....	348

*Al amor que trasciende y me trasciende,
el que me enseñó la incondicionalidad pese a todo,
la valentía para reescribirme,
la vulnerabilidad que te hace humana,
la fuerza inconmensurable del cuerpo femenino,
el sentido de la finitud.
Para ella y para él, mis hijos, Catalina y Felipe.*

Introducción

El proyecto de investigación titulado: “El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional. El caso del Instituto Superior de Educación Técnica Profesional de la ciudad de San Carlos de Bariloche” será abordado desde un enfoque cualitativo, a través de estudio de casos instrumental, mediante un estudio longitudinal que comprende los ciclos lectivos 2017, 2018 y 2019 en el Instituto Superior de Educación Técnica Profesional (ISETP) de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina.

Acorde al tipo de investigación interpretativa, se propone comprender el proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional del instituto de nivel superior anteriormente mencionado.

La investigación a través de estudio de casos no es una investigación de muestras que busca la representatividad generalizable de sus conocimientos, sino la comprensión del caso como instrumento para indagar procesos evaluativos. En función de ello, se escogió dicha institución porque el interés de este trabajo es personal y, a su vez, colectivo en tanto los informantes son colegas con los que la investigadora trabaja desde hace años en problemáticas vinculadas al campo de la Práctica Profesional. Además, reviste un claro interés para las comunidades de práctica que desarrollan conocimientos para dar respuesta a las problemáticas actuales que atraviesa la formación inicial técnico profesional.

Del mismo modo, resulta un desafío en tanto se ha realizado la revisión y consulta de diversas fuentes (proyectos de investigación, publicaciones científicas, repositorios institucionales, bibliotecas virtuales, entre otros) y se ha observado que el *saber práctico* es un constructo multirreferencial, el cual es necesario resignificar desde una epistemología de la práctica para comprender cómo se construye como objeto de evaluación.

En este proyecto de investigación, se seleccionó una institución que constituye una *muestra intencionada y de carácter instrumental* para abordar procesos más amplios del campo de la práctica profesional.

El Instituto Superior de Formación Técnica Profesional Bariloche (ISETP) es una institución de nivel superior no universitaria, de gestión pública dependiente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. La oferta formativa está vinculada directamente a la principal actividad económica, social y cultural de la ciudad de San Carlos de Bariloche: el turismo. La Tecnicatura Superior en Turismo, la Tecnicatura Superior en Gastronomía y la carrera de Guía Superior de Turismo tienen una duración de tres años con títulos de validez nacional.

La formación técnica profesional tiene como objetivo la formación para el trabajo y, esa particularidad, se concreta a través de planes de estudio cuyo eje curricular son las prácticas profesionalizantes.

En función del problema de investigación y del enfoque interpretativo, el riguroso análisis del caso instrumental considerando las tres carreras, excedía los tiempos y objetivos previstos para el desarrollo de este trabajo. Por tal razón, el criterio de selección de la Tecnicatura Superior en Gastronomía fue el de accesibilidad y, principalmente, porque dadas las particularidades en que la propuesta curricular se desarrolla resulta representativa de la formación técnica profesional.

Por lo expresado, en este trabajo se centrará en dar respuesta a los objetivos de investigación. Ello posibilitará reflexionar y generar dispositivos de formación para argumentar la toma de decisiones pedagógicas que contribuyan a sostener y/o mejorar las prácticas evaluativas en el proceso de formación técnico profesional.

El informe de este proyecto está organizado en apartados continuos y titulados para facilitar la lectura y comprensión de la temática abordada. Se desarrollan en el siguiente orden de aparición: se inicia con la problematización del tema de investigación, los objetivos de investigación: generales y específicos, el estado del arte, el marco teórico conceptual y referencial. En relación a éste, se estructurará en capítulos titulados junto a una breve introducción para anticipar al lector/a su contenido. Asimismo, cada uno de

ellos presenta una obra pictórica que, en ocasiones, se relacionan con el contenido del capítulo y, en otras, ofrecen una experiencia contemplativa y de libre interpretación.

Luego, se presenta la descripción general de la institución y de la carrera que integran el estudio de casos de carácter instrumental y colectivo. Más adelante, se explicita la metodología de trabajo en la que se explicitan las técnicas e instrumentos de investigación en relación a los objetivos de investigación.

Finalmente, se desarrolla el análisis interpretativo, las conclusiones generales, el relato auto etnográfico y se cita la bibliografía consultada.

Se adjunta un apéndice en otro documento para acceder al material obtenido de entrevistas y observaciones, gráficos e imágenes, los cuales pueden ser considerados en futuros abordajes teóricos o metodológicos a los que diera lugar.

Problema de Investigación

El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional.

Preguntas de Investigación

¿Cuáles son los supuestos epistemológicos de los formadores de técnicos sobre la evaluación de saberes prácticos en el campo de la práctica profesional?

¿Cuáles son los saberes prácticos que los formadores de técnicos seleccionan para evaluar en el campo de la práctica profesional?

¿Cuáles son los referentes (criterios e indicadores) que construyen los formadores de técnicos para evaluar saberes prácticos en el campo de la práctica profesional?

¿Cuáles son los instrumentos y técnicas que escogen los formadores de técnicos para evaluar saberes prácticos?

¿Cómo los formadores de técnicos retroinforman¹ el proceso de valoración del aprendizaje de saberes prácticos?

¹ Se seleccionó la categoría conceptual *retroinformación* propuesta por G. Stobart (2010) desarrollada en el Capítulo IV del marco teórico de este informe. En el mismo, se la distingue del concepto *retroalimentación* y se argumenta su elección.

Objetivo General

Comprender el proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional en el Instituto Superior de Educación Técnica Profesional de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

Objetivos Específicos

- Analizar la incidencia de los supuestos epistemológicos de los formadores de técnicos sobre la evaluación de saberes prácticos en el campo de la práctica profesional.
- Identificar y caracterizar los saberes prácticos que los formadores de técnicos seleccionan para evaluar en el campo de la práctica profesional.
- Reconocer los referentes de evaluación (criterios e indicadores) que los formadores de técnicos establecen para evaluar saberes prácticos en el campo de la práctica profesional.
- Describir los instrumentos y técnicas que los formadores de técnicos emplean para evaluar saberes prácticos en el campo de la práctica profesional.
- Indagar acerca de la retroinformación de los procesos de valoración del aprendizaje de saberes prácticos.
- Describir el proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que realizan los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional.

Estado del Arte

A partir del problema de investigación planteado en el presente proyecto de investigación: *El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional*, la búsqueda y descripción de las producciones intelectuales vinculadas a la temática se extendieron a proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal del país coordinadas y publicadas por el Instituto Nacional de Formación Docente; a material promovido por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, como así también, a publicaciones científicas digitales de acceso abierto, a saber: las revistas “Red U” editada por la Red Estatal de Docencia Universitaria; “IRICE” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación y “SciELO” del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Asimismo, se realizó la revisión y consulta de repositorios académicos tales como el Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario; el repositorio institucional del Ministerio de Educación de la Nación, del CONICET Digital; de la FLACSO Andes-Sede Argentina; la Memoria Académica FaHCE, Universidad Nacional de La Plata; del Portal de Promoción y Difusión Pública del Conocimiento Académico y Científico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: “Ñulan de la Universidad Nacional de Mar del Plata; de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Buenos Aires. A ello, se suman consultas a bibliotecas virtuales tales como UNCUYO; Biblioteca Digital Académica UNS (Universidad Nacional del Sur); Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina y de la Universidad Nacional del Litoral. Se consideró como marco temporal desde el 2000 a la actualidad para incluir a aquellos aportes producidos relacionados con la problemática de esta investigación.

Para organizar la selección y análisis del material hallado, se establecieron criterios de búsqueda a partir de las palabras clave que se desprenden del proyecto: **conocimiento práctico; saberes prácticos: “saberes de la experiencia”, “saberes implícitos”, “saberes tácitos”, “saberes desde la acción”, “saberes prácticos profesionales”;** **competencias; evaluación formativa, interpretativa, constructivista, tecnicista, de control; construcción del objeto de evaluación y formación técnica**

profesional. De este modo, las producciones académicas encontradas se clasificaron por fecha, autor y categorías conceptuales que profundiza. En función de ello, se exponen de manera sintética y descriptiva en el presente apartado. Cabe aclarar que, si bien se estructuran de manera lineal en función del orden de búsqueda, las mismas se encuentran en permanente relación.

Hasta el momento en que se inicia con el estado del arte y en miras a sistematizar lo hallado en materia de últimos trabajos publicados y divulgados, se aprecia que mayormente no se han encontrado investigaciones cuyo marco conceptual explicita la categoría *saberes prácticos, conocimiento práctico, saberes del hacer* como se conciben en el marco teórico de este proyecto. En rigor de la verdad, solo una tesis refiere a los mismos y cómo estos se construyen en el trayecto de socialización profesional.

Esta tesis titulada “Construcción de saberes prácticos en trayectorias profesionales de docentes noveles y en las prácticas de residencia de estudiantes, a través de narraciones biográficas y pedagógicas”², contribuye a enriquecer esta investigación, ya que indaga acerca de cómo los/as estudiantes desarrollan sus conocimientos a partir de experiencias profesionales. Se propone profundizar sobre las modalidades de construcción subjetiva en que se construyen los saberes prácticos en dichos trayectos formativos. Para ello, se seleccionó metodológicamente el dispositivo de la narrativa de las prácticas y se observó vinculación entre las reglas de acción relatadas y la experiencia profesional. Se concluye que las lógicas del campo laboral y de la formación inicial dificultan la construcción crítica de los saberes prácticos y, en relación a ello se pretende realizar aportes para la interpretación de experiencias profesionales diversas.

Dada la situación descripta y, debido a que curricularmente en los diseños de las carreras de formación técnica profesional de la presente investigación refieren al desarrollo de *competencias*, se optó por ampliar el criterio de búsqueda a aquellas producciones que refieran a las mismas.

² Tesis publicada por el ISFD Escuela Normal Superior N° 9-001 - Instituto de Educación Superior Docente y Técnica "Gral. José de San Martín, San Martín, Provincia de Mendoza en el año 2010.

En este sentido, se encontraron importantes avances sobre la formación por competencias profesionales que problematizan las políticas educativas implementadas en diferentes países; su vinculación con el mundo laboral y la necesidad de ofrecer propuestas didácticas innovadoras para su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En el artículo científico publicado por el repositorio institucional de la Universidad de Granada titulado: “La evaluación por competencias en la educación superior” (2011) y en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se desarrollan las diferentes conceptualizaciones sobre competencias y se las agrupa en función de los enfoques positivistas e interpretativos. Se argumenta el posicionamiento desde el segundo enfoque, expresando que las competencias refieren a un “saber hacer complejo” que integra conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Se define que el sujeto competente es aquel que puede desarrollar prácticas profesionales en la complejidad contextual. De la misma forma, destaca la necesidad de promover una formación profesional holística y no fragmentada.

En el artículo “La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos” (2006) de Mónica Matilla, Universidad Nacional de Cuyo, se problematiza la formación por competencias vinculadas al campo laboral y al desarrollo personal (cognitivo-práctico social), en tanto, propone reflexionar en torno a tres preguntas que la autora explicita: ¿Cuál es el sentido de las competencias en las propuestas curriculares?, ¿Con qué concepción de aprendizaje se vincula la EBC? y ¿Cuál es rol de los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias?.

Siguiendo este planteo es muy interesante el aporte de otro artículo titulado: “La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales” de Salvador Gómez Nieves, publicado por *Revista Estudios y perspectivas de turismo*, en el cual se expresa la dificultad de seleccionar competencias del profesional en turismo, definir criterios y establecer cómo se aprenden, enseñan y evalúan las mismas. Si bien refiere al caso de la Universidad de Guadalajara, se encuentran herramientas conceptuales que se acercan a las preguntas de investigación de este trabajo y, concretamente, al campo de la formación técnica profesional.

Por otro lado, se pueden mencionar aquellas producciones académicas que focalizan en la evaluación de desempeño por competencias desde una perspectiva organizacional. Un ejemplo de ello, se encuentra en la tesis de grado de Ciencias Económicas: “Aplicación de la evaluación de desempeño por competencias a las organizaciones” (2012) escrita por Sofía Barzzolotto, UNCUYO, en la cual se desarrolla una propuesta metodológica de evaluación por desempeño para una organización real.

Otra titulada “Las competencias en el currículo universitario. Implicaciones para la formación del profesorado” (2004) de C. Yañiz, editada en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, en la cual se introduce la problemática desde el concepto de formación competencial y sus implicaciones en la formación y función docente.

En el ámbito universitario y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mencionado anteriormente, se hallaron tres trabajos publicados por la *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* que analizan críticamente la vinculación de diseños curriculares por competencias y la formación profesional para el mercado laboral desde un enfoque multidimensional. Cabe explicitarlos, a saber: “Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad” de Joan Rué Domingo; “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos” de Juan M. Escudero Muñoz y “Las profesiones, las competencias y el mercado” de Manuel Esteban Albert y Juan Sáenz.

En lo que respecta a investigaciones sobre las prácticas evaluativas de competencias desarrolladas en los trayectos de la práctica, se cita a otro artículo “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo” de José Tejada Fernández, publicado por la *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Barcelona* en el año 2005. En el mismo, se hace referencia al desarrollo de competencias en el trayecto de la socialización profesional. A pesar que no centra su objeto en la formación inicial, la problematiza en relación a su implicancia en la evaluación de las competencias profesionales en las etapas subsiguientes.

De este modo, fue posible, en una primera instancia, vincular trabajos que refieren específicamente a la evaluación de las competencias, de aprendizajes, de programas,

institucionales y del sistema educativo que describen los enfoques tradicionales y promueven concepciones alternativas para reflexionar sobre las prácticas evaluativas en la actualidad.

En este sentido, se hace referencia a la comunicación presentada en las Jornadas Regionales, ADENAG 2014, por Patricia Mantek, titulada “Otra evaluación es posible” (2014) desde un enfoque constructivista del aprendizaje y la posibilidad de desafiar las prácticas tradicionales. Asimismo, pueden incluirse producciones latinoamericanas que inauguran nuevas formas de pensar la evaluación, en relación a políticas educativas sobre la formación profesional acorde a los contextos específicos de cada país. Si bien, difieren ampliamente de la concepción teórica que adopta esta investigación, resulta un insumo importante para su desnaturalización conceptual. Cabe citar a modo representativo el libro “La evaluación docente en Chile” (2011) y “La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos” (2004), el cual desarrolla sincrónicamente cuatro períodos de la evaluación en plan de estudios de la Universidad de Costa Rica.

En nuestro país puede citarse la investigación “La evaluación: nuevas miradas posibles para una práctica compleja, realizada por docentes del Instituto Superior de Formación Docente N° 61 Carlos Tejedor, Provincia de Buenos Aires. La misma presenta como objetivo la revisión de las prácticas de los formadores de formadores y su vinculación con el aprendizaje. El principal aporte de este proyecto se encuentra en la metodología seleccionada, la cual coincide con la explicitada en este proyecto de investigación.

En relación a los objetivos de esta investigación, la tesis “Incidencia de los criterios de evaluación y de la instancia de devolución de prácticas evaluativas en la deserción de los alumnos del primer año del profesorado de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior de Villa Berthet” (2012), contribuye a profundizar sobre la temática, ya que si bien el problema es la causa de la deserción en el primer año, los objetivos y metodología son similares para analizar la relación entre los criterios de evaluación y las instancias de devolución de las prácticas evaluativas, como así también las concepciones y prácticas de los docentes en relación a estos dos componentes.

Del mismo modo, el proyecto “Las prácticas evaluativas de los docentes del Instituto Superior del Profesorado N° 16 “Dr. Bernardo A. Houssay” desde su perspectiva: Formas, criterios, decisiones que se toman a partir de sus resultados y significaciones que se les atribuyen” (2007) merece ser citado en tanto plantea objetivos de investigación similares.

Por último, se hallaron producciones vinculadas a la formación técnica y su vinculación con el mundo del trabajo para comprender el estado de situación en la etapa de desarrollo profesional. En la investigación titulada “Actualidad de las escuelas técnicas de Buenos Aires: su relación con el entorno laboral. Un análisis de la formación de competencias laborales en la escuela técnica en relación con la demanda de técnicos en las pequeñas y medianas industrias” (2011), se indaga acerca las estrategias pedagógicas e institucionales de las escuelas técnicas en la formación de competencias laborales de los/as estudiantes frente a la demanda de técnicos en las pequeñas y medianas empresas. Ello colabora con el objetivo de profundizar acerca de qué saberes prácticos se evalúan en el trayecto de la formación inicial.

La ponencia “Observatorio 2.0: trayectorias laborales y educativas de jóvenes egresados de escuelas técnicas. Un estudio a nivel local” (2014) expone las trayectorias laborales y educativas de jóvenes egresados de escuelas técnicas en la ciudad de Mar del Plata. La misma presenta como finalidad explorar las formas en que se adquieren las competencias y conocimientos en la modalidad de educación técnica y de qué manera condicionan las experiencias educativas y laborales en trayectos posteriores.

Hasta aquí, el estado del arte sobre el tema de investigación ha permitido identificar la cantidad y calidad de producciones científicas vinculadas al marco conceptual para responder al problema de investigación planteado. En la búsqueda de aportes teóricos, se reconocen las “brechas” en el conocimiento que naturalmente conllevan a explicitar el posicionamiento epistemológico sobre el cual se fundamenta este proyecto. La construcción del Estado del Arte es un proceso dinámico y flexible que guía la producción de conocimiento. Por esta razón, este recorrido deliberado por categorías conceptuales, algunas legitimadas y otras en desarrollo, posibilita la reflexión y

redefinición de las preguntas y del problema de investigación como parte de un devenir constante que expresa la relación dialéctica entre la teoría y la práctica

Introducción al Marco teórico

Una situación de “tensión” de la práctica en acción

Los concursos por antecedentes y oposición para ingreso a la docencia en el nivel superior son, para quien haya transitado dicha experiencia, una vivencia singular. El sujeto se presenta con un currículum que intenta explicitar objetivamente una trayectoria académica, la cual debe ser suficientemente convincente para que quienes lo evalúen consideren si amerita o no para el cargo que se disputa.

Previa a una lectura exhaustiva del proyecto solicitado para habilitar a dicho sujeto a concursar, se dispone el marco para la realización de una entrevista en la instancia de oposición. La misma en ocasiones se desarrolla de manera dialogada, en otras se interroga al concursante en lo referido al conocimiento disciplinar que construyó en su recorrido académico; el enfoque epistemológico y pedagógico que lo fundamenta; sus concepciones en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cómo se articulan en los diferentes campos; la bibliografía consultada explicitando los autores de referencia y se podría seguir mencionando aspectos que conciernen específicamente a su conocimiento sobre la materia que enseña.

El sujeto experimenta toda una suerte de emociones que lo ubican espacial y temporalmente en un lugar inédito, el cual exige la máxima atención a las preguntas que le realizan sus colegas, sin descuidar el tono de voz que emplea, la postura corporal que exprese cierta seguridad e intentando gesticular discretamente, mantener la mirada a los interlocutores, pausar las frases para expresar claridad, no utilizar muletillas, moderar la extensión de las respuestas, en otras palabras, poner “en juego” aquellas habilidades comunicacionales que aprendió en el transcurso de su experiencia formativa.

El tiempo transcurre casi sin percibirlo hasta que llega la pregunta como corolario de la experiencia. La pregunta “imposible” (en alusión a la adjetivación que Freud emplea para describir la profesión de la enseñanza) es esbozada: “Usted ¿qué cree que enseña un docente del campo de las prácticas?”

La respuesta se concretará en una acción que respeta la linealidad de un signo lingüístico, en el fragmento de unos segundos. El sujeto pretenderá sintetizar en una idea la complejidad que encierra dicho interrogante. Se sumergirá en el mundo de su pensamiento navegando por sus saberes teóricos, disciplinares, formales y sus saberes prácticos, experienciales, vivenciados que le posibiliten brindar una respuesta concisa que satisfaga la ambición de semejante problematización. Sin dudas, se encuentra sumergido en un proceso de *reflexión en la acción*, que acorde a su actitud reflexiva podrá continuarse en una *reflexión sobre la reflexión en la acción*.

Ahora bien, la problemática que se presenta como un claro incidente crítico se profundiza si se interroga ¿qué enseña un docente, es decir, conceptos, teorías, conocimientos, saberes, actitudes, habilidades, técnicas, procedimientos, estrategias, prescripciones, normas, reglas? ¿En el campo de las prácticas? ¿Saberes prácticos, conocimientos prácticos profesionales, saber hacer, saber hacer complejo, competencias, capacidades? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? Si la evaluación es parte del proceso didáctico ¿qué se evalúa en el campo de la práctica profesional? ¿De qué manera los formadores construyen los saberes de la práctica en objeto de evaluación? ¿Para qué se evalúan?

A partir del problema de investigación “El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional”, el marco teórico se estructurará a través de conceptualizaciones de categorías clave, las cuales se secuenciarán en nueve capítulos para favorecer su lectura.

Este esquema, en apariencia lineal se fundamenta en la necesidad de separar las partes del todo para luego integrar las categorías en el proceso de análisis interpretativo. En un movimiento espiralado, cada capítulo incorpora y profundiza el anterior de manera gradual y compleja. Cada uno de ellos responde a los objetivos específicos y ofrece los fundamentos para el análisis del caso instrumental.

De este modo, el/la lectora podrá elegir su propia travesía a partir de dos categorías centrales “saberes prácticos” y “evaluación”, las cuales progresivamente se irán construyendo a partir de los aportes de cada apartado.

Capítulo I

Pensamiento y acción



Mano con una tetera, la pata de una silla y un trozo de pan. Vincent Van Gogh (1885)

En el presente capítulo, se desarrollan los presupuestos filosóficos de la dimensión epistemológica de esta investigación. Se iniciará con una breve descripción de los modos de saber que esquematiza Aristóteles en el que se diferencian la técnica y la práctica. La primera que produce o transforma una cosa y la segunda, que orienta la acción para una vida más buena y justa, siendo la práctica objeto de la ética y la política.

A ello se integra el saber contemplativo, es decir, el saber teórico que significa “ver”. En el marco de la filosofía aristotélica, la vista es considerada el más importante de los sentidos y al que se llega cuando “ya no hay nada más que *hacer*” (Faerna, 2009, p.1). Se contempla por la predisposición a comprender, entendido este como el *saber hacer algo*, el *poder dirigir una obra*. Es decir, el sujeto que comprende “sabe hacer algo, orientarse, desempeñar su labor” (Betancourt, 2013, p.34)

En función de este aporte sustancial que caracteriza un tipo de saber práctico, se considera la crítica pragmatista la cual interpreta en esta clasificación, una separación entre el pensar (saber contemplativo) y el hacer (saber técnico y práctico).

En síntesis, las principales premisas que aporta este capítulo introductorio a la construcción del marco teórico son:

- el conocimiento es acción.
- el sujeto es activo en tanto construye conocimiento.
- toda razón es práctica en tanto retroalimenta la experiencia de ese sujeto.
- lo privativo del sujeto es su capacidad reflexiva.
- la experiencia se concibe cuando se relaciona el pensar y el hacer, no solo en lo que acontece sino desde la proyección de la acción y sus efectos prácticos.

Los modos de saber

Para comprender la Filosofía como un modo de saber, se consideran pertinentes los aportes de Aristóteles quien, en su obra *Metafísica*, realiza una clasificación del saber para determinar lo propio del pensamiento racional. Se parte de la concepción de que conocer un ente es poseer su concepto esencial y, en ese proceso de apropiación del conocimiento, se fundamentan modos de saber. En este sentido se distinguen:

Saber técnico o productivo (episteme poietiké) posibilita encontrar los principios generales válidos que le permiten al hombre producir y transformar las cosas. Estos tipos de saberes son normativos en tanto nos guían para la elaboración de un producto, obra, artefacto u objeto. No son referentes de nuestra vida sino que orientan para la obtención de un fin buscado. En este se incluyen desde la agricultura como saber trabajar y producir la tierra; la retórica como saber componer un discurso y la ingeniería como saber construir una máquina. En otras palabras, las técnicas, las artes y la tecnología son saberes de este tipo.

Saber práctico o prudencial (episteme praktiké): persigue la verdad no como principio general para producir algo sino en relación con la predisposición del hombre a actuar en búsqueda de la felicidad, la justicia o la perfección. Refieren a saberes que orientan la acción por sí misma, es decir, qué debemos hacer, cuál es la decisión correcta en cada caso para conseguir una vida más buena y justa. Por ello, este tipo de saberes son objeto de la ética, la economía y la política.

Ambos saberes versan sobre lo que puede ser de otra manera, sobre lo contingente y, por tanto, posible de cambiar. La existencia de estas cosas depende del hombre que las produce.

Saber contemplativo o especulativo (episteme theoretiké): Este saber deviene de la palabra *teorético* del griego *theoréin* que significa *ver*. Para los griegos la vista es el principal y más importante de los sentidos, ya que presenta ventajas frente a los demás en tanto nos orienta y nos hace conocer más, presentando las diferencias de las cosas. Por medio de la vista, se aprende el movimiento, la cantidad y la forma de los entes.

Este saber convoca a contemplar sin hacer por el solo hecho de buscar lo verdadero por sí mismo, sin beneficio utilitario a cambio. Se aboca a las cosas que son necesarias y que no pueden ser de otra manera, como el orden de los planetas, las leyes físicas o las estaciones climáticas. Todos estos entes tienen una razón de ser y no pueden cambiar, solo resta verlas y contemplarlas. Una vez resueltas nuestras necesidades anteriores, “cuando ya no tenemos nada que *hacer*” (Faerna, 2009, p.1) se llega a conocimiento más puro por la predisposición natural a comprender.

Para Aristóteles *comprender* refiere a un sentido práctico, aplicado antes que teórico

... que alguien comprende su quehacer, quiere decir que alguien es capaz de orientarse, de hacer algo, que puede desempeñar su labor. Comprender, se dice en griego ἐπίστασθαι (epistasthai): ‘poder dirigir algo, una cosa o una obra’... En el comprender se funda el estar orientado en el mundo, el contar con la posibilidad de desenvolver la vida, de conducirse según lo que en cada caso conviene a la vida, de estar orientado en el sentido de saber con qué se cuenta en cada caso y a cada momento. El comprender es antes que una función teórica una posibilidad pre teórica, y en cuanto tal común a todo ser vivo, pero también un modo de saber privativo del ser humano. (Betancourt, 2013, p.34)

Se agrega que comprender integra “con-prendere”, es decir, “llevar junto con uno” y en eso consiste el conocer. Para Aristóteles, el conocimiento más apropiado y verdadero es la sabiduría. Para llegar al verdadero saber se requiere esfuerzo y trabajo de formas de saber que le preceden. De este modo, a partir del carácter del quehacer propio de los hombres, se establecen los modos de saber desde el inferior hacia el más alto entendimiento considerado perfección. A continuación, se exponen los saberes que cada tipo de hombre posee para jerarquizar los diferentes grados de comprender:

1.- **Sensibilidad común:** la orientación en el mundo que posee cada uno, fundada en la sensibilidad común, lo propio de todos los hombres en cuanto que comprenden.

2.- **Experiencia:** el saber dirigido a un determinado hacer, propio de la cotidianidad y común entre los hombres, el contar con un saber que les permite vivir mejor.

3.- **Artesano:** quien posee un *modo específico de hacer*, un arte, el constructor, el obrero manual, el que trabaja con las manos, ciertamente siguiendo la orientación de la técnica saber hacer, arte.

4.- **Arquitectónico:** *el maestro de obra*, que no trabaja en la obra con las manos, sino que se desenvuelve en el conocimiento y cuya labor principal es la elaboración de planes, implica un saber hacer obras, que conduce a la producción de la casa.

5.- **Teoría:** El producir reflexivo, que ya nada tiene que ver con la necesidad, la reflexión libre en la que se realiza la sabiduría cuya condición es la conducta, el ocio, la escuela. (Betancourt, 2013, p.36).

Si se considera el contexto social, cultural y político en el que emerge esta clasificación puede reconocerse como todo un hito. La coherencia analítica de su discurso es innegable. No obstante, se encuentran críticas vinculadas a su estaticismo que pueden conllevar a interpretaciones acerca del hombre como sujeto en el que se superponen tres figuras con motivaciones e intereses diferentes, es decir, como productor, como agente o como pensador especulativo. La jerarquización de los saberes sobre la articulación de los mismos puede leerse como que existen tres ámbitos de conocimiento cuyos intereses son independientes entre sí, ya sea en la producción, en la acción y en la búsqueda de la verdad por sí misma.

En relación a esto último, se creía que el hombre poseía un deseo natural a buscar la verdad por sí misma. El conocimiento teórico se expresa como conocimiento puro, libre de necesidades y consecuencias, que invita a contemplar lo dado y se inicia cuando finaliza el técnico y práctico. Esta concepción tan antigua como vigente deviene en la idea de una razón fragmentada en “racionalidades enfrentadas” (Faerna, 2009, p.2): pensamiento y acción. En el Diccionario Crítico de Ciencias Sociales reza:

La biografía de las palabras es caprichosa, pero también suele ser reveladora. Al transferir inconscientemente a todo pensamiento comprometido con fines prácticos y atentos a sus efectos reales sobre el mundo la merecida condena de las actitudes miopes, oportunistas y faltas de objetivos consistentes, el uso lingüístico no hace sino consagrar el indeseable divorcio entre el pensamiento y la acción, facilitando una coartada a esas mismas actitudes y fomentando la autocomplacencia intelectual. Y lo hace además incurriendo en una notable incoherencia, pues ese "pragmatismo" se caracteriza precisamente por la irresponsabilidad de sus propuestas respecto de sus resultados últimos y la ausencia de una reflexión explícita o sincera en torno a los fines y los intereses. (Faerna, 2006, p. 6)

Desde esta afirmación se sustentará la conceptualización del pragmatismo como un “modo de pensar” que instaura una “teoría del conocimiento” o “teoría del ser humano visto de su función cognoscitiva” (Faerna, 2009, p.1).

El pragmatismo o un breve ensayo de sus por qué

El pragmatismo como corriente de pensamiento se sitúa en Norteamérica, a fines del siglo XIX y principios del XX. Sus principales exponentes fueron Charles Pierce, William James, John Dewey y Ferdinand Shiller, quienes integraban el Cambridge Metaphysical Club en la universidad de Harvard (1871-1872).

En los primeros escritos que divulgaban las ideas centrales del pragmatismo, el mismo término no es mencionado hasta tiempo después. En la obra de W. James “Pragmatismo” (1907) lo define como “un nombre nuevo para viejas maneras de pensar” a lo que Pierce define tomando las palabras del evangelio “por sus frutos los conoceréis”. Este énfasis puesto en la acción, que luego se desarrollará, remite a la etimología de la palabra griega *pragma* (acción) de la cual se deriva “práctico”. Sin embargo, se refieren al término kantiano *pragmatisch*, que refiere a lo experimental, lo empírico, es decir, al pensamiento que se basa en la experiencia y se desarrolla en ella. Por otro lado, su distinción de *praktisch*, lo práctico, en alusión a la acción como fin en sí misma. Ante lo práctico, el pragmatismo fundamenta la relación de la acción con los fines que la orientan, como clave para comprender el pensamiento racional.

Se mencionan cuatro factores históricos que dan origen al pragmatismo: el auge del método científico, la influencia del empirismo en la filosofía, la aceptación de la evolución biológica y de los ideales de la democracia americana. En un contexto de expansión industrial y comercio aparecen en escena las agrupaciones obreras y la idea religiosa de que el trabajo duro será recompensado. No obstante, el pragmatismo trasciende lo contextual y se aleja de convertirse en una filosofía nacional de los EEUU, basada en el individualismo fundado en el principio de que toda acción tiene un fin en sí misma. Por el contrario, los pragmatistas critican la meritocracia y el egoísmo propio del utilitarismo y defiende la idea de una filosofía más humana que rechaza los absolutismos propios de la filosofía tradicional.

Si bien no hay criterios comunes que agrupen los principios pragmatistas, se indican como ciertas fuentes que argumentan su posicionamiento. Por un lado el empirismo británico y la noción de experiencia en relación con el conocimiento y el análisis de la creencia unida a la acción. Por otro, la filosofía alemana moderna que integran los aportes sobre entendimiento de Kant; la concepción de desarrollo de Hegel y la idea de los idealistas románticos que sostienen que toda razón es práctica al retroalimentar la experiencia humana.

Se reconoce que hay tantos pragmatismos como pragmatistas. No obstante, se expondrán los criterios comunes que los integran para luego profundizar en los aportes de J. Dewey, quien se convierte en referente en el campo pedagógico.

Como se ha mencionado, el pragmatismo se opone al análisis estático del saber expuesto en la clasificación aristotélica. Si bien reconoce los aportes filosóficos para comprender la relación entre pensamiento y acción, entiende que es necesaria una nueva actitud que proponga una redefinición del pensamiento mismo.

El concepto central para interpretar al ser humano es la acción. De esta manera, reconoce la dimensión activa del sujeto en tanto tiene la capacidad de actuar, es decir, de “modificar el transcurrir externo de los acontecimientos” (Faerna, 2009, p.2). Esta capacidad de actuar presenta la particularidad en tanto el sujeto orienta su actividad según fines y no se restringe solo a movimientos físicos y musculares, sino a través de

manipulaciones conceptuales y operaciones simbólicas. Entonces, el conocimiento es un tipo de actividad, ya que “...lo privativo del ser humano no sería el pensamiento o el conocimiento por contraposición a la acción, sino la capacidad de actuar reflexiva e intelectivamente” (Faerna, 2009, p.2). Como consecuencia, conocimiento, acciones y fines se vinculan entre sí.

Para los pragmatistas el conocimiento implica una producción de significados que el sujeto construye. La dimensión activa integra toda la actividad cognoscitiva, ya que las decisiones racionales que asume el sujeto, las cuales determinan cómo actuar, se rigen por las regularidades que observa de los acontecimientos de su contexto inmediato. Esas regularidades le interesan, ya que le permiten predecir las consecuencias antes de actuar y, por tanto, desea que algo ocurra y no otra cosa. Esas regularidades son una elección propia del sujeto porque él es quien construye apriorísticamente las unidades simbólicas (conceptos, categorías, significados) con que se formulan y ello no se separa del contexto en el que se comprenden, en el que el sujeto actúa y en el que participa como agente cuyas acciones tienen sentido. Entonces, todo conocimiento modifica la percepción del sujeto de la situación, de las implicancias de su conducta real o posible y de la definición de su propio papel en la misma.

A partir de lo desarrollado, las acciones integran un “conglomerado de actividades” (Faerna, 2009) que se expresan como sensitivas y manipulativas (observar, medir, experimentar, cortar, tocar, etc.) o como conceptuales y simbólicas (predecir, inferir, recordar, etc.). La cognición se relaciona con lo que el sujeto hace (en el amplio sentido de acción) y lo que puede o quiere hacer (acción intencional y responsable). Los fines son generados y reformulados permanentemente hecho que suscitan acciones. De esta manera, se reconoce la dimensión activa y transformadora de los sujetos.

En relación a ello, se fundamenta que

...estar en posesión de una teoría -de un sistema de conceptos con los que atrapar cognoscitivamente la realidad- es estar en posesión de una práctica -de una conexión acciones potenciales/fines, conexión inteligente y, por tanto, mediada simbólicamente- con respecto al campo de experiencia que la teoría cubre. (Faerna, 2009, p. 3)

Cuando los pragmatistas refieren a la relación entre verdad, utilidad y satisfacción asumen que toda acción presenta fines (satisfacción) y valores (utilidad) que la orientan. Este hecho es clave para comprender el papel de la razón en la verdadera autonomía del sujeto porque argumenta que *no hay libertad sin conocimiento* y agrega que *no hay verdad sin interés*.

Hasta aquí se observa la concepción pragmatista que rechaza los absolutismos de la filosofía moderna y la idea de redefinir el pensamiento, reconociendo la dimensión activa que rige nuestra actividad cognoscitiva y que posibilita la transformación del sujeto y su contexto. Asimismo, refieren a las consecuencias de las acciones de los sujetos en el marco de la realidad que le da sentido. La intencionalidad deliberada del sujeto es clave para comprender su autonomía y la carencia de neutralidad axiológica de sus acciones.

Algo que agregar: la experiencia

El pragmatismo surge en un contexto marcado por la impronta de la filosofía cartesiana en auge, la cual proponía la comprensión de la realidad a través de sistemas idealistas fundados en categorías fijas y abstractas. El avance de la ciencia y la teoría de la evolución exigían una nueva manera de concebir la razón. Por ello, los pragmatistas aceptan parte de los aportes cartesianos y se interrogan por otros.

Por un lado, reconocen aquellos aportes vinculados a la experiencia que nos posibilitan conocer mediante los sentidos y, de este modo, configuran nuestro saber instintivo. Por otro, cuestionan la idea de duda metódica y de la seguridad absoluta que proporciona saber que se existe si se piensa. La razón cartesiana se expresa mediante la posibilidad de dudar de todo y ello no es compartido, ya que para los pragmatistas la duda es involuntaria e incómoda, no impuesta. El sujeto buscará respuestas que retornen a su equilibrio cognoscitivo inicial mediante la aparición de una creencia. Solo es posible conocer, si se está dispuesto a soportar la incertidumbre que genera la duda y la necesidad de iniciar una búsqueda que interpele nuestras creencias. En otras palabras, "...si el conocimiento sólo tuviera que ver con ideas eternas o con sensaciones que estuvieran

más allá de su control, nunca podría descubrirse nada nuevo, lo cual es opuesto al espíritu del pragmatismo” (Barrena, 2014, p.7).

El sujeto como ser pensante, al que se añade un cuerpo, presenta una dualidad que es rechazada para los pragmatistas, en tanto, consideran una continuidad entre la mente y el mundo, a través de la experiencia. Cabe señalar que, la experiencia no es concebida como las primeras impresiones de los sentidos sino que se produce cuando se relacionan las ideas y las sensaciones, es decir, el pensar y el hacer no solo en lo que acontece sino en las posibilidades de lo que ello pueda generar. Se trata de una experiencia que trasciende lo actual desde la proyección de la acción y sus efectos prácticos. Es posible decir que

Por experiencia debe entenderse la producción mental completa. Algunos psicólogos a los que respeto me pararán aquí para decir que, aunque ellos admiten que la experiencia es más que la mera sensación, no pueden extenderla a toda la producción mental, ya que eso incluiría alucinaciones, engaños, imaginaciones supersticiosas y falacias de todo tipo; y que ellos limitarían la experiencia a las percepciones de los sentidos. Pero yo respondo que mi afirmación es la única lógica. Las alucinaciones, los engaños, las imaginaciones supersticiosas y las falacias de todo tipo son experiencias, pero experiencias malentendidas; mientras que decir que todo nuestro conocimiento se relaciona meramente con la percepción sensorial es decir que no podemos conocer nada —ni siquiera equivocadamente— sobre cuestiones más altas, como el honor, las aspiraciones y el amor. (Pierce, 1908 citado por Barrena, 2014, p.7)

En relación a ello, se concibe que la experiencia sea la única fuente para juzgar nuestras creencias no desde una perspectiva cerrada, pasada y privativa de la razón sino en su dimensión proyectiva, más amplia y plural que permita anticiparse a posibles consecuencias de la acción. Se dice que “...la determinación de las condiciones, límites y efectos de esas posibles consecuencias constituye propiamente la verdad para el pragmatismo” (Barrena, 2014, p.8).

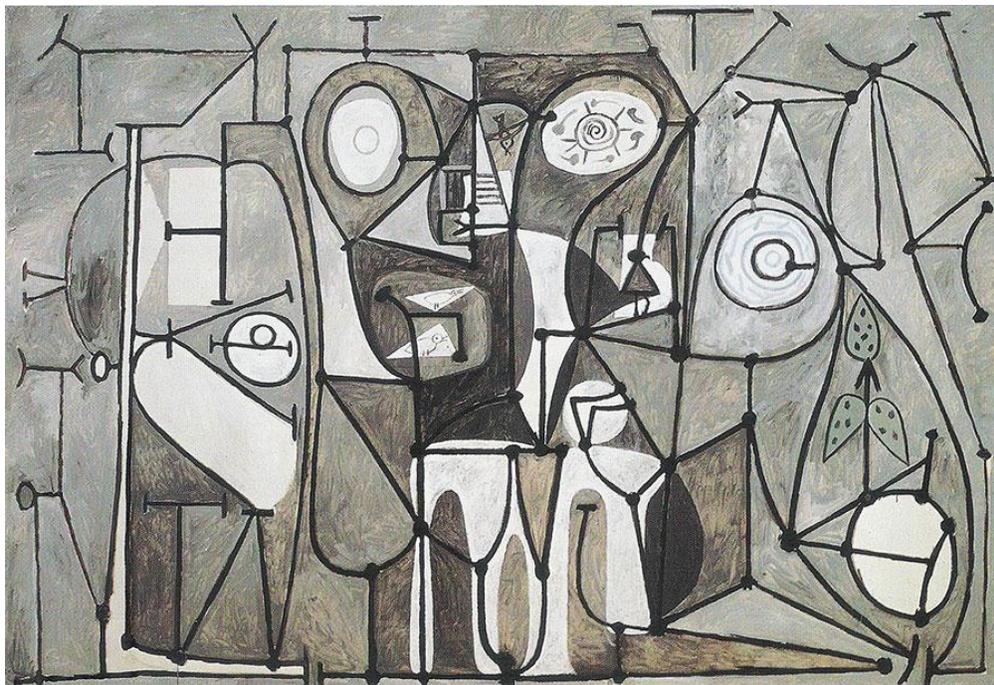
En este sentido, los pragmatistas buscan una concepción de conocimiento despojada de verdades eternas, ya que para ellos la investigación es falible, pluralista y

finita abandonando la idea un fundamento último. De esta manera, acompañan el espíritu científicista propio del contexto estadounidense de la época, ya que creen en las posibilidades de producir conocimiento mediante la investigación científica. Se fundamenta que

El método científico es el único que nos permite conocer esa realidad externa que afecta a nuestros sentidos siguiendo leyes regulares, es el único que nos permite avanzar desde hechos conocidos y observados hacia lo desconocido, a través de la observación y el razonamiento. En el método científico pragmatista hay lugar para el razonamiento formal y para la investigación empírica, para el racionalismo y para el empirismo. (Barrena, 2014, p.8)

Capítulo II

Construir una nueva categoría: Saberes Prácticos



La cocina. Pablo Picasso (1948)

El presente capítulo integra los aportes del pragmatismo para comenzar a definir el constructo teórico: saberes prácticos. Si bien este apartado se encuentra ubicado entre los primeros, se requirió de un largo recorrido que posibilitara una conceptualización de los saberes prácticos representativa del problema de investigación planteado.

En este sentido, se incluyeron los desarrollos teóricos sobre *conocimiento práctico* que proponen las investigaciones sobre “el pensamiento del profesor” para caracterizar las dimensiones del *saber hacer* en el campo de la práctica profesional. Por ello, se plantea la distinción entre *conocer*, *saber* e *información* descrita por Altet (2005) teniendo presente que dicha diferenciación se enmarca en producciones relacionadas con los saberes que los/as docentes desarrollan en el campo de la práctica docente. No obstante, la tipología de conocimiento que expresa la autora entre *saberes de la práctica* y *saberes sobre la práctica*, se aproxima a la concepción de saberes prácticos en el campo de la educación técnica profesional.

De este modo, el principio epistemológico “el conocimiento es acción” se explicará ampliamente con los aportes de Donald Schön (1998) en el marco de una epistemología de la práctica, la cual argumenta que el pensamiento práctico profesional se origina a partir de tres procesos: *saber en la acción, reflexión desde la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.*

La noción de práctica y de los campos de la práctica propuestos por Jean Barbier (1996) enriquecen los fundamentos de una epistemología de la práctica y proponen el desafío de delimitar los saberes que le son específicos. Por tal motivo, si se piensa en la educación técnica profesional y los campos de formación que la distinguen, se referirá al campo de *las prácticas profesionalizantes* como propuesta formativa central en el desarrollo curricular de la Tecnicatura Superior en Gastronomía del caso de esta investigación. La denominación *saberes prácticos profesionalizantes* surge a partir de identificar los saberes que son propios del trayecto educativo inicial de la formación técnica profesional.

Es por ello que, la distinción entre *conocimiento práctico y saberes prácticos*, entre *competencias y saberes prácticos* posibilita comprender la multidimensionalidad que caracteriza el objeto de investigación.

¿Conocer o saber?

Se concibe el constructo “saber” en tanto se acuerda con la distinción que realiza Altet (2005) quien expresa que el saber es una noción polisémica y acuerda que se define como "lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia" (Beillerot 1989 y 1994, citado por Altet 2005, p.7). En relación a ello distingue *saber* de *conocimiento* a partir de la diferenciación entre información, saber y conocimiento:

- ✓ la información es "exterior al sujeto y de orden social"
- ✓ el conocimiento es "integrado por el sujeto, y es de orden personal".

El saber se sitúa "entre los dos polos". El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación. (Legroux citado por Altet, 2005, p.7).

Es válido señalar que, la autora refiere a los conocimientos y habilidades propias de la formación del maestro en el marco de la reforma educativa impulsada en Europa a partir de la Ley de Orientación sobre la Educación (1989), la cual propone el protagonismo del estudiante en el sistema educativo. Sin dudas, el cambio de perspectiva conllevó a reflexionar sobre la función social del docente y su formación. En este sentido, la identificación y construcción de habilidades profesionales del maestro se convirtió en el eje del problema a resolver. Es decir, cómo se forman los maestros, cómo construyen esas habilidades y de qué manera, así cómo se organizan en la práctica para que esas habilidades sean aprendidas.

En ese marco propone una tipología de conocimientos:

Conocimientos teóricos pertenecen al orden declarativo” de los que se distinguen:

- Los *que se deben enseñar*: conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos.

- Los *conocimientos necesarios para enseñar*: conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente (Altet, 2005, p. 9).

Agrega una definición de saberes prácticos que se aproxima a la concepción de esta investigación entendida como: “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también los llamamos saberes empíricos o de experiencia” (Altet, 2005, p.9). En función de los aportes de la Psicología Cognitiva clasifica en:

Los *saberes sobre la práctica*: saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, y los formalizados.

Los *saberes de la práctica* corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la praxis, y también a los condicionales de Sternberg (1985) (el saber cuándo y dónde): los distintos tipos de saber hacer -saberes de acción a menudo implícitos-... (Altet, 2005, p.9)

En un contexto de reformas educativas surgen producciones vinculadas a los saberes que los docentes desarrollan en el campo de la práctica profesional en ejercicio. El conocimiento y categorización de dichos saberes podía dar cuenta de las competencias profesionales necesarias para una buena práctica docente que respondiera a los principios pedagógicos de la reforma.

El nombre de este apartado indica un objetivo a desarrollar: construir una nueva categoría. Ahora bien, para ello es necesario comprender que la multirreferencialidad conceptual que define al saber práctico. La clave se encuentra en entender desde qué enfoque epistemológico se sustenta la relación teoría-práctica y la práctica profesional, en particular.

El arte de salir del paso sin saber cómo

En diversas situaciones propias de la práctica profesional, los sujetos actúan espontánea e intuitivamente sin explicitar los saberes y procedimientos que posibilitaron dicha acción. “Nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” (Schön, 1998, p. 55), aunque se haya reflexionado sobre ella antes, durante o incluso después.

La epistemología de la práctica propone que el pensamiento práctico profesional se genera a través de tres procesos: *saber en la acción, reflexión desde la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.*

El proceso de reflexión desde la acción resulta central para el arte del práctico profesional, en tanto se acepta que sabe más de lo que puede expresar.

D. Schön dirá que si se reconoce el saber desde la acción no solo es posible “pensar en hacer” sino en “pensar en hacer algo mientras lo hacemos” (Schön, 1998, p.60). Asimismo, sostiene que si se relaciona la reflexión desde la acción con la práctica profesional es preciso entender que la práctica puede referirse a la actuación en situaciones profesionales variadas (ej. la práctica del médico, “las cosas que hace”) o a la preparación para la ejecución de una acción (ej. jugador que se prepara para patear un penal).

En ambos casos, el profesional reconoce que existen elementos de la práctica que se repiten en reiteradas oportunidades. Es decir, vivencia situaciones similares que pueden sintetizarse en casos en los cuales se actúa de la misma manera. Se dice que su práctica se vuelve “estable” con menor grado de incertidumbre y sorpresa, hecho que puede llevar a actuar con el “piloto automático”, según P. Perrenoud (2004).

La reflexión desde la práctica implica pensar la dimensión temporal de la acción. D. Schön refiere a que la misma está limitada al “presente-acción”, es decir, “la zona de tiempo en la que la acción puede tener importancia para la situación” (Schön, 1998, p.66). Es otras palabras, que puede extenderse en el transcurso de segundos, minutos, horas, días, semanas o meses.

El profesional que reflexiona desde la acción vivencia cada situación singular de la práctica como única y se permite sorprenderse ante lo inédito, poniendo en conflicto todos sus esquemas de acción y pensamiento para construir una nueva teoría. De ninguna manera, se encuentra limitado por la lógica de una racionalidad técnica, “no mantiene separados los medios de los fines sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática” (Schön, 1998, p.72). El autor señala que el profesional se

convierte en un investigador del contexto práctico y la reflexión desde la acción se convierte en el núcleo de su práctica.

La “reflexión desde la acción y sobre la reflexión desde la acción” se desarrolla temporalmente posterior a la realización de la acción. Dado que sucede a posteriori de la inmediatez de la práctica posibilita un análisis sistemático de las categorías conceptuales y estrategias empleadas. Se trabaja a partir de la reconstrucción memorística de la acción que puede ser ayudada con métodos que eviten la distorsión de lo vivenciado.

No obstante, al interior del modelo positivista se cuestiona la rigurosidad científica de la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional. Por ello, será necesario

desarrollar una epistemología de la práctica que situé la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico”. (Schön, 1998, p. 73)

Y entonces ¿qué son las Prácticas?

Jean Barbier (1996) expresa que el análisis de las prácticas resulta una “vía difícil”, no obstante propone herramientas para su conceptualización. El autor define a la práctica como “...un proceso de transformación de una realidad a otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano” (Barbier, 1996, p. 31). Agrega que ello conlleva a preguntarse por el tipo de realidad que transforma (mental, material, de identidad, entre otros) y por la naturaleza de la transformación que produce (plusvalía, valor agregado). Sostiene que una práctica no se define solo por su dimensión operatoria o por sus resultados, ya que en ella se integran por múltiples procesos. En función de ello distingue:

El *proceso operatorio*, conjunto de componentes (actores, operaciones y realidades) que integran el proceso de transformación de una práctica.

Procesos de conducta: Son los procesos que orientan las prácticas y están integrados por objetivos, proyectos, motivos, planes, balances que constituyen realidades mentales de los sujetos.

Procesos afectivos: las prácticas se acompañan de fenómenos afectivos que expresan los sujetos involucrados de manera consciente o no. Barbier (1996) agrega que se relaciona con fenómenos afectivos de tipo placer-displacer, satisfacción-sufrimiento personal o colectivo, las cuales permiten distinguir entre aproximaciones clínicas, técnicas y cognitivas.

Las prácticas se inscriben en *operaciones colectivas* tanto si se refiere a grupos de formación, equipos de trabajo vinculados a la actividad productiva y en la política.

Los *campos de la práctica* se definen por su resultado, por la transformación de la realidad que produce. En este sentido, Barbier sostiene que la historia de los diferentes campos de la práctica permite comprender esta idea. Para ello, nombra el campo de formación, a modo de ejemplo, en el que han aparecido de manera sucesiva el aprendizaje por experiencia, de la enseñanza, de la formación y de las nuevas prácticas del desarrollo de las competencias.

Se definen los *campos de práctica* como “espacios sociales beneficiados de una relativa autonomía y socialmente reconocidos como especializados en la producción de un cierto tipo de transformación de la realidad” (Barbier, 1996, p. 36). En relación a la articulación entre los campos, se plantean los conceptos de *transferencia* y *movilización*, en tanto se producen *desplazamientos* de una realidad producida en un campo, en el espacio de otro. Un claro ejemplo son las transformaciones identitarias del campo de la formación al campo del trabajo.

Las prácticas producen *marcas*, *huellas* en los sujetos según los roles de los mismos en la promoción, diseño o en la realización de una acción. Barbier (1996) distingue tres grandes funciones:

- La función de la *maestría del trabajo* que integra el conjunto de actores, de operaciones y de realidades en función de recursos de acción puestos a disposición para la promoción de una acción.
- La función de *maestría de obra* que integra el conjunto de actores, de operaciones y realidades para la elaboración, diseño del proyecto de acción y la evaluación de sus resultados a transferir a otros campos. Esta función se corresponde con el *proceso de conducta*.
- La función de *realización* que integra el conjunto de actores, de operaciones y realidades como componentes directos del proceso de transformación de la realidad que representa esa acción. Se corresponde con el *proceso operatorio*.

Barbier (1996) señala que, si bien la práctica se define por su resultado y ejemplifica con la producción de una capacidad para una práctica de formación, puede presentar una función *manifiesta* y explícita o *latente* por la diversidad de procesos que la acompañan. En este sentido, se habla de plurifuncionalidad de las prácticas. Asimismo, se distingue una *ambigüedad funcional* cuando una misma práctica cambia de función al modificarse el contexto. Por ejemplo, el “producido propio” (se desarrolla en la caracterización del caso) en la institución educativa y su resignificación en el mercado laboral.

¿Conocimiento práctico o saberes prácticos?

El énfasis puesto en el *aprendizaje de la enseñanza* como proceso de *construcción de conocimiento profesional* y el *conocimiento práctico* como categoría central se sustenta en el enfoque de investigación que reúne los *estudios del pensamiento del profesor*.

Dado que el desarrollo de las investigaciones vinculadas al *conocimiento práctico* y sus componentes exceden el problema de investigación planteado, se consideró el trabajo realizado por Fenstermacher (1994). El autor realiza una revisión de

investigaciones, a modo de síntesis explicativa la cual posibilita la comprensión de dichas categorías.

El estudio focaliza los aspectos epistemológicos que integran la naturaleza del conocimiento y las formas en que se presenta, su justificación, cómo se diferencia de la creencia y la opinión, así como las diferentes concepciones de ciencia y el razonamiento humano. Para ello, opta por la noción de *programas de investigación* que refiere a un amplio grupo de estudios de investigación unidos por reglas metodológicas comunes (Imre Lakatos, 1970 citado por Fenstermacher, 1994, p.4). De este modo, el autor agrupa aquellos programas cuyo objeto de investigación se centra en:

- Conocimientos que los docentes generan como resultado de su experiencia (Docente).
- Conocimiento de la Enseñanza generado por los que se especializan en Enseñanza (Especialistas).

El hilo conductor que guía sus aportes, se basa en cuatro interrogantes:

- ¿Qué se sabe sobre la enseñanza efectiva?
- ¿Qué saben los maestros?
- ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?
- ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?

La primera pregunta, ¿qué se sabe sobre la enseñanza efectiva?, le posibilitará el abordaje del concepto de conocimiento como figura en investigaciones basadas en una concepción de ciencia convencional. Fenstermacher explicita que este tipo de conocimiento se llama “Conocimiento formal del docente” (TK / F: Teacher Knowledge Formal). El mismo autor señala que los estudios de proceso de producto de la enseñanza son probablemente la instancia más conocida de esta forma de conocimiento.

La segunda pregunta, ¿qué saben los maestros? refiere a investigaciones cuyo objeto es comprender lo que los maestros saben como resultado de su experiencia como docentes. En este grupo, se consideran tipos de conocimiento que integran prácticas, prácticas personales, situadas, locales, relacionales y tácitas. Este tipo de conocimiento se

denomina "Conocimiento del maestro: práctico" (TK / P, (Teacher Knowledge: Practical).

El autor agrupa a quienes indagan sobre el conocimiento que los profesores poseen, sus contenidos y sus fuentes de producción (Elbaz y Connelly Clandinin) y a quienes argumentan que el conocimiento es inferido de las acciones que tienen lugar durante su experiencia (Schön; Munby y Russell). Ambos grupos reconocen que el conocimiento está incrustado en la acción y la experiencia.

En miras al problema de investigación planteado, se consideró como criterio de selección prioritario realizar observaciones en aquellos espacios curriculares en los que se iniciara la primera práctica profesional, en el trayecto de la formación inicial, y su progresión en el desarrollo del plan de estudios. Ello se debe a que uno de los conceptos clave es el *saber de la acción*, el cual es ampliamente estudiado en el trayecto de desarrollo profesional y, mayormente, en el campo de la formación docente. Por este motivo, resulta un desafío concebir la construcción procesual de este saber en dicho trayecto y ampliar su conceptualización en el campo de la práctica de la educación técnica.

La tercera pregunta, ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?, ofrece respuestas en el programa de investigación de Lee Shulman y sus colegas. Se argumentará que este trabajo no introduce tipos de conocimiento diferentes a los representados en las respuestas a las dos primeras preguntas, sino que busca mostrar qué formas y tipos de conocimiento se requieren para poder enseñar de manera competente: *conocimiento base para la enseñanza*.

Cabe señalar que en la presente investigación, se considerarán los aportes de Mercedes González Sanmamed (1995) quien ha realizado una importante contribución en relación a las bases y conocimientos sobre y para la enseñanza. La autora compila y realiza una síntesis articulada de los principales aportes del campo de la investigación que ayudan a comprender el aprendizaje de la enseñanza como construcción del conocimiento profesional de un docente. ¿A qué se refiere con *conocimiento base para la enseñanza*? ¿Qué de su conocimiento base el docente enseña a los/as estudiantes? ¿Cuál es el

conocimiento base que considera el docente que los/as estudiantes deben aprender en el trayecto de la formación inicial para desarrollar buenas prácticas?

La última pregunta, ¿quién produce conocimiento sobre la enseñanza? introduce la diferencia entre el conocimiento generado por investigadores universitarios y el generado por profesores en ejercicio. El autor responde a esta pregunta a través del desarrollo del trabajo de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle.

La estructura de la revisión de Fenstermacher posibilita secuenciar el desarrollo teórico priorizando los aportes vinculados a los *saberes prácticos*, ya que profundizar sobre cada uno de los interrogantes excede los objetivos de esta investigación. Por ello, en adelante se focalizará principalmente en los constructos de D. Schön y su antecesor J. Dewey fundantes de una epistemología de la práctica, los cuales constituyen las piezas esenciales para dar respuesta al problema de investigación.

Resulta importante aclarar que no se pretende extrapolar conceptos sin resguardar el contexto de producción de los mismos, sino encontrar en ellos sustentos teóricos sólidos que permitan comprender procesos formativos de las prácticas, más allá de sus especificidades. Por esta razón, será necesario resignificar la categoría *saberes prácticos*.

¿Saberes prácticos o competencias?

D. Schön diferencia el *conocimiento práctico* que caracteriza a los prácticos competentes en un campo profesional y el *conocimiento profesional* que se enseña en los centros de formación. Más allá de esta distinción, se acuerda con una epistemología de la práctica que abona la concepción de un conocimiento en la acción, un saber en la acción, un saber hacer que cobra relevancia en los distintos trayectos formativos y se constituye en objeto de evaluación clave en el campo de práctica profesional.

En este sentido es preciso integrar el concepto de *competencia* que ha sido resignificado desde su origen. Su carácter polisémico radica en la impronta conductista con el que emerge, en un contexto de competitividad productiva que demandó un fuerte cuestionamiento a la propuesta formativa del sistema educativo durante la última década del siglo pasado y principio de éste. A raíz de ello, numerosas producciones enfatizaban

la necesidad de formar al individuo a través de competencias necesarias que garantizaran un eficaz desempeño en el mundo laboral. La economía del mercado exigía una reforma educativa inmediata.

Desde esta lógica, las competencias fueron entendidas como conductas observables y confundidas con habilidades individuales, desligadas de valores, las cuales podían ser entrenadas y aplicadas independientemente del contexto. Desde esta concepción subyace una pedagogía por objetivos, basada en una enseñanza y aprendizaje eficaz que desconoce la complejidad del proceso de construcción de conocimiento.

Entonces, si bien se reconoce la impronta que aun subyace de esta tradición, se propone una concepción holística y constructivista que posibilita ampliar y complementar el constructo saber práctico. Para ello, se consideró el aporte del autor Sacristán (2008) quien refiere a un documento titulado “Definición y selección de competencias llave” (DeSeCo)³ en el cual se define la competencia como

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Sacristán, 2008, p.77)

Como se observa, la competencia es la aptitud para realizar tareas diversas, es decir, la *capacidad para saber hacer*. Las competencias son constitutivas del saber hacer complejo y son *condición necesaria para su construcción*. Mientras que el *saber práctico es el saber hacer complejo* en el contexto de la práctica profesional.

Las competencias fundamentales se distinguen por su carácter holístico e integrado, ya que no son una suma de habilidades, sino que integran demandas externas, atributos individuales y las particularidades del contexto en el que se desarrollan. De allí que su valor deviene de la riqueza cultural y profesional del contexto en el cual se

³ Documento elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2000.

aprenden. Para adquirirlas no solo basta la generación de diversos contextos de aprendizajes, sino que el sujeto manifieste el deseo de aprender mediante disposiciones o actitudes.

Cabe señalar que toda acción implica un componente ético que caracteriza a las competencias desarrolladas. La incertidumbre de toda situación práctica requiere deliberar, a partir de principios morales propios de cada situación. Ello no solo enriquece nuestros aprendizajes sino que promueve nuevos y su transferibilidad creativa a otras situaciones de la práctica. Este proceso es posible gracias al carácter reflexivo de toda competencia que posibilita la aplicación abierta, en función del contexto singular. “La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto” (Sacristán, 2008, p.79).

Finalmente, se puede decir que toda competencia no se adquiere para siempre, sino que su carácter evolutivo implica que se modifica, se amplía, se mejora o, simplemente, se limita a lo largo de la vida. “Las habilidades sencillas pueden, y a veces deben, convertirse en rutinas, las competencias o capacidades fundamentales no” (Sacristán, 2008, p.80).

En otras palabras

...constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados. (Sacristán, 2008, p.80)

Nueva propuesta: “Saberes Prácticos Profesionalizantes”

Hasta aquí una revisión de las producciones científicas halladas en relación al constructo saberes prácticos. Sin embargo, en esta investigación el problema presenta una “doble vuelta”, ya que si bien el foco está centrado en los formadores de técnicos y en la construcción de un objeto de evaluación en particular: *los saberes prácticos en el campo*

de la práctica; no se refiere a los *conocimientos prácticos* que constituyen el *conocimiento profesional del docente* sino el saber práctico que se enseña, se aprende y se evalúa como parte del proceso didáctico en el campo de las prácticas profesionalizantes.

Se parte de la concepción de que los *saberes prácticos* son construidos por los sujetos a largo de los diferentes trayectos formativos de la práctica profesional. Los mismos se inician con la biografía escolar, se continúan con la formación inicial, socialización profesional y desarrollo profesional.

Desde una epistemología de la práctica, estos saberes integran el *hacer* vinculado al *pensar*. En su definición se explicita el contexto de producción de los mismos: *campo de la práctica profesional*. Allí, los saberes se articulan e interactúan permitiendo al sujeto demostrar en acción y reflexivamente las situaciones problemáticas e inciertas con las que se encuentra argumentando “qué hace, por qué, cómo lo hace y las implicancias sociales y profesionales de ese accionar” (Resolución 266, 2015, p. 23).

El saber práctico es producto de la *acción* y la *experiencia*. Se reconoce la dimensión activa del sujeto, en tanto tiene capacidad de actuar física e intelectualmente. El conocimiento es un tipo de actividad que implica una producción de significados que el sujeto construye. La dimensión activa comprende toda la actividad cognoscitiva integrada por un “conglomerado de actividades”: sensitivas, manipulativas, conceptuales o simbólicas. En síntesis, la cognición se relaciona con lo que el sujeto “hace” (en el sentido pragmatista de la “acción”). En este caso, se indagará cómo se evalúa en la etapa de formación inicial de los técnicos en el trayecto de las prácticas profesionalizantes.

Las *prácticas profesionalizantes* son el eje que articula el desarrollo curricular de la formación técnico profesional. Se concretan mediante actividades que integran la realización de prácticas reales, dentro o fuera de la institución, próximas al mundo laboral. Cabe señalar que si bien este tipo de prácticas emulan la práctica laboral real, siempre son propuestas formativas “ficcionalizadas” (esta idea se desarrollará más adelante).

Dichas prácticas posibilitan la construcción de *saberes prácticos específicos* por el contexto de producción en el que tienen lugar y por su carácter transitivo en el proceso

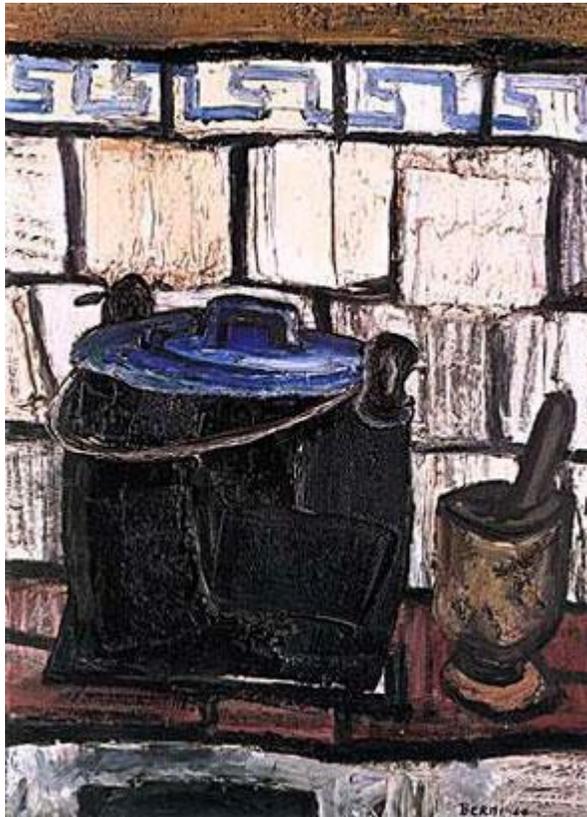
formativo. En otras palabras, en el campo de la prácticas profesionalizantes el sujeto construye saberes prácticos en un constante devenir, en un *estar siendo sin ser aún*. Desde esta interpretación, se referirá a *saberes prácticos profesionalizantes* cuyas características y dimensiones serán necesarias identificar para que puedan constituirse en objeto de evaluación.

A partir de lo desarrollado, se pueden sintetizar que los saberes prácticos:

- Son multidimensionales.
- Integran un *saber hacer complejo* considerando el *hacer* (acción pragmatista), el aspecto activo del sujeto en todo el proceso cognoscitivo como producto de la experiencia. Ésta última entendida como operación mental completa que refiere a lo que acontece en la actualidad y su proyección en acciones futuras.
 - Se desarrollan de manera espontánea e intuitiva, sin que se expliciten los saberes y procedimientos que posibilitaron dicha acción. La epistemología de la práctica propone que el pensamiento práctico profesional debe “hacerse visible”, a partir de tres procesos: *saber en la acción, reflexión desde la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*. “Nuestro conocimiento se da de nuestra acción” (Schön, 1998, p. 55). El profesional se convierte en un investigador del contexto práctico y la *reflexión desde la acción* se convierte en el núcleo de su práctica
- Son construidos por el sujeto en el contexto de la práctica profesional, en los distintos trayectos que la integran. En este caso, en el trayecto formativo inicial.
- Aquellos saberes que se construyen en el campo de la prácticas profesionalizantes se denominan: *saberes prácticos profesionalizantes*.

Capítulo III

El saber práctico reflexivo



La olla y el mortero. Antonio Berni (1960)

El presente capítulo incorpora y amplía los dos anteriores, en tanto, la concepción epistemológica pragmatista, la cual fundamenta la construcción de la categoría *saberes prácticos*, se profundiza con los aportes de uno de sus mayores representantes en el campo pedagógico: John Dewey. El desarrollo de Dewey (1998) sobre qué se comprende por *pensamiento reflexivo* y sus fases, por qué se concibe como el objetivo educativo, qué significa lograr una “actitud científica” y cómo es comprendida la experiencia en este marco, serán clave para entender “el saber práctico reflexivo”.

En este apartado, se retoman los aportes de D. Schön (1998) y la influencia de J. Dewey en su desarrollo sobre la concepción del “saberes tácitos” en el campo de la

práctica profesional y la necesidad de interpretarlos desde una epistemología de la práctica. En relación a ello, se introduce al autor de “El Artesano”, Richard Sennett (2009), quien agudiza la reflexión sobre los saberes implícitos del hacer.

Desde una epistemología de la práctica, los argumentos sobre la práctica profesional y los saberes que allí se producen, resulta la base para comprender los aportes de Phillippe Perrenoud (2004) sobre la “profesionalización del oficio del enseñante”. El autor concibe la docencia como profesión en relación a la capacidad reflexiva de quien enseña. De este modo, se presenta un nuevo constructo: “practicante reflexivo”, para designar a quien es capaz de explicitar su práctica en y sobre la acción. Si bien su aporte está centrado en un campo profesional específico, resulta un claro ejemplo para resignificar otras profesiones.

Perrenoud (2004) retoma los aportes de Schön (1998) sobre los dos procesos mentales que se diferencian según el momento de la reflexión y la consideran como objeto de conocimiento: *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción*. El autor identifica que existen situaciones y acciones que se parecen o presentan semejanzas, las cuales conllevan a acciones singulares reiteradas. De esta manera, relaciona esa trama estable con los denominados “esquemas de acción”. La posibilidad de reflexionar sobre ellos puede modificar nuestro “habitus” y allí radica su trascendencia.

Por último, se enuncian los argumentos de D. Schön dedicado a quienes cuestionan que la continua reflexión conlleva a “riesgos” de inacción, entendiendo el hacer y el pensar como procesos atomizados. La respuesta del autor, quien comprende que *pensamiento* y *acción* son procesos complementarios enlaza con la concepción epistemológica de los capítulos anteriores.

Objetivo educativo: guiar la actitud científica

J. Dewey (1859-1952) fue un filósofo humanista y social quien creía en la posibilidad de cambio social y de lo establecido a partir del pensamiento reflexivo, como función principal de la inteligencia humana. Entendía que la educación debía enfocarse en el logro de todo aprendizaje: *pensamiento reflexivo*. Según sus palabras “la vida es ante todo y antes que nada acción, y el pensamiento el instrumento usado por los hombres, como tales, en la superación de los problemas prácticos de la vida en todas sus dimensiones” (Dewey, 1998, p.7). El objetivo es lograr una actitud científica, cuyo origen ya se observa en la edad infantil y solo hay que guiarla.

El autor reconoce que hay diversas maneras de pensar, pero la mejor manera de pensar la denomina “pensamiento reflexivo”. No obstante, describe procesos mentales a los que se les da el nombre de pensamiento. A medida que los describe caracteriza aquello que identifica un pensamiento reflexivo.

La primera acepción sostiene que se denomina pensamiento a aquello que nos viene a la mente siempre que estemos despiertos. Algo así como una “incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente” (Dewey, 1998, p.7).

El pensamiento reflexivo no implica solo

Una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron...es un término del pensamiento. Cada término deja un residuo que el utilizado en el término siguiente...la corriente se convierte en un tren o cadena. (Dewey, 1998, p.8)

Se denomina pensamiento a aquello que no se percibe directamente con los sentidos. Es decir, pensar en una actividad que no se ve, no se toca, no se oye, no se huele ni se degusta. “...un pensamiento o idea es una imagen mental de algo que está presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de tales imágenes” (Dewey, 1998, p.9).

No obstante, cuando refiere al pensamiento reflexivo destaca que este tiene un propósito que conduce hacia un fin "...hay una meta que impone una tarea que controle la secuencia de ideas" (Dewey, 1998:9).

Otra de las acepciones más comunes es considerar como sinónimos pensamiento y creencia.

La creencia afirma un hecho como "principio de ley"...abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un consentimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas. (Dewey, 1998, p. 9)

El autor afirma que estos pensamientos se incorporan como parte de nuestra estructura mental de manera inconsciente y que son prejuicios, ideas preconcebidas que se defienden con pasión, a las que se arriban como resultado de una actividad mental personal, sin fundamento en la evidencia "la creencia se apoyaba en la pereza, la inercia, la costumbre, la ausencia de valor y energía para la investigación" (Dewey, 1998, p.10).

Por el contrario, el pensamiento reflexivo motiva a la investigación "...lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1998, p.10). El pensamiento reflexivo implica un esfuerzo voluntario y consciente para descubrir evidencias que vuelvan incierta la creencia.

La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida... (Dewey, 1998, p.11)

Las fases del pensamiento reflexivo implican:

1. "un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento.

2. Un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Dewey, 1998, p.11).

Dewey argumenta que el origen del pensamiento reflexivo se inicia con una duda, un estado de perplejidad que produce una “bifurcación de caminos” posibles que considera la solución al problema. Los datos de nuestra experiencia y los disponibles solo pueden sugerirla, sin que ello implique reflexión. El sujeto

...puede aceptarla primera “respuesta” o solución, que le venga a la cabeza, sea por pereza e indiferencia mental, sea por impaciencia. Solo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspenso y proseguir con la fastidiosa búsqueda... Cuando el examen y la prueba se convierten en investigación...aparecen las diferencias entre pensamiento reflexivo y pensamiento defectuoso. (Dewey, 1998, p.13)

Para Dewey el pensamiento reflexivo debe constituirse en un objetivo de la educación porque posibilita la preparación sistemática ante eventos futuros no ocurridos y la invención de medios para afrontarlos, amplía el mundo de significaciones de las cosas que nos rodean. Por ello, el pensamiento reflexivo permite un mayor control y valor práctico, en tanto posibilita nuevos significados enriquecidos por la investigación y análisis reflexivo.

El autor fundamenta que no se puede enseñar a pensar, pero sí es posible aprender a cómo pensar bien a partir de adquirir hábitos de pensamiento de reflexión. Dewey expresa que existen tendencias innatas que son el origen de dicho hábito, las cuales el docente debe conocerlas para guiar el aprendizaje.

El estudiante es quien posee experiencias previas, inquietudes, deseos e intereses que el maestro debe conocer a fin de comprender mejor “las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos de pensamiento reflexivo” (Dewey, 1998, p.22).

En relación a ello destaca la importancia de las actitudes en el hábito de pensar de manera reflexiva, a saber: la “mentalidad abierta”, “entusiasmo” y “responsabilidad

intelectual ante las consecuencias”, las cuales constituyen rasgos de carácter. Dewey agrega que estas cualidades personales generan cierta disposición a pensar reflexivamente, “disposición que contrasta acusadamente con la de formular juicios sobre la mera base de la costumbre, la tradición, el prejuicio, etcétera, y así rehuir la tarea de pensar” (Dewey, 1998, p.21).

Como se ha mencionado, uno de los factores principales para la ampliación de la experiencia formativa es la curiosidad, “el ingrediente primordial de los gérmenes que han de desarrollarse hasta convertirse en pensamiento reflexivo” (Dewey, 1998, p.23).

Existen tres etapas de curiosidad. La primera es el “torrente vital de una expresión de superabundante energía orgánica” que lleva al niño a la exploración y descubrimiento de las cualidades de las cosas.

La segunda etapa deviene cuando el niño comprende que puede solicitar a otro para completar su experiencia en búsqueda de nuevos hechos, no de leyes ni principios. Esta etapa superior de la curiosidad se sustenta con las preguntas del niño que requieren explicación del por qué.

La tercera etapa de la curiosidad es la intelectual, la cual se separa del nivel orgánico y del nivel social, cuando

un fin determinado controle una secuencia de indagaciones y observaciones y las conecte entre sí como medios encaminados hacia un fin, precisamente en esa medida la curiosidad asumirá un carácter definitivamente intelectual....a menos que se opere una transición hacia un plano intelectual, la curiosidad degenera o se esfuma. (Dewey, 1998, p.23)

Para Dewey no existe una única forma de pensamiento, sino modos diferentes en que las cosas que se observan, recuerdan, oyen, evocan sugerencias o ideas que hacen avanzar la mente hacia una conclusión justificable. En este sentido, la formación consiste en

este desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación

de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias...controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo y realza...la capacidad de prueba de...toda sugerencia recogida. (Dewey, 1998, p.31)

De este modo, el método se reduce a crear las condiciones para que ello suceda. El maestro deberá conocer los rasgos y hábitos individuales, así como las condiciones que modifican esas capacidades individuales.

El autor ejemplifica entre la experiencia del niño en el seno de su vida familiar y lo vivenciado en la escuela que muchas veces no se relaciona en nada con su experiencia previa. De este modo su experiencia es técnica, ya que “la transferencia...el traslado de la habilidad y comprensión de una experiencia a otra depende de la existencia de elementos semejantes a ambas experiencias...El pensamiento es un proceso de captura de los elementos comunes de un modo consciente” (Dewey, 1998, p.36).

Desde esta concepción la experiencia se define como

...la actitud *empírica* o a la actitud *experimental* de la mente. La experiencia no es algo regido y cerrado, sino algo vital...en desarrollo. Cuando está dominada por el pasado, por la costumbre y la rutina se opone a lo racional, a lo reflexivo. Pero la experiencia también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición...podría definirse la tarea de educación como de emancipación y ampliación de la experiencia. (Dewey, 1998, p.94)

El camino hacia una epistemología de la práctica

Los aportes de John Dewey han sido el sustento teórico de Donald Schön (1998) quien argumenta la necesidad de cuestionar el modo de saber que desarrollan los profesionales para aproximarse a una epistemología de la práctica.

A partir del análisis de lo que hacen realmente algunos profesionales (arquitectos, psicoterapeutas, ingenieros, urbanistas y directores de empresa) propone que existe un conocimiento tácito de la práctica. En sus palabras, “...los profesionales competentes normalmente saben más de lo que alcanzan a decir” (Schön, 1998, p.10). El conocimiento tácito de la acción puede presentar el carácter de secuencia de operaciones,

procedimientos, reglas, principios, supuestos subyacentes cuya descripción es siempre una construcción que intenta explicitar y simbolizar un tipo de inteligencia que se inicia tácita y espontáneamente.

Resulta interesante, el aporte de Sennett (2009) en relación al conocimiento tácito. El sociólogo estadounidense desarrolla una apasionante narrativa sobre el origen y motivaciones que conllevó a Diderot, director de la Enciclopedia, a la construcción de esta obra trascendental de la Ilustración.

Según el análisis de Sennett, la Enciclopedia posibilitaba a sus lectores comprender qué es el trabajo bien hecho. De esta manera, se revalorizaba la figura del artesano en la sociedad. Lo que resulta interesante en su relato son las vicisitudes con las que se ha encontrado Diderot para investigar cómo trabajaba la gente en los talleres.

Diderot se sumergió como observador participante de los talleres de la época y manifestó una dificultad que conlleva a una reflexión magistral: “Con suerte puede que de 1000 personas se encuentra una docena capaz de explicar con cierta claridad las herramientas o la maquinaria que emplea así como las cosas que produce” (Sennett, 2009, p.121).

En relación a ello y retomando a Schön, “hacer visible el pensamiento” requerirá analizar la estructura particular de la reflexión desde la acción. En miras a ello, describe rigurosamente un estado de situación de ciertas profesiones que han gozado de prestigio social y, a fines de los '70 y principios de los '80, han enfrentado un marcado escepticismo expresado por la pérdida de confianza en las profesiones para resolver asuntos de gran importancia social. Ello conlleva a cuestionar no solo un creciente sistema de burocratización y de subordinación de las profesiones a las empresas o al gobierno, sino también el conocimiento profesional. D. Schön expresa al respecto “¿Es el conocimiento profesional el adecuado para satisfacer los propósitos adoptados por las profesiones? ¿Es suficiente para afrontar las demandas sociales que las profesiones han contribuido a crear?” (Schön, 1998, p.24).

La incapacidad de dar respuestas certeras pone en evidencia la crisis de una racionalidad técnica que ignora la complejidad de la práctica profesional, la cual se

manifiesta incierta, inestable, de carácter único y atravesado por conflicto de valores. El pensador dirá “las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (Schön, 1998, p.26).

La epistemología dominante de la práctica fundada en un modelo de racionalidad técnica encuentra sus orígenes en la doctrina filosófica positivista. En la primera mitad del siglo XIX, Augusto Comte plantea las bases de una filosofía positivista ante la necesidad de justificar una nueva cosmovisión que borre la herencia mística y supersticiosa del conocimiento característico del Medioevo. Este paradigma surge en un contexto social que reconoce la importancia de la ciencia y su aplicación para el progreso de la humanidad. De este modo, la producción de conocimiento científico será la clave para la creación de tecnología que permita el logro de fines humanos.

Dicha es la razón por la cual, el positivismo legitima el conocimiento empírico como la única forma posible de conocer. Se enfatiza la necesidad de validar un método que logre los fines propuestos. El método científico sostiene que la producción de conocimiento es posible a través de un razonamiento hipotético deductivo. Es decir, se parte de hipótesis que el investigador debe verificar mediante deducciones, producto de la observación y experimentación directa de la realidad objetiva para alcanzar un conocimiento certero, generalizable y nomotético. Desde esta visión positivista de la ciencia, el conocimiento práctico se reduce a un conocimiento instrumental que posibilita la aplicación de la teoría y la técnica para arribar a fines fijos y claros.

D. Schön señala que “la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Los problemas de elección y decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos” (Schön, 1998, p. 47).

Sin embargo, el autor argumenta que pensar solo en resolver problemas excluye considerar el encuadre del problema, el cual no es dado al profesional. En la práctica, las situaciones problemáticas son inciertas e incomprensibles. El profesional construye el problema, en tanto, tiene en cuenta las decisiones que debe asumir en la selección de los

medios para el logro de fines que, en muchas ocasiones, se presentan como confusos y conflictivos. D. Schön sostiene que cuando ello ocurre todavía no hay un “problema” que resolver, mediante la ejecución de técnicas derivadas de investigación aplicada, sino que es necesario que el profesional realice un proceso de encuadramiento de la situación para aclarar cuáles son los fines que se persiguen y los medios para alcanzarlos.

Dirá que los profesionales, limitados en la práctica por esta epistemología, se encuentran ante un dilema de rigor y relevancia que los lleva a optar por ubicarse en un terreno elevado y seguro antes que en uno bajo y pantanoso. Con esta metáfora expresa la disputa por la legitimidad científica de los profesionales y su conocimiento en el campo de las prácticas. Al respecto expresa:

Hay aquellos que eligen los terrenos bajos y pantanosos. Deliberadamente se implican en confusos problemas pero de una importancia crucial y, cuando se les pide que describan sus métodos de investigación, hablan de experiencia, ensayo y error, intuición y de salir del paso sin saber cómo.

Otros profesionales optan por el terreno elevado. Hambrientos de rigor técnico, devotos de una competencia profesional sólida, o temerosos de entrar en un mundo en el que sienten que no saben lo que están haciendo, eligen confinarse en una práctica técnica estrecha. (Schön, 1998, p.50)

La investigación proporcionará el conocimiento sistemático y estandarizado que se necesita para legitimar los procesos educativos. Ello conllevará a una división social del trabajo, entre quienes producen dicho conocimiento y quienes lo aplican en las situaciones educativas. Se produce una jerarquización de los niveles de conocimientos que retoma la metáfora de terrenos elevados y bajos de D. Schön. Los investigadores serán quienes gocen del reconocimiento científico y social en la producción de conocimientos, en relación a los prácticos que lo consumen.

De lo mencionado anteriormente, se desprende que existe una supremacía de la teoría sobre la práctica. McKeon (1969) citado por Sanmamed (1995) describe tres posibles articulaciones entre la teoría y práctica: *logística* en la cual la práctica es una aplicación de la teoría; *operacional* en la que la práctica es considerada determinante de

las teorías relevantes y *dialéctica* que presenta la articulación teoría y práctica como dinámica e inseparable.

Esta relación logística se traduce en un docente que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la aplicación de los aportes teóricos del campo de la investigación educativa. Su formación implicará aprender la teoría a partir de un componente científico-cultural, el cual determina el contenido a enseñar y es aplicado mediante el desarrollo de un componente psicopedagógico, por el cual se aprende a actuar en el aula.

El componente psicopedagógico se adquiere en dos fases: en un primer momento, se aprenden las leyes y teorías que explican y encuadran los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en un segundo momento, se aplica en la práctica, hecho que posibilita al docente la adquisición de habilidades para el logro de una práctica eficaz. Entonces, el docente es un técnico cuya actividad es meramente instrumental para resolver problemas o alcanzar objetivos prescriptos, aplicando teorías y técnicas científicas.

De este modo, el aprendizaje de la enseñanza se caracterizará por ser compartimentado, atomizado y fuertemente disciplinar. G. Sanmamed agrega que se produce una separación en varios niveles: entre las *instituciones*, que producen y consumen conocimiento (Universidad y escuelas); entre *personas*, llámese a los docentes sus cargos y funciones (profesor investigador/ docentes tutores del centro formador) y entre *conocimientos*, la universidad produce conocimiento teórico, científicamente validado y en el centro formador “se practica”, se conoce en “la realidad de la escuela, los trucos del oficio” (Sanmamed, 1995, p.51).

En palabras de Perrenoud, la articulación entre “saberes sabios”, provenientes de investigaciones, y los “saberes prácticos” que forman parte de la cultura profesional, cuya fuente es la experiencia. Dirá que la tipología de los saberes de los enseñantes se multiplica: “saberes de la experiencia”, “saberes implícitos”, “saberes tácitos”, “saberes de la acción”, “saberes prácticos profesionales”, “saberes comunes”, “saberes teóricos”, “saberes formales”.

La búsqueda de recetas pedagógicas constituye un resabio de este enfoque. Asimismo, el desprecio de los prácticos por la teoría argumentando “solo la experiencia puede enseñar cómo enseñar” (Sanmamed 1995, p. 55).

Queda expuesto que el modelo de racionalidad técnica no puede abordar la complejidad de las situaciones de las prácticas, razón por la cual D. Schön (1998) propone una búsqueda de una epistemología de la práctica considerando los procesos intuitivos que los profesionales desarrollan ante situaciones de incertidumbre, singulares y conflictivas de las prácticas profesionales.

El profesional que enseña: un ejemplo de practicante reflexivo

Phillipe Perrenoud (2004) fundamenta la idea de la *profesionalización del oficio del enseñante* en la formación inicial y continua. Ello implica enfatizar la parte profesional del oficio, más allá de los contenidos que debe transmitir el que enseña.

Para comprender la terminología que expresa esta categoría conceptual, el autor refiere a que, en algunos países, la distinción entre profesional y oficio no son claras. En el uso anglosajón, se considera profesional al individuo que desarrolla un oficio, siendo creador y ejecutor de su práctica. Para ello, necesita de un saber amplio que integre un saber académico, saber especializado y un saber experto. No obstante, en el marco de una epistemología de la práctica, ello no es suficiente ante el carácter singular de la práctica profesional.

El autor dirá que la historia de la práctica de una profesión considera a los profesionales como aquellos quienes saben qué y cómo resolver de la mejor manera los problemas que se le presentan. De este modo, gozan de una autonomía legitimada y, por lo tanto, son responsables de las decisiones que asumen moral, civil y penalmente.

En relación a ello, agrega que en los países anglosajones la enseñanza es considerada una semiprofesión con una semiresponsabilidad, dado que es vista como un oficio que se ejecuta desde una racionalidad técnica. Para poder lograr el reconocimiento como profesión, los docentes deberán ampliar sus márgenes de poder en la toma de decisiones relativas a las diferentes dimensiones de su práctica. Perrenoud expresa que la

autonomía y la responsabilidad solo se logran mediante la capacidad de *reflexionar en y sobre la acción*.

La formación de un practicante reflexivo

P. Perrenoud (2004) expresa que en educación la figura de practicante reflexivo es visto como el símbolo para acceder al estatus de profesión. El autor sostiene que la figura de practicante reflexivo se encuentra en diversos escritos antiguos que representaban al enseñante como artesano, investigador, inventor y aventurero. Entonces, se propone fundamentar la idea del practicante reflexivo como un paradigma integrador y abierto.

En miras a ello, problematiza la acción de reflexionar diferenciando la reflexión esporádica (de la vida cotidiana) y la postura reflexiva de un profesional. Es decir, “una práctica reflexiva implica una postura, una identidad o un habitus” (Perrenoud, 2004, p.13). Retoma a D. Schön, quien dirá que en ella se desarrollan dos procesos mentales que se diferencian en relación al momento de la reflexión y a considerar ésta como objeto de conocimiento:

Reflexión en la acción: “No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso” (Perrenoud, 2004, p.30), es decir, reflexionar en plena acción consiste en preguntarse qué pasa, qué pasará, qué hay que hacer, cómo se hará, qué estrategias diseñar, qué riesgos o ventajas existen, etc.. En la acción pedagógica hay poco tiempo para la reflexión, se reflexiona para continuar con otras acciones, orientar las decisiones de manera “rápida”, sin posibilidad de detener el tiempo, las interacciones, la simultaneidad y espontaneidad de la vida en el aula. Por ejemplo, tomar asistencia o realizarlo al final; interrumpir la clase para llamar la atención al que habla, al que llega tarde o continuar con la clase; considerar expresiones de cansancio de los/as estudiantes para cambiar de actividad o no; responder una pregunta en el momento o dejarla para el final de la clase; emplear otros materiales para que comprendan; ofrecer más tiempo para la lectura o suponer que ya lo han leído, etc.

Reflexionar sobre la acción: implica tomar la reflexión como objeto de conocimiento. El docente ya no se encuentra en la acción, ya que reflexiona retrospectivamente en función de lo que pasó, cómo sucedió, los intentos y resultados de

la práctica para analizarla, compararla, criticarla con teorías, con otras acciones deseadas o imaginadas en situaciones similares. En función de ello, se tomarán decisiones que capitalicen la experiencia generando conocimientos para transformar la práctica.

La reflexión sobre la acción se interrumpe ante nuevos incidentes críticos de la práctica que exigen nuevas decisiones ante los acontecimientos recientes. Sin embargo, existen situaciones y acciones que se parecen o presentan semejanzas, las cuales conllevan a acciones singulares reiteradas. “Nuestras acciones u operaciones singulares son variaciones sobre una trama bastante estable” (Perrenoud, 2004, p.37). Relaciona esa trama estable a los denominados “esquemas de acción”.

Llamaremos esquemas de acción a los que, en una acción, se pueden transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, dicho de otra forma, lo que hay de común en las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción. (Piaget, 1973 citado por Perrenoud, 2004, p.23)

Los esquemas son organizaciones regulares de la conducta que se expresan en determinadas situaciones. La reflexión sobre la estructura de acción de sí mismo posibilita comprender que existen estructuras estables que orientan nuestras acciones ante situaciones análogas. Muchas veces, no somos conscientes de dichas estructuras y actuamos rápidamente, en piloto automático.

Acorde a lo recientemente expuesto, se puede relacionar con el habitus de una persona el cual es descrito como “(...) pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas siempre a situaciones renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1972, citado por Perrenoud, 2004, p.38). El habitus integra esquemas del pensar, del sentir y del hacer que estructuran las acciones de los sujetos en un momento de su vida. Puede hablarse de “guiones que se reproducen en situaciones parecidas” (Perrenoud, 2004, p.39), de los cuales reconocemos su existencia mediante lo que llamamos costumbres, obsesiones, deber ser, rutinas, rasgos de la personalidad, etc.

La reflexión sobre nuestros esquemas de acción permitirá no solo modificar nuestras acciones en próximas situaciones, sino en intentar modificar algunos aspectos

del habitus. De allí que una práctica reflexiva posibilite a que el sujeto piense sobre sí mismo, indague sobre su propia historia de vida y sobre la construcción de su identidad.

Es importante agregar, que ello no solo refiere al sujeto consigo mismo sino en relación a los demás. Perrenoud dirá que cada uno aporta su habitus en la interacción con el otro. Se diferencia o enriquece funcionando con los otros de manera estable en sistemas de acción colectivas, produciéndose una “orquestación de los habitus” (Bourdieu 1980 citado por Perrenoud, 2004, p.41.).

La práctica reflexiva es un trabajo y exige una actitud e identidad específica. Por ello, será necesario que la formación inicial genere en los sujetos capacidades de autorregulación y aprendizaje. Perrenoud dirá que ello posibilitará una

auto-socio construcción del habitus, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales...una relación con la práctica y con uno mismo, una postura de auto observación, autoanálisis de planteamiento y de experimentación, y facilitará una relación reflexiva con lo que hacemos. (Perrenoud, 2004, p.43)

El mismo autor señala que la postura reflexiva no se enseña, desarrollarla implica la formación de un habitus. En otras palabras, promover esquemas reflexivos que medien entre los saberes y la acción para que el sujeto sea consciente de sus esquemas y pueda modificarlos para mejorar su práctica profesional.

La reflexión y sus riesgos

Donald Schön (1998), en uno de los capítulos finales de su obra, cuestiona los siguientes argumentos que intentan justificar por qué la reflexión resulta peligrosa:

- No hay tiempo para reflexionar cuando se está en la línea de fuego, puede matarnos.
- Cuando pensamos en los que hacemos emerge la complejidad que paraliza la acción.
- El inicio de la reflexión en la acción nos puede llevar a la reflexión sobre la reflexión en la acción y así, hacia un infinito del pensar.

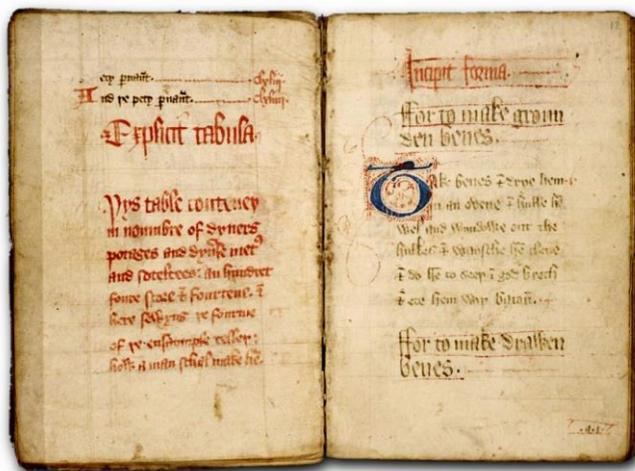
- La postura de la reflexión (pararse a pensar) no es compatible con la postura de la acción.

El autor objeta que todos estos planteos se reducen a la intención de separar el pensar del hacer, entendiendo que el pensamiento es una preparación para el hacer. Este hecho, nos lleva a creer que cuando se distancia del hacer nos sumergimos en un infinito pensar sobre el pensar. Sin embargo, dirá que

en la verdadera reflexión desde la acción, como hemos visto, el hacer y el pensar son complementarios...cada uno alimenta al otro y fija los límites del otro. Es el resultado sorprende de la acción el que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva a la reflexión a una temporal (...) en una conversación reflexiva con la situación. (Schön, 1998, p.248)

Capítulo IV

La evaluación: “Por favor, pase al frente”



The forme of Cury, ⁴

En este capítulo, se introduce la otra categoría central del problema de investigación: la *evaluación*, precisamente la *evaluación de los saberes prácticos en el campo de la práctica profesional*.

En los capítulos subsiguientes, se profundizará en el proceso evaluativo desde una epistemología de la práctica, basada en una Pedagogía Crítica que posibilite la reflexión en la acción. Para ello, se consideraron los aportes de Jorge Steiman (2008), Edith Litwin (1998) y Susana Celman (2010).

En función de una breve caracterización del proceso evaluativo y sus implicancias, se problematiza a partir de la definición que propone Litwin (1998), quien la comprende como parte del proceso didáctico que implica “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje” (Litwin, 1998, p.13). La autora agrega que la *evaluación para el control o para el aprendizaje* produjo “patologías” en el desarrollo de su práctica las cuales

⁴ El primer libro de cocina de la historia fue escrito por el Rey Ricardo II de Inglaterra. La imagen corresponde a la versión del siglo XVII reeditada por Samuel Pegge. Su traducción es “La forma de la cocina” (cury significaba “cocina” en inglés medieval).

desvirtuaron su objetivo pedagógico, reduciendo la evaluación a la mera acreditación. Este hecho coloca a la evaluación en lo que define como “campo de controversias”.

En este sentido, Celman (2010) suma profundidad reflexiva cuando enuncia que el desafío consiste en *vincular acreditación con comprensión* (Celman, 2010, p.14), la importancia de explicitar y construir criterios en un contexto democrático del aprender.

Entonces, en palabras de Gimeno Sacristán “...estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica” (Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p.335). Desde esta concepción, el autor propone “diseccionar la anatomía de una práctica compleja”, a partir de un esquema que integra: enfocar una realidad, seleccionar la faceta que se evaluará, elaborar un juicio de valor, captar la información y expresar el resultado de lo evaluado.

Sin embargo, la complejidad del fenómeno evaluativo no es posible de esquematizar y este aporte colabora con la comprensión de la dimensión técnica de la evaluación. Por esa razón, en los siguientes capítulos se abordará en profundidad el acto de evaluar y su implicancia social, política, económica, ética y educativa.

Finalmente, se desarrolla un apartado sobre la última fase del esquema: “la retroinformación” como proceso clave desde el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, a partir de los aportes de Gordon Stobart (2010).

La evaluación de la práctica

Considerar la evaluación como objeto de estudio en el campo de la investigación, sin dudas, constituye un verdadero desafío por la complejidad en la que nos sumerge y por la implicancia como formadores en ello. Se refiere, en reiteradas oportunidades, a que la evaluación es un campo plagado de controversias por estar constituido por dimensiones sociales, políticas, éticas, axiológicas, epistemológicas, psicológicas y económicas, dirá Steiman (2008). Esta concepción multirreferencial interroga permanentemente las prácticas docentes y colma de una sensación de incertidumbre que se aliviana cuando se abre la posibilidad de reflexionar sobre ello.

Entonces, cabe preguntarse, más allá de la especificidad del campo en el que se desarrollan: ¿Qué se evalúa en los trayectos formativos de las prácticas?; ¿“Saberes prácticos, saberes de experiencia”, “saberes implícitos”, “saberes tácitos”, “saberes de la acción”, “saberes comunes”, “saberes teóricos”, “saberes formales”?; ¿Qué tipos de evaluación se desarrollan durante el trayecto de las prácticas? ¿Cómo es el proceso evaluativo?

De evaluaciones y concepciones

Litwin (1998) titula en una de sus publicaciones: “La evaluación como campo de controversias o un nuevo lugar para la enseñanza”. De esta manera, invita a considerar, como se ha mencionado, la evaluación desde lo multirreferencial y complejo para argumentar esta dicotomía.

La evaluación es definida como parte de la didáctica, considerada ésta última como “teoría acerca de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 1998, p.11). En otras palabras, la evaluación es parte del proceso didáctico que implica “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas docentes y atribuirles un valor a los actos que den cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 1998, p.13).

En este sentido, la evaluación posibilitaría tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos y de su proceso, como ofrecer información sobre la propuesta de enseñanza y

su desarrollo. Esta concepción procesual y continua de la práctica evaluativa se contraponen con la visión cuantificable y medible de los conocimientos.

La evaluación de los resultados como control de la enseñanza y de los aprendizajes dieron lugar a lo que la autora refiere como “patología”. Es decir, la importancia de la evaluación solo cobraba sentido, en tanto la enseñanza se estructura en base a ella. Se enseña y se aprende lo que se evalúa: “invierte el interés por conocer por el interés por aprobar” (Litwin, 1998, p.12).

La imprevisibilidad de la práctica en aula implica desarrollar habilidades profesionales para la toma de decisiones en contextos inciertos. La codificación, materialización de las competencias y habilidades propias de un profesional es una tarea compleja que resulta, al mismo tiempo una paradoja, ya que si no es observable, no puede evaluarse. Desde esta lógica tecnicista y aplicacionista, la evaluación implica constatación de resultados similares en situaciones de la práctica profesional análogas.

La evaluación entendida desde una racionalidad técnica basa sus principios en la Pedagogía por Objetivos, mediante la cual se concibe que el conocimiento sea posible de ser medido y explicitado en conductas observables, las cuales se detallan minuciosamente en objetivos a evaluar. La enseñanza es prescriptiva y el aprendizaje medible, manipulable y predictivo. La medición educativa selecciona y clasifica a los sujetos a partir de los resultados observados.

La evaluación concebida desde una racionalidad práctica, se fundamenta con los aportes de la Pedagogía Crítica a través de la cual se considera al conocimiento como construcción socio histórica. El sujeto es quien relaciona sustantivamente e incorpora a su estructura cognoscitiva los nuevos conocimientos.

Desde esta última concepción, Celman (2010) sostiene que la evaluación de los aprendizajes es una práctica social construida por docentes y estudiantes, es decir, *sujetos en relación* que participan en una institución *culturalmente significada*. La autora destaca que es una práctica *artesanal* porque si bien el docente como profesional posee el conocimiento y la maestría necesarios para enseñar y promover aprendizajes, cada

situación en la dinámica de la vida en las aulas es particular, inédita que exige “crear y recrear la herramienta evaluativa pertinente” (Celman, 2010, p.6).

Por ello, dirá que es preciso preguntarse: “¿Qué ocurrió allí? ¿Qué aprendizajes construyeron esos sujetos en ese contexto de enseñanza?” (Celman, 2010, p.6). La autora agrega que implicará poner en relieve las “formas de construcción de las acreditaciones”, considerando *la rigurosidad y relevancia* de aquello que se constituye como objeto de evaluación, ya que se observa en las prácticas evaluativas más un “cuidado de la rigurosidad...que a la vigilancia sobre la relevancia” (Celman, 2010, p.10).

En otras palabras, se requerirá conocer y evaluar los núcleos disciplinares ejes de la enseñanza y los procesos cognitivos que se desarrollan para un aprendizaje con sentido, flexible a contextos diversos, es decir, evaluar para posibilitar un “pensamiento alternativo divergente” (Celman, 2010, p.9).

“¿Qué es lo que evaluamos?”, se pregunta Celman (2010), ya que si concebimos al aprendizaje como una construcción de conocimiento con otros y en contexto, podemos pensar en que la evaluación de esos conocimientos es un “acto de conocimiento”. Ello se argumenta debido a que es preciso contemplar las múltiples variables que entran en juego en un proceso subjetivo, es decir, cómo y cuándo el sujeto relacionará sus conceptos con los nuevos, qué ha aprendido significativamente hasta el momento y cómo se continuará la red relacional de su estructura cognitiva.

La misma autora expresa que es un dilema posicionarse desde un enfoque comprensivo, que ayude a ofrecer información sobre cómo se desarrollan los conocimientos de los/as estudiantes, o desde la preocupación por constatar si los contenidos mínimos requeridos por los diseños curriculares se han podido desarrollar en la gradualidad que propone el sistema.

Entonces, se trata de *vincular acreditación con comprensión* (Celman, 2010, p.14). Por esta razón, si evaluar significa emitir juicios de valor, será necesario que ello sea argumentado para que se constituya en una instancia dialógica y evite ser un dictamen inapelable. No cabe duda que “la argumentación desarrolla y transparenta el proceso de

razonamiento, muestra redes de significaciones y se ofrece como posibilidad de construir diálogos genuinos, consensos o confrontaciones” (Celman, 2010, p.15).

Anatomía de una práctica compleja

Cuando se refiere a la evaluación como práctica, se presenta una paradoja, por un lado, dicha práctica está condicionada por múltiples factores personales, sociales e institucionales y, por otro, ella misma condiciona todas las prácticas escolarizadas.

Por dicha razón, Gimeno Sacristán dirá que “estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica” (Sacristán, 1998, p.335). La evaluación se encuentra presente en todo el proceso formativo, a través de prácticas sistemáticas y formales como exámenes, o de manera informal, en prácticas que subyacen lo cotidiano y conforman gran parte del curriculum oculto en las aulas.

Es por ello que el autor señala la importancia de investigar su función didáctica. En otras palabras, “la necesidad de racionalizar una práctica ya preexistente, de intelectualizar en términos de teoría procesos institucionales cuya fuerza es cada vez más evidente” (Sacristán, 1998, p.336). No hay dudas que, actualmente es una fase de la enseñanza, ya que todo proceso didáctico requiere de su revisión. Por tanto, dirá que la evaluación posibilita pensar y planificar la práctica didáctica.

El autor se propone “diseccionar la anatomía de una práctica compleja” mediante un esquema que colabora con develar aquello que se encuentra implícito en toda práctica evaluativa.

Dirá que será necesario:

- ***Enfocar una realidad***: se refiere a la primera decisión que debe tomar quien evalúa, es decir, seleccionar del universo posible aquel aspecto o porción de la realidad que decide evaluar. En otras palabras, definir el objeto de evaluación a saber: el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes; el desarrollo del currículum escolar; la planificación institucional; la participación de los padres; los recursos y materiales áulicos; entre otros.

- ***Seleccionar la faceta que se evaluará:*** implica considerar las variables del objeto que será evaluado, en tanto, se requiere distinguir las dimensiones que lo integran. Con ello, surgen aspectos no solo técnicos sino éticos que posibilitan analizar las concepciones epistemológicas, ideológicas, políticas, sociales que denotan el carácter subjetivo. Entonces, decidir cómo acotar el universo evaluativo requerirá de un proceso reflexivo que argumente las decisiones de quien evalúa.

Resulta interesante el aporte que realiza el autor al señalar que, en todo proceso evaluativo, se producen dos fenómenos. Por un lado, ocurre el proceso selectivo de las dimensiones del objeto, el cual se explicita. Por otro, la emisión del juicio de valor sobre lo evaluado, en el cual intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no se consideran en la valoración, pero que la condicionan. A ello se lo denomina “efecto halo”, es decir, a la “contaminación” o interferencia en el juicio valorativo de la opinión de quien evalúa. En relación a ello, ejemplifica diciendo que no es extraño identificar a docentes que evalúan los aprendizajes de los/as estudiantes, pero que califican en función de su percepción positiva o negativa que tienen de los mismos. Para el autor, este efecto es inherente a toda práctica evaluativa lo que justifica la imposibilidad de reconocerla como objetiva.

- ***Elaborar un juicio de evaluación:*** una vez que se ha enfocado en una realidad y seleccionado una dimensión o aspecto de la misma, deviene el proceso más significativo de la práctica evaluativa: el juicio de valoración. El mismo es producto de comparar la realidad evaluada con un “ideal, norma o punto de referencia” (Sacristán, 1998, p.348). Dirá

...estimamos que un alumno “progresó adecuadamente”, que “va bien” o que “merece aprobar” cuando percibimos que el curso de su progreso o el punto donde se encuentra responde aceptablemente a la idea previa que tenemos de los que tal progreso debe ser...En este sentido toda evaluación es relativa. (Sacristán, 1998, p.348)

Por último agrega

...el objeto que se evalúa y el objeto de valoración son construidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos

institucionales y sociales, es importante, para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la “autoridad” de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la relación de éstas en las relaciones pedagógicas. (Sacristán, 1998, p.348)

- ***Captar la información:*** en este punto se hace hincapié en qué instrumentos, técnicas o métodos se seleccionan para evaluar las variables del objeto evaluado. Ello significa que se debe decidir de qué manera se obtiene la información necesaria para emitir un juicio valorativo, hecho en el que está implicado el propósito del acto evaluativo. Entonces, para qué evalúo es un interrogante que deberá guiar la elección metodológica.

La información que se obtiene requiere, en palabras de Sacristán (1998), ser ponderada. Se valoran determinadas dimensiones del objeto evaluado por sobre otras. De este modo, en este proceso quien evalúa pone de manifiesto sus patrones de valores, ideales y creencias que ofician de “esquemas mediadores” (Sacristán, 1998, p.345). Por ello, “...para uno es la capacidad de argumentación del alumno, para otro es la de ajustarse a la respuesta esperada...” (Sacristán, 1998, p.345). Es interesante cuando se afirma que las pruebas llamadas objetivas han intentado evitar la “deliberación” de quien evalúa, pretendiendo suprimir la “deformación subjetiva que inevitablemente implica” (Sacristán, 1998, p.345).

Una vez que se ha ponderado la información, proceso que implica la búsqueda de indicadores, se procede a la valoración entre el estado apreciado del objeto evaluado y el punto de referencia que se compara. Cabe aclarar, que el autor sostiene que dicho referente puede devenir de una norma estática; de un objetivo; de la forma en que se comprende que debe ser un proceso, una manifestación de conducta, entre otros. La clave radica en la claridad de referencia que explicita quien evalúa, ya que “...el problema de la subjetividad no está en eliminarla, intento vano, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de los esquemas mediadores, caminando hacia una subjetividad compartida en constante proceso de revisión...” (Sacristán, 1998, p.346).

- ***Expresar el resultado de la evaluación:*** la masividad del sistema escolar y las exigencias de lo instituido (completar boletines; informar a los directivos y padres el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes; ofrecer datos probabilísticos, entre otros) conlleva a sintetizar, y en muchos casos, a simplificar la compleja tarea de evaluar. Por esta razón, convertir la información en comunicable y pública mediante notas numéricas, conceptuales e informes remite a una evaluación formal y sistemática, ya que gran parte de dicho proceso fue desarrollado en la cotidianeidad del aula, a través de evaluaciones continuas que inciden plenamente en las valoraciones publicadas. Por ello, el autor dirá que “siempre hay pérdida de información” debido a que “la expresión de las evaluaciones implica, por lo general, una reducción de la información” (Sacristán, 1998, p.352).

Retroinformación de la acción

Para Stobart la retroinformación es el “mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada” (Stobart 2010, p.187). Es importante considerar que, de acuerdo a la concepción de evaluación que subyace, la retroinformación implica una devolución de la práctica que sea solo informativa o contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje.

Desde una concepción de evaluación para el aprendizaje, la retroinformación de la acción posibilita la comprensión de los contenidos aprendidos. En ese sentido, esta categoría es sinónimo y complementaria de *retroalimentación*, un proceso comunicacional que requiere de un emisor y un receptor. Entre ambos, se produce una retroalimentación cuando el receptor responde al emisor.

El concepto *retroalimentación* deviene de las ciencias biológicas. La *bioretroalimentación* se define como técnicas que permiten al sujeto controlar de manera voluntaria funciones fisiológicas del organismo como la presión arterial, temperatura, entre otras, a través de la información que le suministran.

La Real Academia Española emplea el mismo término en las ciencias tecnológicas para indicar el proceso en que parte de la energía de salida de un circuito o sistema es transferida, de retorno, a su entrada, con el objetivo de reforzar, disminuir o controlar la salida de energía del circuito.

Se puede decir que la retroalimentación implica un proceso de ida y vuelta que permite obtener información de un proceso para mayor autonomía en el ejercicio de sus funciones.

Anijovich (2019) distingue la retroalimentación de la mera calificación. En tanto, la primera ofrece información cualitativa sobre los desempeños logrados y esperados, mientras que la segunda designa un valor a la acción sobre escalas predeterminadas.

Desde un enfoque evaluativo para el aprendizaje, ambos términos se emplean para designar un proceso en el que docentes y estudiantes se modifican mutuamente. Al docente le posibilita información sobre su práctica para mejorarla y al estudiante le proporciona información sobre su proceso de aprendizaje para reflexionar sobre su acción. De esta manera, permite la reconstrucción de la práctica para poder reflexionar sobre ella, continuarla o modificarla, a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

En esta investigación, se optará por emplear el término retroinformación, ya que posibilita el análisis de las prácticas desde distintos enfoques evaluativos. Mientras que el concepto retroalimentación (feedback) por su origen etimológico *retro* (*hacia atrás* del inglés *back* (espalda, hacia atrás) y *alimentar* (nutrir, alimentar, crear deviene de feed - dar de comer-), connota en su verbo un proceso positivo, que aporta y colabora en el crecimiento del sujeto de manera literal y simbólica.

La intencionalidad formativa del proceso de retroinformación dependerá del contexto, de las características individuales del sujeto que aprende, de los medios por los cuales se efectúa, los motivos y en el nivel en que se centre (de tarea, de proceso, de regulación o personal).

En esta línea, el autor amplía sobre las consecuencias de centrarse en cada uno de los niveles:

Nivel de tarea: Es la retroinformación más frecuente y cumple una función correctiva del trabajo realizado, mayormente tareas sencillas; a la necesidad de recibir más o menos información y a la construcción de conocimiento más superficial (Stobart, 2010, p.190).

Nivel de proceso: Se relaciona con estrategias de “aprendizaje profundo” y refiere a los procesos que subyacen las tareas en busca de la “mejora en la detección de errores y con estrategias para abordar tareas más complejas” (Stobart, 2010, p.190).

Nivel de regulación: Los factores que median esta retroinformación son “la capacidad de crear una retroinformación interna y de autoevaluarse; la disposición a dedicar esfuerzos a buscar y abordar retroinformación; el grado de confianza o certidumbre en la corrección de la respuesta; las atribuciones de éxito o fracaso, y el nivel de competencia para buscar ayuda” (Hattie y Timperley, 2007, p. 94 citado por Stobart, 2010, p.190).

Nivel personal: El autor argumenta que rara vez es eficaz, ya que se trata de una retroinformación que facilita juicios positivos y negativos del estudiante. Se materializan en frases que describen y definen al sujeto en función de su acción. “Eres muy capaz” o “Sos brillante”, ejemplifican este tipo de retroinformación.

Stobart sostiene que la “retroinformación eficaz” es aquella que permite la interacción de los tres primeros niveles en forma espiralada. Es decir, aquella que está destinada a la mejora del rendimiento de la tarea para avanzar al proceso y de éste a la regulación. Cuando se comprende qué hace falta para mejorar la práctica y el proceso es posible pensar estrategias de autorregulación que ayuden al estudiante a supervisar su propia práctica. El problema radica en que la retroinformación en forma de alabanzas, elogios o críticas a nivel personal, no conlleva a la autonomía que subyace en el tercer nivel mencionado.

Se sostiene que una retroinformación eficaz debe considerar el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla, así como el clima de confianza y respeto en el aula que potencie la intencionalidad motivacional para aprender. De igual modo, debe considerarse que la retroinformación puede ser inmediata o retardada. Se sugiere que cuando el sujeto realiza tareas nuevas y complejas es preferible una retroinformación inmediata que corrige errores y produce respuestas instantáneas, las cuales evitan la frustración y los atascos. Mientras que en tareas sencillas o cuando el/a estudiante está

inmerso en la acción, la retardada facilita la confianza y no genera sentimientos devenidos de la “intrusión de la retroinformación” (Stobart, 2010, p.189).

Entonces, para que la retroinformación sea útil y eficaz depende de “1) motivo: el aprendiz lo necesita; 2) oportunidad: el aprendiz la recibe en el momento de utilizarla y 3) medios: el aprendiz está dispuesto a usarla y es capaz de hacerlo”. Por ello, debe estar dirigida a las tareas, no a la persona, para que estimule la acción y no paralice el hacer.

En relación a lo desarrollado, debe pensarse un enfoque de retroinformación que conciba durante el proceso de corrección y calificación la idea de “dos estrellas y un deseo” (Clarke citado por Stobart, 2010, p.194). Es decir, identificar dos ejemplos que cumplan con los criterios de evaluación y uno que indique cómo mejorar.

Acreditar evaluaciones con criterios

La construcción de criterios es clave para un cambio conceptual de la evaluación. Los criterios mejoran nuestras prácticas debido a que nos ayudan a “reconocer el valor de las actividades” (Litwin, 1998, p.17) .Se constituyen en recursos que facilitan la emisión de juicios sobre el valor de la tarea desempeñada. Asimismo, son elaborados a partir de las experiencias, motivo por el cual, deben ser flexibles y revisados constantemente. Para ello, resulta necesaria su publicación y explicitación a los/as estudiantes, hecho que garantiza el ejercicio democrático de toda práctica de enseñanza.

Para la autora “es condición moral acordar criterios, entender razones y, en especial, comprenderlo como acto de construcción de conocimiento” (Litwin, 1998, p.29). Por la dimensión ética de cada postulado, el primer desafío es construir criterios que permitan obtener información válida y confiable, que no busquen corroborar lo previamente supuesto para que la evaluación pueda constituirse en un lugar para la *buena enseñanza*.

Es preciso tomar una postura sobre la evaluación que le dé “consistencia y credibilidad” a nuestras prácticas de enseñanza. Para ello, debemos considerar al “conocimiento como referente teórico” y comprender no solo lo que se aprende, sino

cómo se produce ese conocimiento. La práctica evaluativa debe ser argumentada epistemológicamente.

La coherencia epistemológica nos permite discernir entre la confusión de funciones que se le asignan a la evaluación. ¿Cuál es la función educativa de la evaluación? ¿Formar para aprender? ¿Seleccionar socialmente? ¿Certificar conocimientos? ¿Motivar y orientar aprendizajes? ¿Cumplir con requisitos burocráticos y administrativos? ¿Ofrecer información para procesos de retroinformación de procesos de aprendizajes? ¿Mejorar las prácticas de enseñanza? ¿Controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Medir resultados? ¿Constituirse en instrumento de control?

Capítulo V

Narrar la evaluación desde dos enfoques



La mesa está servida. Antonio Berni (1953)

Este capítulo presenta la particularidad de describir un caso real, el cual no tiene relación directa con el caso seleccionado de esta investigación, pero que, sin dudas, su análisis permite comprender dos lógicas evaluativas. Se refirió anteriormente a la *evaluación para el control* y *evaluación para el aprendizaje*. Resulta que, si bien pueden denominarse de diferentes maneras según los/as autores/as, toda intención en el acto de evaluar no es neutral y encierra objetivos que no necesariamente se relacionan con el aprendizaje.

En este sentido, la decisión de incorporar un prematuro análisis de una narrativa dentro de un marco teórico, se basa en que las lógicas evaluativas simulan ser antagónicas, esquematizadas y estructuradas, pero en realidad son parte de la complejidad del mismo fenómeno de la evaluación.

Se consideraron los aportes de Juan Manuel Méndez (2001) sobre “evaluación tradicional” y “evaluación alternativa” y de Felipe Trillo (2014).

Nuevamente, se retoma a Gordon Stobart (2010) para desarrollar un breve recorrido histórico sobre las funciones de la evaluación desde sus inicios a la actualidad

concebida como *evaluación para el aprendizaje*. Las funciones de la evaluación serán objeto del siguiente capítulo.

Cabe destacar que, la *forma* de este capítulo es *contenido* del enfoque interpretativo de esta investigación y evidencia que la construcción del marco teórico, el análisis y la interpretación se producen en simultáneo.

Este capítulo es una *pausa reflexiva* del marco teórico concebido como construcción subjetiva que deconstruye lo aprendido, mediante una ida y vuelta continua entre la teoría y la práctica.

La mesa está servida

Hace una semanas, se publicó la carta de una docente que “conmocionó nuestros puntos de certeza”, dirá Lidia Fernández (2000). La historia en apariencia familiar para quienes se dedican a las tareas de enseñar, se expone de manera simple. Sin embargo, un análisis profundo del mismo demuestra la complejidad del fenómeno evaluativo.

En la localidad de Sierra de los Padres, una profesora de Geografía fue convocada a realizar una suplencia en una escuela de nivel medio. La docente relata que el lugar cuenta con una población de cuatro mil habitantes. Su entorno está rodeado de pastizales, monte y bosque, ya que conforma un canal montañoso.

En la zona, la producción más rentable resulta ser la cosecha de frutillas, para lo cual contratan mano de obra boliviana, hecho que fue denunciado ante organismos sociales por las condiciones de semi-esclavitud en la que se desarrollaba.

En palabras de la docente:

“Esta semana me citaron para evaluar a una estudiante que debía una materia que la habilitaría, en caso de aprobarla, a pasar de año. El director me anticipó que el nivel académico no era bueno, pero que era una alumna que se esforzaba mucho para estar en la escuela.

Como no fue estudiante mía decidí preguntarle a ella los temas que habían visto en Geografía el año anterior; pero no se acordaba ninguno. Con piel morena y voz muy bajita, me dijo que no había podido estudiar porque no tenía libro ni carpeta. Entonces, le dije que yo tenía toda la voluntad de aprobarla pero que era fundamental que escribiera algo que justificara la nota.

A pesar de mi insistencia no supo decir nada en relación a los contenidos de la planificación anual y, entonces, le pregunté:

-¿De las frutillas sabes algo?

Abrió los ojos enormes.

-Sí, me dijo.

Entonces sobre la hoja de carpeta que ella misma me dio escribí:

Evaluación de Geografía / Fecha: 07/04/16 / Año: 2° / Estudiante: G.C

1) Describir una actividad económica y ella preguntó:

-¿Puedo escribir también sobre Bolivia? Porque yo soy Boliviana.

-Si claro, le dije. Entonces agregué:

2) Mencionar los aspectos más importantes del algún país latinoamericano.

A las dos horas me entregó 3 hojas escritas de ambos lados con letra clara y prolija.

Hacia tiempo que no corregía una evaluación con tanto entusiasmo. Todo el relato de esta nena de 14 años aportó sin duda, a mi formación como geógrafa y como docente. Comparto el desarrollo de la evaluación porque creo que no pueden quedar estos contenidos sólo en mí.

Corregí las faltas de ortografía y agregué algunos signos de puntuación para facilitar la lectura.

1) En la frutilla trabajan aproximadamente 200 personas que cosechan la fruta, limpian el campo, sacan las hojas, sacan la maleza, tienen que carpir. Ahora pagan más que antes aún mejor, pagan todo lo que hacen si carpean, limpian la cunita, etc. Algunos niños trabajan ahí aproximadamente de la edad de 13 años para arriba y algunas embarazadas también pero no hacen tanto esfuerzo o si no, no trabajan. Eso depende de ellas. A veces lo hacen para ayudar a sus maridos. Algunos de ahí, bueno casi todos, son juntados.

Casi todos los bolivianos trabajan en el campo y siempre llegan cansados y que no le toman importancia a los hijos que nunca le preguntan nada qué cómo estás o algún problema en la escuela.

La frutilla se cosecha en cunitas en un carrito y un balde. El balde es para descartable y la cunita es para armar caja. Eso se llama embalada. A mí me gusta

embalar y armar cajas y claro a la frutilla se le pone esa cosa rara en las plantas. Las riegan con un tubo que está debajo del plástico. Lo ponen los tractores. Las cajas con frutilla y las cunitas con frutilla descartable se lo lleva un tractor que viene a las 12:15 o cerca aproximadamente y a la tarde también.

Los bolivianos pueden soportar más el campo que los argentinos porque los bolivianos tienen el trabajo más pesado y los argentinos están en las oficinas ¿o será porque ellos sí pudieron estudiar? Yo pregunto en mi casa porque no estudian porque no hay tiempo es la misma respuesta que me dan todos los días.

Ya que la frutilla es una empresa a nosotros nos dan techo, agua potable, luz menos gas. Pero claro a veces nos quitan un poco de plata para ayudar en las pagas. Para que los padres se vayan tranquilos a trabajar hay una guardería que los cuidan. Ahí les dan desayuno, comida y merienda y hay reuniones para levantar la basura. Porque además de levantar la basura de su casa, tienen que levantar la basura del patio o del suelo del baño y sino están presentes, tienen que pagar 5 pesos por cada día que falten.

También hay donaciones que mandan o traen en camiones y se le dejan a una señora que se llama Graciela y parece que ella se queda con las ropas de las cosas bonitas que llegan y lo descartable lo dejan en una carretilla para que la gente lo use.

2) Bolivia me encanta porque la primera vez que fui me encantó. Cuando es de noche todas las luces se encienden de todos colores y yo escucho tambores y cosas así como una banda porque mi casa está en una montaña. Me acuerdo cuando fui a la cancha. La cancha es una cosa que llega casi a la terminal. Hay tiendas de comida, ropa, bebidas y cosas de mercadería. A mí me gustó donde venden caña de azúcar.

En Bolivia hay montañas chicas y en la escuela les dan uniformes. ¿Sabía que en el jardín de niños estudian las líneas, los cuadrados, triángulos y números?

La gente del campo vive en casas de barro y paja y lo único que comen es chuño y mate y cuando es cumpleaños de alguien de la familia comen seco que significa arroz con papa y ensalada y carne seca y queso de vaca y de desayuno arroz con leche y

buñuelo. Todo eso lo cocinan en una clase de horno a la parrilla y yo me sé el nombre pero no sé cómo se escribe.

La gente, más bien las mujeres, tienen que ir con ropa lavada desde su casa hasta que llegan a un río caminando y la ropa la llevan en un aguayo en la espalda. Más o menos lo que tienen que caminar es desde aquí hasta Sulema para enjuagar la ropa.

¿Alguna vez comió tostado? Se hace con habas. Las haces secar al sol hasta que estén más secas. Después tenés que poner en una olla sal y después poner las habas secas y tostarlas hasta que revienten. Mi abuela las hacía. ¿Sabe que mi abuela tiene ochentaialgo y fue al doctor y le dijo que estaba muy fuerte ella? Vive en el campo y solamente dos veces la vi.

La aprobé. La abracé cuando se fue. Le pedí permiso para compartir su texto en internet y le dije que escribiera todo lo que pudiera porque escribir hace bien y porque siempre hay cosas importantes para contar. Con un 4 (cuatro) pasó de año y por eso no estará en mi aula durante este ciclo lectivo, pero espero cruzármela en los pasillos o en el patio y preguntarle:

¿Cómo fue tu día de ayer? ¿Lo querés contar en un papel?” (Diario La Nación, 2016)

El temor a la libertad

Juan Manuel Méndez (2001) sin ánimo de esquematizar acerca de las concepciones sobre evaluación, distingue “evaluación tradicional”, fundamentada desde una racionalidad técnica, y “evaluación alternativa”, desde una racionalidad práctica. Considerando la caracterización que hace de una y otra es posible analizar este caso.

Como ya se ha desarrollado, desde una racionalidad técnica la práctica evaluativa es concebida como ejercicio de control y sanción. La tradición que se orienta al control y al rendimiento de cuentas sirve para premiar o sancionar, aprobar o desaprobado a partir de criterios meritocráticos impuestos por un sistema educativo burocrático que traduce los resultados obtenidos en premios o castigos. Ello, se expresa en rankings que materializan, más o menos, posibilidades de financiamiento, más o menos, mejoras salariales, más o

menos, derechos educativos, más o menos empleabilidad en el mercado laboral, estrechamente vinculado a las demandas de agentes sociales y económicos externos.

Esta forma de intervención estatal delega al mercado la orientación del sistema educativo para la formación de trabajadores productivos. El buen rendimiento es el objetivo para el cual se entrena a los sujetos, mediante diseños curriculares estandarizados que posibiliten el desarrollo de criterios de evaluación y acreditación estándares.

Para ello es imprescindible que todo conocimiento sea medible y factible de ser comparado en el mundo de las titulaciones. Los conocimientos objetivamente tangibles serán necesarios para acreditar titulaciones que se correspondan a las necesidades de empleo y producción. Este sistema evaluativo puede describirse como “utilitarista”, “mecanicista” y “funcionalista” que atomiza el conocimiento en función de la resolución técnica de problemas.

Desde esta óptica, en la misma situación presentada, la estudiante debiera ser “castigada” por su bajo rendimiento a partir de un examen riguroso que ameritara la acreditación de grado para permanecer el nivel. Seguramente, si la docente hubiera sido formada desde esta concepción educativa, hubiera desarrollado una práctica desobjetivada, acatando pautas externas influenciada por el juicio valorativo del director y proponiendo una evaluación cuyas consignas preestablecidas hubieran ignorado el valor contextual, ético y humano del proceso evaluativo.

Probablemente, no hubiera habido comunicación entre la docente y la estudiante porque “saber del estudiante” sesga la objetividad pretendida e interfiere en el juicio valorativo de las respuestas.

El bajo rendimiento de esta estudiante coloca a la institución educativa en un peligroso puesto en el ranking de excelencia académica y deja en evidencia una cuestionada autonomía institucional. Desde esta lógica, las instituciones educativas son reguladas por el Estado a través de un mecanismo de descentralización-centralización. Es decir, los resultados del sistema son responsabilidad de las organizaciones y los

individuos que las integran, mientras que se centralizan los objetivos y la estandarización de los modos de hacer.

Trillo (2014) argumenta que la profesionalidad docente se limita al seguimiento de órdenes externas y a evaluaciones cuantificables preestablecidas por agentes externos (organismos internacionales, bancos mundiales, entre otros). “...no solo se quiere gobernar a las instituciones educativas, sino también el alma, la vida y las prácticas de quienes en ella trabajan, los docentes” (Trillo, 2014, p.28).

El mismo autor refiere a la cultura de la performatividad para describir cómo las reformas educativas actuales encubren una forma de gobierno que reduce “groseramente” la formación de profesionales a la lógica mercantil, sin importar los sentidos de la formación integral del sujeto.

Si bien reconoce que no hay una traducción específica para el término “performatividad” podría asociarse a resultados, desempeños, performances. “Supone un discurso normativo que confiere un valor prevalente a las actuaciones (desempeños) y los logros (resultados, rendimientos) de los sujetos (estudiantes, docentes u otros), así como de las instituciones escolares y sus proyectos” (Trillo, 2014, p.23).

De este modo, los indicadores de resultados requieren competencias cuantificables. En palabras de la docente: “yo tenía toda la voluntad de aprobarla, pero era fundamental que escribiera algo que justificara la nota”.

Trillo (2014) cita a Ball (2003) y Ferreiro (2010) quienes argumentan que a partir de “la fiebre por tasar, indexar y cuantificar todo lo que vale: las organizaciones y las personas son reducidas a datos, indicadores, a méritos reglados y selectivos, a comparaciones y ranking, sometidos al imperio de lo útil, práctico, efectivo y rentable”.

Por esta razón, se sistematiza excesivamente todo procedimiento, aumentando una exigencia burocrática que los docentes se ven obligados a cumplir, incluso por fuera de su carga horaria. La inestabilidad laboral colabora con la sensación de temor a perder la fuente de trabajo. Ello explica ciertas “identidades docentes simuladas” más preocupadas y ocupadas de “vender hacia el afuera” que a encontrar el sentido educativo de su tarea.

Sin dudas, la estudiante no hubiera sido GC (siglas que resguardan la identidad de la niña), sino un número que incrementa el porcentaje de inmigrantes cuya razón de subsistencia justifica su bajo rendimiento escolar. Un ejemplo de que la movilidad social no es posible en un sistema escolar que reproduce las relaciones sociales de dominación.

Al fin y al cabo, su situación como la de tantos otros es paradójica, ya que se naturaliza el hecho de que ella responde a un sistema productivo que la incorporó, sin previa titulación que acredite su competencia, hecho que justifica su bajo rendimiento. Sin embargo, se la *examina* ignorando que ello es parte del mismo sistema evaluador.

“El Ojo Ilustrado”⁵

La evaluación *alternativa* para la formación integral del sujeto se basa en una tradición orientada al perfeccionamiento docente. Su intencionalidad es la mejora de la práctica del docente y de la calidad educativa. Según Trillo (2014) colabora en mejorar la calidad educativa en tanto: “detecta necesidades; dota recursos, desarrolla programas de perfeccionamiento docente, promueve la reflexión de los profesores sobre su propia práctica; procura alternativas de mejora en el centro y contextualizada en la comunidad educativa” (Trillo, 2014, p.6).

El desarrollo de competencias, entendida como la “aptitud para realizar una tarea” orientada a la formación integral, supone que las mismas son más que conocimientos y habilidades. La competencia es “la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales” (Sacristán, 2008, p.77).

Ahora bien, si se analiza el caso expuesto desde esta concepción, podría decirse que la docente concibe la práctica evaluativa como posibilidad de mejora en el sujeto, ya que lejos se encuentra la opción de sanción ante la pregunta formulada, sino la reformulación para que la evaluación involucre aprendizajes con sentido. Es decir, aprendizajes flexibles que permiten resolver situaciones problemáticas vinculadas al

⁵El título refiere a la obra que lleva el mismo nombre, escrita por Elliot Eisner (1998) y cuya interpretación se vincula con el contenido de este apartado.

contexto real e inmediato. Ello se aproxima a la definición de competencias antes expuesta.

La docente consensua con la estudiante el desafío de escribir sobre su disciplina. Comprende la importancia del contexto real, cultural, social y económico en la construcción del conocimiento de los sujetos. Por ello, ella *sabe de un hacer complejo* que se traduce en la decisión de formular una consigna que integra lo que supone que la estudiante sabe, vinculado con aquellos contenidos de geografía (geografía económica, social, física y política). Un profesional de la docencia que desde una epistemología práctica comprende la importancia de evaluar y valorar el saber práctico de la estudiante.

Para la estudiante también refiere el desarrollo de una competencia, de un saber complejo que ponen en juego sus conocimientos, una actitud de confianza y el valor de afrontar un juicio evaluativo sobre ese saber que la constituye.

El componente ético de esta situación es lo que se evidencia. Trillo (2014) argumenta que para que una evaluación sea ética debe respetar los siguientes criterios: considerar las consecuencias en las personas y asumir dicha responsabilidad; resguardar la coherencia entre fines y medios, asumir la responsabilidad de emitir un juicio sobre otro, *recordar que junto al qué, cómo y para qué evaluar está el quién*. Sostiene que ese carácter interpersonal no puede obviarse.

El autor dirá que una *evaluación alternativa* busca la comprensión de contenidos en su proceso. En este caso refiere a la posibilidad de desarrollar desempeños flexibles. Con ello refiere a un aprendizaje con sentido, que puede relacionarse con situaciones de la vida cotidiana.

La práctica docente evaluada desde esta concepción implicaría reconocer que considera los conocimientos previos de los/as estudiantes; se desarrolla con autonomía profesional; demuestra creatividad en tanto reformula sus consignas; entiende el diálogo en la enseñanza como instrumento privilegiado para la comunicación; reflexiona en y sobre su práctica para la toma de decisiones en la inmediatez de la práctica. Es una trabajadora y una profesional porque asume con *honestidad* su responsabilidad social,

cultural y política en la tarea de educar y es portadora de un conocimiento teórico, práctico y experiencial que legitiman su *saber pensar, hacer y sentir*.

La profesora es un ejemplo de cómo *la reflexión en la acción* de nuestra práctica es clave para nuestro ejercicio como profesionales éticos y comprometidos con la realidad educativa. Sin dudas, sabe “contemplar la diversidad de las expresiones de saber” (Litwin, 1998, p.22) y reconoce que “los tiempos de una idea o simplemente de una reflexión más de una vez son tiempos diferentes a las prácticas de acreditación o certificación” (Litwin, 1998, p.25).

El tiempo de aprender debe estar disociado de una lógica mercantil de producción sistemática y económica, ya que para garantizar que *todos aprendan* es necesario entender que la educación es un acto humano. Ello implica tiempos diversos para un conocimiento profundo de los sujetos implicados, de aquello que será objeto de enseñanza y evaluación, de las condiciones materiales, de los criterios y lineamientos institucionales, de las políticas educativas que nos engloban.

El contenido del escrito en este examen conmociona a la docente quien *reconoce la subjetividad* de esa niña. Podría decirse que es una *evaluación horizontal* en la que ambas aprendieron. La docente lo expone textualmente: “Todo el relato de esta nena de 14 años aportó sin duda, a mi formación como geógrafa y como docente”. La niña aprendió a que sus saberes son valorados, la importancia de poder escribirlos para transmitirlos y conocer que un examen, a veces, se constituye en una oportunidad de reconocimiento, de volver a conocer a ese “quien” de la evaluación.

La evaluación educativa será democrática, en tanto, convoque a la participación de los sujetos implicados en la misma, al servicio de quienes son protagonistas. Asimismo, requiere una negociación entre los mismos mediante la transparencia de los criterios explícitos y publicados. El proceso evaluativo es un continuum que no debe ser un “apéndice de la enseñanza” porque evaluar al final del proceso es “llegar tarde al aprendizaje” (Méndez, 2001).

Entonces, si el reto es “no dejar a nadie afuera” deberemos reconocer sus dimensiones pedagógicas, didácticas, sociales, políticas y éticas que exigen “una praxis

comprometida con nobles objetivos cívicos para que posibilite la emancipación de los sujetos” (Méndez, 2010, p.26).

Lo heredado y lo adquirido

Para comprender mejor lo expuesto es necesario recorrer los orígenes de las lógicas evaluativas. La evaluación, en sus orígenes, se instituyó para la selección y certificación de los sujetos o para determinar y elevar los niveles de su rendimiento académico en las instituciones. Sin embargo, no cabe duda que es una actividad social marcada por valores que “configura qué y quiénes somos y no puede considerarse como una medida neutra de habilidades o destrezas independientemente de la sociedad” (Stobart, 2010, p.16).

Stobart amplía esta idea a través del desarrollo de las finalidades de la evaluación a lo largo de la historia de Gran Bretaña y que han influido en otras culturas. El autor señala que las funciones históricas de la evaluación han sido para:

- Determinar autenticidad mediante “pruebas de autenticidad” en épocas pre científicas.
- Certificar competencia laboral.
- Identificar estudiantes con necesidades educativas especiales mediante evaluaciones diagnósticas.
- Rendir cuentas sobre la eficacia de las instituciones.

Entonces, en relación a las funciones se desprenden las finalidades:

- **Selección y Control**

Esta finalidad integra las tres primeras funciones.

La selección por mérito y no “por cuna” remite a las Dinastías Chinas en el año 1122 AC y se perpetuaron hasta el Siglo XX. Los varones podían acceder al poder y prestigio de la nobleza mediante cargos jerárquicos concursables.

Con respecto a la evaluación como instrumento de selección y certificación de competencias para el trabajo es anterior a la función de selección educativa que fija niveles. En la mayor parte de las sociedades, el aprendiz aprende las destrezas necesarias

junto con el maestro en el espacio de taller. De allí, se desprende la explicación etimológica de la palabra “assessment”, la cual se traduce como *evaluación, valoración, estimación* y cuya raíz latina “assare” significa “sentarse con”.

En relación a la evaluación diagnóstica educativa, se remite al Siglo XIX, en la época de escolarización masiva durante la conformación de los estados industriales. En ese contexto, se detecta que algunos niños no podían continuar con la “escolarización normal”. Por ello, en el SXX se diseñan test para su identificación.

El test de Binet fue uno de los más reconocidos, ya que se diseñó a fin de observar el funcionamiento cognitivo que se esperaba en clase, ajustando la edad cronológica del sujeto en comparación con la “edad mental”. Su propuesta fue innovadora, en tanto, los diagnósticos realizados en épocas anteriores se basaban en el tamaño del cráneo; características físicas (stigmata) y formas de percepción sensorial. La finalidad educativa radicaba en diagnosticar quién necesitaría una atención especial para aprender, hecho que instituyó la *evaluación diagnóstica individualizada*.

Sin embargo, los test mentales se administraron masivamente con otras finalidades, sobre la base de supuestos sociales acerca de capacidades innatas que la educación no podía modificar. En función de ello, se brindaron argumentos en base a las creencias de clases y de superioridad racial. Los más conocidos fueron aquellos que miden el coeficiente intelectual.

Como formas de oposición a la idea de una inteligencia innata y fija surgen las propuestas de: L. Thurstone, mediante la demostración estadística de las inteligencias múltiples; H. Gardner, quien fundamenta que las inteligencias múltiples se derivan de factores psicológicos y culturales y de D. Goleman con sus aportes sobre la inteligencia emocional.

Asimismo, surgen inventarios de auto informes que permiten identificar preferencias de los aprendices vinculadas a la escolarización (ambientales; sociológicas; emocionales y físicas). Uno de los más destacados fueron los Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory) desarrollado por Dunn. Si bien su finalidad era diagnóstica, a fin de generar propuestas superadoras de las metodologías de enseñanza, parte de

supuestos de que las preferencias tienen una base biológica y, por tanto, estables y fijas. No obstante, goza de reconocimiento, ya que su propuesta permitió centrarse en el aprendizaje, profundizar conocimiento acerca de los aprendices y sus formas, las cuales conllevan a una reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

En contrapartida, se desarrollan otros en EEUU como el “cuadrante de aprendizaje” de D. Kolb o “el ciclo de aprendizaje” de Dennison y Kirk que entienden que los estilos no son fijos, sino preferencias cambiantes para resolver conflictos.

Stobart (2010) sostiene que el peligro de estas clasificaciones “benignas” conlleva a procesos de evaluación endebles que definen la clase de aprendices que somos.

Estas funciones manifiestan el poder de la evaluación para configurar sujetos creando constructos y clasificaciones, mediante un proceso que consiste en: *contar; cuantificar crear normas, correlacionar, medicalizar, biologizar, genetizar, normalizar y burocratizar.*

- **Fijación y elevación de niveles:**

La evaluación como instrumento para rendir cuentas a nivel macro (nacional, local, institucional) y a nivel micro mediante evaluaciones sumativas (en el aula para verificar el progreso de los/as estudiantes) posibilita el control para elevar los niveles formativos en los países desarrollados. “La lógica es que, si algo está funcionando, será mensurable mediante indicadores que registren la mejora” (Stobart, 2010, p.38). O dicho de otra manera, por el mismo autor, “pago por resultados” que argumenta una visión “credencialista” de la evaluación y sus productos.

Esta concepción fundamenta el poder de la evaluación para legitimar “títulos de institución”, es decir, avalar a determinadas instituciones reconocidas socialmente por garantizar un mejor puesto laboral a quienes egresen de éstas. De este modo, la escuela se convierte en un “bien posicional” en la que ya no se aprende por aprender, sino que se aprende para una finalidad tangible en el ámbito del trabajo.

En relación a ello, se dirá que “si los test y exámenes son instituciones sociales, siempre habrá una presión pública para mantenerlos sin cambios en el tiempo sobre todo si se utilizan con fines de rendición de cuentas” (Stobart, 2010, p.122).

- **Formativa:** incorpora la evaluación de la práctica en aula para la mejora del aprendizaje.

La Evaluación para el Aprendizaje (EpA) es un enfoque de evaluación que comprende:

- “la participación activa de los alumnos en su aprendizaje
- la retroinformación eficaz facilitada a los alumnos;
- la adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación;
- la necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos;
- el reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tienen sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, influencias cruciales ambas sobre el aprendizaje” (Assesment Reform Group, 1999, p.4 citado por Stobart, 2010, p.170)

Su finalidad consiste en que la evaluación sea “parte” del proceso de aprendizaje y no su corroboración. Para su desarrollo e implementación, será necesario explicitar las intencionalidades pedagógicas de la evaluación y con qué criterios se juzgará el aprendizaje (“criterios de éxito” Stobart, 2010); proponer una metodología de enseñanza dialógica; facilitar retroinformación eficaz para saber a dónde tiene que llegar el estudiante; promover la autoevaluación y evaluación entre pares para propiciar procesos metacognitivos del proceso de aprendizaje.

En relación a esto último, se introduce el constructo de “evaluación sostenible”, la cual integra una “doble tarea”. Por un lado, la evaluación debe promover el “aprender a aprender”, como proceso metacognitivo o de autorregulación y, por otro, el aprendizaje directo de los contenidos (Stobart, 2010).

Este enfoque coincide con la concepción de aprendizaje basado en los aportes constructivistas. Por ende, reconoce “el aprendizaje como proceso social activo en el que

el individuo crea significado y la mejor manera de hacerlo es construir sobre lo que ya se conoce” (Stobart, 2010, p.175). De allí que se interese por lo situacional, lo que acontece en el aula.

La evaluación para el aprendizaje puede confundirse con las instancias de evaluación formativa y evaluación sumativa, asociada a la certificación del aprendizaje. Resulta esclarecedor comprender que la finalidad define el tipo de evaluación, no el momento. Un claro ejemplo se presenta con las evaluaciones llamadas formativas frecuentes. El autor dirá que existe

...una confusión, pues esta evaluación se presenta muchas veces como *formativa* (dado que informa sobre el progreso y los niveles alcanzados) cuando su función es, en realidad, *sumativa* (una instantánea de mi situación actual)...debería clasificarse más exactamente como *sumativa frecuente o minisumativa*. Lo que se haga con esa información es lo que determina si se convierte en *formativa*. (Stobart, 2010, p.186)

Hasta aquí se han señalado las finalidades de la evaluación según su función, las cuales se “solapan masivamente” por la característica multifuncional de este proceso (Stobart, 2010, p.186).

Por último Stobart (2010) señala cuatro pasos prácticos que posibilitan mejores exámenes desde este enfoque:

- *Explicitar la finalidad y la exigencia del aprendizaje*. Se cita al respecto “los objetivos de la asignatura, más que sus contenidos, deben determinar la finalidad y la forma de la evaluación” (Stobart 2010, p.123).

- *Conocimiento basado en principios* (principed knowledge), clase de conocimiento que es, a la vez, conceptual y procedimental (Lampert, M. 1986 citada por Stobart, 2010, p.125). Diseñar preguntas menos previsibles y propiciar aquellas que desafían cognitivamente mediante la resolución de problemas. Dirá Stobart

Lo que me gustaría ver desarrollarse es una cultura de la evaluación en la que no sean suficientes la búsqueda de pistas y el recuerdo, de manera que sus consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje consistan en estimular la resolución flexible de problemas fundada sobre el conocimiento basado de principios. (Stobart, 2010, p.126)

- *Evaluaciones auténticas.* Es decir, evaluación directa de la ejecución o de las competencias, “ejecución real” que promueva las destrezas que pretende medir (Stobart, 2010).

- *Hacerlos justos.* “La justicia de una prueba depende de que quienes la hacen sean capaces de ver el sentido de lo que se les pide” (Stobart, 2010, p.130). Más adelante agrega que no existe neutralidad cultural en la práctica evaluativa y, por ende, nunca será escéptica, “nunca conseguiremos una evaluación justa, pero podemos hacerla más justa” (Stobart, 2010, p.132).

En este sentido los “cócteles de evaluación” ofrecen la diversidad de instrumentos que garantizan una práctica inclusiva.

Capítulo VI

La fábrica de evaluar: funciones y estructura de un proceso formativo



Cocina poblana. José Agustín Arrieta (1865)

El presente capítulo se adentra en los aportes de la obra de Jean Barbier (1993) “*La evaluación en los procesos de formación*”. Hasta aquí, se ha propuesto una definición de la evaluación desde un enfoque multirreferencial, se plantearon las contradicciones de una práctica social multidimensional y la importancia de construir criterios con sentido que posibiliten una retroinformación eficaz.

En el capítulo anterior, se desarrollaron brevemente las funciones históricas de la evaluación, las cuales se constituyen en la base de este apartado. Barbier (1993) propone reflexionar acerca de las “confusiones” de allí el título que juega a significar la diversidad de intencionalidades del acto de evaluar: “funciones”, las cuales son inherentes “con” a esta práctica social. El autor define a la evaluación como “prácticas sociales... que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas” (Barbier, 1993, p.15). El proceso de transformación lo asimila con un

proceso de formación, el cual integra un estado inicial, sujetos en relación, medios y un resultado buscado.

Para graficar la complejidad del fenómeno evaluativo en el proceso de formación de un sujeto, emplea una analogía con el proceso de transformación de un objeto material. De este modo, Barbier (1993) refiere a un *material de trabajo* (“datos de referencia”) que indica el estado actual, la realidad a partir de la cual se inicia el proceso; un *medio de trabajo* (“referente”) que se constituye en instrumentos de dicho proceso; *relaciones de trabajo* (“distribución de roles y funciones de los actores”) entre los agentes implicados y un *producto* (“formulación de un juicio de valor”) de esa actividad que representa una nueva realidad, resultante del proceso de transformación.

Estos aportes colaboran en la construcción de la evaluación como objeto de estudio. Los capítulos anteriores se centraron en indagar sobre qué es la evaluación y para qué se evalúa, quiénes evalúan y cómo se evalúa. En el siguiente apartado, se hará referencia a su porqué o a los fundamentos que orientan las intencionalidades evaluativas.

“Con funciones” de la evaluación

Jean Barbier (1993) sostiene que existe una “confusión” en relación a las funciones de la evaluación que destaca un “polo negativo”, relacionada a la sanción, selección, represión y control. Por otro, un “polo positivo” vinculado a la idea de progreso, mejora, cambio, racionalización y adaptación. Expresa que se ha intentado reducir la cuestión en potenciar el segundo aspecto en detrimento del primero.

En este sentido, agrega que para abordar el problema del proceso evaluativo es necesario considerar

...los hechos de la evaluación como prácticas sociales, es decir, como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas. (Barbier, 1993, p.15)

Barbier (1993) argumenta la hipótesis de que las actividades de formación son parte de los procesos de transformación de los individuos. Para graficar dicho proceso emplea una analogía con los instrumentos que intervienen en la transformación de un objeto material.

Primeramente, describe el *material de trabajo*, el cual integra la realidad a partir de la cual se efectúa el proceso de transformación, es decir, el perfil de los sujetos en formación.

El *medio de trabajo* en cualquier actividad material consiste en la maquinaria o un conjunto de medios de producción, en un proceso de formación está integrado por las instituciones (formativas, familiares, políticas, religiosas). Específicamente, en dichas instituciones los *medios de trabajo o medios de formación* están representados por el gasto de actividad de los actores institucionales (tiempo de los formadores y de los sujetos).

Las *relaciones de trabajo* implican las relaciones de poder entre sujetos que posibilitan la distribución de roles y funciones de los actores de ese proceso. Barbier

(1993) utiliza el término *relaciones de formación* para referirse a las relaciones de trabajo específicas de las actividades de formación.

Por último, la *resultante* o producto material en un proceso de trabajo es representado en un proceso formativo como el *perfil final del sujeto en formación* que implica un nuevo estado. En este sentido, se define el *perfil profesional o identidad profesional* como “conjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales (o de las trayectorias profesionales)” (Barbier, 1993, p. 21). En la formación se habla de perfil de formación o identidad escolar para referir a “el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias escolares o de las experiencias de formación...desarrolladas en una situación de formación” (Barbier, 1993, p.21).

En relación a ello, se clasifican las actividades de formación según su función. Las *acciones de cualificación social, de cualificación profesional o de cualificación escolar* producen una transformación de los sujetos, a los cuales se les atribuye un status jerárquico que los diferencia socialmente. En otras palabras

“estas acciones se caracterizan por el hecho de que los individuos a los que se refieren pueden conocer a su término una atribución o un cambio de status tanto en el campo de la formación (entrega de certificado) como en el campo profesional (atribución de una clasificación-promoción-conversión) y en el campo social (atribución de una posición social-promoción social)”. (Barbier, 1993, p.26)

Las *acciones de socialización o acciones de desarrollo* contribuyen a los procesos de socialización de los individuos y a la producción de características y de comportamientos comunes respectivamente. En este caso, implica una modificación del individuo o cambio de capacidades y disposiciones que ya se encuentra en un status. En este grupo, se integran las acciones de perfeccionamiento, actualización y de socialización profesional.

La evaluación en acción

“La evaluación se manifiesta, social e históricamente, como un conjunto de *actos*, de *prácticas*, de formas variadas, pero dirigidas todas a la producción de un juicio de valor” (Barbier, 1993, p.63).

La analogía, anteriormente desarrollada entre el acto de evaluar en el proceso de formación de un sujeto y lo que acontece en el proceso de transformación de un objeto material, detallaba un *material de trabajo* que indica el estado actual, la realidad a partir de la cual se inicia el proceso; un *medio de trabajo* que se constituye en los instrumentos de dicho proceso; *relaciones de trabajo* entre los agentes implicados y un *producto* de esa actividad que representa una nueva realidad resultante del proceso de transformación.

En función de ello, Barbier (1993) profundiza acerca del proceso de evaluación y su función transformadora mediante la descripción de los componentes que intervienen.

Material de trabajo=Datos de Referencia de la Evaluación

Los datos de referencia de la evaluación se define como “aquello a partir de lo cual se produce, o bien es susceptible de producirse un juicio de valor” (Barbier, 1993, p.64). Comúnmente se refiere a datos iniciales, hechos de base, informaciones concretas que representan el punto de partida sobre los que se emitirá un juicio de valor.

Barbier (1993) dirá que en cuanto a su status pertenecen al orden de los hechos y que se reconocen como evidencia, ya que ningún juicio puede emitirse sin recogida de datos. Su función principal radica en ser el punto de partida o premisa en la construcción de un juicio de valor.

Ahora bien, para poder juzgar es preciso conocer. El mismo autor dirá que los datos de referencia no se encuentran en estado natural, sino que requieren un proceso de constitución necesario, es decir, “...no basta decir que la evaluación lleva a tal realidad, todavía falta construir o adoptar los indicadores de la realidad considerada” (Barbier, 1993, p.66).

En cuanto a los indicadores pueden acontecer problemas, a saber, que los mismos no aparecen claramente; que, por el contrario, sean inmediatos y precisos o que deban ser contruidos. En este último caso se caracterizan por:

- ✓ Ser representativos de la realidad a evaluar.
- ✓ Pueden producir información sensible y móvil, en otras palabras, son “identificables, accesibles, tangibles y eventualmente mensurables y cuantificables” (Barbier, 1993, p.68).

Dado que, el proceso de recogida de información requiere de indicadores de la realidad a ser evaluada, se presentan ciertas dificultades, ya que “...en cada tentativa de evaluación de resultados de una acción de formación, nos reencontramos un fenómeno humano” (Meigniez, citado por Barbier, 1993, p.68). El proceso de definición de indicadores es realizado por sujetos que identifican una realidad y plantean objetivos a evaluar, acorde a las capacidades o acciones desarrolladas o a desarrollar por otros sujetos. Sin dudas, el acto de evaluación es un fenómeno complejo.

Ahora bien, en el proceso de producción de información se plantean objetivos y criterios, a través de instrumentos o técnicas de evaluación, las cuales no se diferencian sustancialmente de las utilizadas en el campo de las ciencias sociales. Barbier (1993) las agrupa a partir del grado de intervención del observador para operacionalizar los indicadores seleccionados:

Técnica simple: se emplea para recoger datos ya existentes de la realidad evaluada e implica selección de indicadores explícitos o implícitos. Ej. Datos de legajos individuales para controlar el proceso de formación (índice de ingresantes; de egresados, de deserción, etc.).

Técnica de la observación in situ: Se emplea para evaluar una acción o una secuencia de acción de duración corta. En algunos casos se realiza a partir de rúbricas que detallan los indicadores elegidos. En este último, se refiere a observaciones dirigidas, selectivas o sistemáticas. Cuando los indicadores son implícitos se denomina observación espontánea u ocasional.

Cuestionario, Entrevista: Se emplea para obtener información de la realidad evaluada a través de los sujetos que la conocen.

Técnica tradicional: Test y exámenes son ejemplo de ello y se emplean para provocar los fenómenos que representan la realidad a evaluar. El dato provocado con una intervención extrema del observador (pruebas estandarizadas) colabora con la aplicación de los criterios de evaluación.

Cabe destacar que “la producción de información desarrolla obligatoriamente con ocasión de una relación social entre observador y observado...está relacionada con la percepción que tienen los actores implicados de la situación más general de la evaluación y el papel que juega cada uno” (Barbier, 1993, p.70).

Ahora bien, el problema que suscita la recogida de información y la forma que adquieren los resultados, independientemente de su conservación (registro, memorización, soportes escritos), es su posible cuantificación, hecho que implica una correspondencia entre un sistema de medida (escala numérica o conjunto de símbolos) y las informaciones obtenidas a partir de ese indicador. Dado que evaluar no es medir, la medida es una forma de operacionalizar los datos de referencia.

Medio de trabajo=Referente de Evaluación

El referente de evaluación es “aquello en relación con lo cual se produce o es susceptible de producirse el juicio de valor” (Barbier, 1993, p.71).

Barbier (1993) afirma que un status aparece relacionado con los objetivos, ya que para que se efectúe un proceso de evaluación, será necesario establecer *objetivos* a perseguir. Por ello, el referente cumple una función instrumental en la producción del juicio de valor. Cabe señalar que un objetivo no representa un referente solo en el acto de evaluación, por esta razón, se optó por definirlo como *criterio o norma* cuando se le asigna la función específica de referente en el proceso de evaluación. El proceso de especificación de los criterios, a diferencia del de objetivos, es inherente al proceso de evaluación.

Los criterios o las normas de juicio son producto de procesos específicos de elaboración. Se señala que cuando son espontáneos o se encuentran implícitos y no deliberados producen una gran “*inestabilidad de los actos de evaluación*, marcada por la variabilidad de los juicios producidos” (Barbier, 1993, p.73).

En este sentido, será necesario que los objetivos perseguidos puedan compararse con los elementos factuales recogidos, en otras palabras, “el referente ha de tener una forma tal que se le pueda relacionar con los datos de referencia” (Barbier, 1993, p.74). La siguiente cita amplía esta idea:

la evaluación necesita [...] una formulación de los objetivos, no solamente en términos de ideas generales como “desarrollo de la persona”. “sensibilización hacia los problemas económicos”, etc., sino en términos más precisos de adquisición y aptitudes, de modificación del papel desempeñado, de comportamiento de actitudes, según la fórmula, por ejemplo, de convertir a los participantes en capaces de... (Dartois, 1974, p.32 citado por Barbier, 1993, p.74)

Sin embargo, Barbier (1993) señala que en el proceso de identificación de los objetivos buscados acontecen tres problemas: el grado y el momento de explicitación de los objetivos; el nivel de generalidad de los objetivos entre lo explicitado y la realidad evaluada y, por último, las dificultades que implica reconocer que es un proceso producto de relaciones de poder, entre quien define los objetivos y tiene derecho a evaluar, y quienes son destinatarios de los juicios de valor.

Relaciones de trabajo=Distribución de roles y funciones

En el acto de evaluar, los actores asumen diferentes funciones: alguien que define el referente en relación con los datos de referencia y emite un juicio de valor destinado a otro que representa “a quién se evalúa”. Barbier (1993) argumenta que “las relaciones de evaluación funcionan... como *relaciones de poder*...Evaluar es manifestar el poder”. En este sentido, afirma que “las relaciones de evaluación se determinan probablemente en gran medida en relación a las condiciones de detentación del referente”. (Barbier, 1993, p.77)

Producto del proceso=Formulación del Juicio de Valor

“El *juicio de valor* constituye la señal de la evaluación...evaluar tiene como raíz ‘valía’, forma antigua de la palabra valor” (Barbier, 1993, p.77). El producto o resultante de todo acto de evaluación es el juicio de valor, el cual puede presentar:

Variedad de grados: juicios basados en argumentos más complejos, de carácter innatista. Por ejemplo, los que señalan el coeficiente intelectual, a través de instrumentos de medición o aquellos bipolares (positivo/negativo; bien/mal; bueno/malo) que expresan una calificación. Entre dichos extremos, se encuentran diversas “escalas de valor”, según Barbier, siendo las más habituales aquellas que emplean adverbios de intensidad. En todos los casos, se presentan al menos dos estados de situación y una expresión de ese estado.

Indicaciones del referente: Se denomina *evaluación analítica* cuando se explicitan los criterios en función de los cuales se evaluará la producción. En un intento de racionalización, este tipo de evaluaciones se acerca a la evaluación para el aprendizaje y es más habitual en el ámbito escolar. Dentro de este tipo de juicios, se incluyen los realizados sobre las acciones cuando se hace una diferenciación de los mismos en relación a cada uno de los objetivos perseguidos. Cuando no se ofrece ninguna indicación, se denomina *evaluación global o sintética*. En este último caso, los referentes se evalúan globalmente, en su conjunto, y el juicio de valor expresa ello. Por ejemplo, “buen alumno”, “buen desempeño”, “la experiencia ha sido positiva”.

Operaciones de cuantificación: Cuando al juicio se le agregan notas o puntuaciones. “Esa cuantificación no tiene ningún sentido en relación a los actos de evaluación en sí mismos, sino en relación a su producto...cuantificaciones a posteriori de juicios de valor” (Barbier, 1993, p.78).

En relación a lo desarrollado en este capítulo, el autor sintetiza: “Evaluar es, de hecho, “transformar un dato factual en valor” (Barbier, 1993, p.77).

Capítulo VII

El objeto de evaluación



La cesta y el pan. Salvador Dalí. (1926)

En este capítulo, se continúa con los aportes de Jean Barbier (1993) en relación a la construcción del objeto de evaluación. El autor propone recorrer el proceso descrito en el capítulo anterior considerando que en los procesos de evaluación el objeto puede ser *agentes* (individuos o instituciones) o *acciones*.

En este sentido los datos de referencia, la construcción del referente, las relaciones entre los agentes y el juicio de valor adquirirán características específicas según el objeto de evaluación planteado: *agentes* o *acciones*.

Por último, se enfatiza en la figura del evaluador considerando los aportes de Elliot Eisner (1975). Este autor propone legitimar la práctica del evaluador desde una nueva forma de concebir la evaluación que se aleja de la tradicional. Por ello, considera al sommelier y al crítico de arte como referentes analógicos de quienes poseen el conocimiento sobre un objeto particular, con el cual han experimentado y cuyo bagaje sensorial los habilita como autoridad evaluadora. Su proximidad al objeto de evaluación

de esta investigación y la reivindicación de lo sensorial en el acto de evaluar, resultan clave en el desarrollo del marco teórico y posterior análisis del material empírico.

Evaluación de Agentes o ¿evaluación de resultados?

Como ya se ha mencionado, Barbier (1993) distingue en los procesos de evaluación, aquella cuyo objeto son los *agentes* (individuos o instituciones) y la evaluación cuyo objeto son las *acciones*.

Según sus palabras, la evaluación de agentes en la formación incluye “todas las formas de exámenes, de concurso, de calificación, de evaluación de aptitudes, de orientación o de selección y, por extensión, de evaluación de grupos o instituciones” (Barbier, 1993, p.85).

Mientras que la evaluación de acciones “reagruparía...todas las formas de evaluación del trabajo, de los métodos, de las actividades, de los mecanismos o de los sistemas” (Barbier, 1993, p.85).

La primera, se centra en evaluar un *estado de la personalidad* a partir de elementos que la manifiestan sean competencias, capacidades, disposiciones o “recursos mentales o psíquicos” e implica juzgar la realidad de un individuo concreto. En esta afirmación, se reconoce un *estado de la personalidad* diferente, producto de su *historia* y determinado por las experiencias y campo de actividades en las cuales se sitúa la evaluación. Dicho estado es el resultado de aprendizajes en un trayecto de formación que configuran el proceso de producción de su personalidad.

Ahora bien, para nombrar esos estados de la personalidad se han designado diversas expresiones que designan una conducta, un comportamiento o acción. Entonces, según el objeto de evaluación (agentes) las *prácticas concretas* son indicadores de dichas conductas, las cuales registran un estado del sujeto.

Puede ocurrir que en la determinación de indicadores, los elementos considerados no están explícitos y se restringe a la definición de rasgos, cualidades desde un punto de vista moral, hecho que produce una heterogeneidad de información y, por ende, una relación difusa con el referente. Por el contrario, puede suceder que los elementos se explicitan de manera concreta y precisa. La producción de la información es homogénea y la relación es de aplicación con el referente. Por ejemplo, ocurre con los referenciales de evaluación del INET

Representación Gráfica: confeccionar planos de productos tecnológicos (piezas mecánicas, estructuras, instalaciones, etc.), aplicando las normas de representación gráfica correspondientes, conteniendo toda la información necesaria para el fin específico del plano. Podrá confeccionarse a mano utilizando los elementos de dibujo o aplicando un CAD, dependiendo de la condición de cursada de cada estudiante”. (Resolución 266, 2015, p.41)

El proceso de producción de información puede ser *provocado* o en *situación*. El mismo autor dirá que los exámenes constituyen un “mecanismo de provocación de comportamientos” cuyos componentes fueron fijados y explicitados previamente a la evaluación. El dispositivo de examen o prueba refiere a “una situación creada en la cual el agente evaluado se le obliga o lleva a adoptar una conducta deseada” (Barbier, 1993, p.95). Se habla de una situación artificial o próxima a la realidad que siempre reviste control de las variables. Es decir, se aíslan de una situación real a fin de reproducirlas en una simulación.

Mientras que la observación en situación posibilita “sacar a la luz los comportamientos existentes” y se caracteriza por mayor flexibilidad e imprecisión. En estos casos se habla de “*evaluación* “sobre el lugar de trabajo”, de apreciaciones “en situación”, de “actuaciones prácticas”. En situación de formación la expresión más utilizada puede ser la de “*evaluación permanente*” (Barbier, 1993, p.96).

Barbier (1993) afirma que “*cualquiera que sea la forma en que se efectúa el proceso, comporta obligatoriamente una situación de representación*”. Dirá que toda situación de examen es una confrontación “... en una situación de examen el examinado está atado...por su posición de sujeto juzgado y por el sentimiento que tiene respecto a si mismo como “buen” o “mal” alumno a ojos de los profesores” (Guillaumin citado por Barbier, 1993, p.97). Más adelante agrega

en todos los casos se constata la misma situación de representación: lo que está en juego no es tanto producir como *producirse*...siendo el mejor dispositivo el que mejor permite al evaluado dar muestra de sus competencias, de sus capacidades, de su saber hacer, de sus aptitudes, de sus conocimientos. (Barbier, 1993, p.97)

La evaluación de los agentes cumple con una función social como práctica frecuente que busca información sobre los comportamientos reales de esos agentes y una idea de los comportamientos “deseables”. Su hipótesis radica en que el sujeto interioriza las condiciones objetivas sobre la que se efectuará el juicio de valor y el uso que se hará del mismo.

La construcción del referente o de criterios de evaluación

Una de las primeras operaciones que se realizan en la construcción del referente es la determinación de *objetivos* que expresan capacidades comportamentales. Los comportamientos esperados se explicitan mayormente en la frase “ser capaz de”. Dichos objetivos resultan ser el resultado final en el proceso de transformación de los agentes. Por ello, los mismos engloban tres tipos de indicaciones:

-indicadores sobre el *tipo de operación* puesto en práctica con ocasión de ese comportamiento.

-indicadores sobre el *objeto de esa operación*.

-indicaciones sobre las *circunstancias precisas de esa operación*. (Barbier, 1993, p.102)

El proceso de explicitación de los criterios de evaluación de los agentes consiste en “relacionar los modelos de conducta y esas clasificaciones de actuación observadas para llegar a la producción de escalas de actuaciones esperadas” (Barbier, 1993, p.112). Sin embargo, la situación en que una acción indica la acción correcta, la buena respuesta y su posterior calificación es menos habitual que las situaciones complejas o “no-simbólicas, en las que se ha de juzgar un comportamiento real, por ejemplo, una danza, una operación perfecta, la preparación de una comida...” (Barbier, 1993, p.113).

De las relaciones entre los agentes

En el proceso de evaluación de los agentes, el evaluador es quien ejerce el poder de juzgar la identidad de otro agente, de asignarle un valor, de “hacerle acceder eventualmente a un *status* reconocido y a los derechos relacionados con ese *status*” (Barbier, 1993, p.114). El evaluado no dispone ni presume emitir un juicio sobre la identidad del evaluador, tampoco de asignarle un valor o *status*. Se dice que se produce una “obtención de informaciones sin contrapartida” (Barbier, 1993, p.114). Sin embargo, esta relación vertical se encuentra legitimada socialmente, de modo que “la evaluación puede considerarse como uno de los más seguros indicadores de la existencia de relaciones jerárquicas” (Ghiglione citado por Barbier, 1993, p.117).

El juicio de valor se relaciona con las capacidades o “perfiles” que los agentes portan y dependerá de las escalas de actuaciones esperadas. Generalmente, el juicio de valor implica la “atribución a los agentes evaluados de una posición en el seno de la población de referencia” (Barbier, 1993, p.120). Esta operación, se concreta en la acción de relacionar una calificación representada en símbolos numéricos con un conjunto de posiciones simbolizadas en una escala de actuaciones esperadas.

Entonces, cabe preguntarse cuáles son las finalidades que conlleva todo juicio de valor. Se destaca que los juicios de valor pueden fundamentarse porque pretenden:

- *“Habilitación y acceso a un status de productor en un mercado de bienes y servicios”*

En este caso, el agente evaluado desarrolla la actividad correspondiente a la capacidad para la cual es evaluado. El productor refiere a “todo agente que está a disposición de ofrecer a una clientela los productos de su actividad, bienes o servicios siendo ese agente individual (trabajador independiente) o colectivo (establecimiento, organismo, sociedad)” (Barbier, 1993, p.137).

- “Asignación de rol y distribución de status sociales”

En los sistemas de formación, los procesos de admisión o de ingreso representan una decisión de asignación de status escolar al agente evaluado.

En los sistemas de trabajo los procesos de contratación, de cambio de tareas, de promoción que determinan el acceso al trabajo representa la distribución de un status profesional diferenciado y jerarquizado. De esta manera, se afirma que “los actos de evaluación identifican a los individuos y los clasifican, repartiéndolos a través de esas prácticas en los sistemas” (Barbier, 1993, p.140).

- “Orientación y producción de objetivos de nivel a conseguir”

Esta finalidad implica la determinación de objetivos que el agente evaluado deberá cumplir en el marco de su trayectoria personal. El juicio de valor, en esta instancia, no se limitará al resultado final, sino a los estados sucesivos de un perfil y sus componentes. En este sentido, su función es *pronóstica*, proyectiva, en tanto, son prácticas de orientación basadas en motivaciones personales, aspiraciones, expectativas familiares e institucionales que exigen definir las “posibilidades” del agente evaluado y su probabilidad de alcanzarlas.

De esta manera, las prácticas de orientación y producción de objetivos “preparan el proceso de distribución de status”. (Barbier, 1993, p.148)

Evaluación de Acciones ¿o evaluación de proceso?

La evaluación que tiene por objeto las acciones, evalúa un *cambio*, en otras palabras

...los procesos a través de los cuales se efectúa el paso de un estado o de una situación dados a otro estado o situación distintos...es como si el objeto de evaluación se desplazase de lo que podría aparecer como la resultante de un proceso al proceso en sí mismo. (Barbier: 1993, p.169)

En ello radica la diferencia fundamental con la evaluación de los agentes, la cual requiere de la especificación de objetivos comportamentales deseables para evaluar el

estado de los comportamientos reales de los sujetos. El proceso que posibilita ese paso de un estadio al otro es objeto de evaluación de acciones.

En este sentido, las acciones pueden ser múltiples dado que se reconoce que

...toda actividad de estudio lo es, de forma más general, para toda práctica para toda tarea, para toda actividad que pueda desarrollarse en formación, aunque no tenga directamente relación con la transformación de individuos: puede considerarse como un proceso de cambio, como una “operación” que tiene como resultado modificar alguna cosa en la situación de formación y que, por lo tanto, puede convertirse en un objeto posible de evaluación. (Barbier, 1993, p.170)

En el proceso de formación, el cambio es una acción de transformación de los sujetos, es decir, se producen nuevas capacidades o disposiciones que tienen como resultado nuevas capacidades y transformaciones. Esta concepción espiralada comprende que los sujetos no son juzgados en tanto personas, sino los cambios en esas personas como producto de la formación.

En el ámbito de la formación de adultos, se distinguen distintos niveles de evaluación de una misma acción:

Nivel de evaluación interno de una acción en relación a los objetivos que determinaron la adquisición de nuevas capacidades. Este proceso ocurre simultáneamente al proceso de formación.

Primer Nivel de evaluación externa de esa acción que se realiza en función de las capacidades que el sujeto pone en juego en una situación real, de trabajo o en su vida cotidiana que no ocurren durante el proceso de formación. Se las denomina “evaluación en situación real o de impacto sobre el terreno” (Barbier, 1993, p.175).

Segundo Nivel de evaluación externa que se centra en los niveles de objetivos de funcionamiento y organización de una empresa. Se evalúa los efectos de formación sobre el funcionamiento de una empresa. Si bien es una hipótesis simplista y causal, se reconoce que independientemente de los niveles de evaluación, en todos los casos el objeto de evaluación es “la propia acción de formación” (Barbier, 1993, p.176).

Se observa que en la empresa se llevan a cabo prácticas o actividades que buscan transformar las características profesionales de los trabajadores, a través de propuestas que combinan actividades de formación y desarrollo profesional. Entre dichas prácticas, se destacan “*de continuación de formación*” de los/as estudiantes en sus lugares de trabajo después de la formación; “*prácticas de alternancia*”, que combinan trayectorias de formación con trayectorias profesionales; “*prácticas de formación-acción o de formación-método*” que integran problemáticas profesionales en dimensión real en los procesos de formación y, por último, las *prácticas de “intervención-formación”* que emplea los medios de formación para producir cambios en la empresa (Barbier, 1993, p.178).

En función de ello, se interpreta que acorde a las actividades que posibilitan la *transformación* de los sujetos, se corresponden niveles de evaluación.

Actividades de evolución social: evaluaciones de las actividades de evolución social que contemplan las acciones de inserción o desarrollo de un sujeto en su trayectoria social.

Actividades de evolución profesional, de seguimiento profesional, formación alternada, formación método, intervención-formación: evaluaciones de actividades de formación profesional en el terreno, en situación profesional que corresponde a la trayectoria profesional del sujeto.

Actividades de formación, acciones de formación, programas, planes, mecanismos de formación: evaluaciones de las actividades de formación interna, intraformativa, de programa (lo prescripto).

Trabajo pedagógico que integra secuencia de aprendizaje y los procesos de enseñanza: evaluación del trabajo pedagógico, de una actividad de aprendizaje, de enseñanza, de la metodología propuesta.

A modo de síntesis, puede decirse que las unidades de evaluación pueden constituirse por una trayectoria individual, trayectoria de un grupo, trayectoria de una

institución o pueden ser unidades de evaluación que correspondan al funcionamiento de un sistema de formación (balance de un sistema educativo).

El proceso de evaluación de acciones

La constitución de los datos de referencia debe proveer información de un estado o situación que se ha transformado en otro como producto de la transformación. En la evaluación de acciones, la precisión de los indicadores no resulta un proceso simple, ya que depende del papel que desempeñan los actores implicados, sea en la definición de objetivos, en la construcción del proyecto y, por ende, en su incidencia en la determinación de indicadores. No obstante, se distinguen *indicadores de funcionamiento y de proceso* de una acción.

Dado que las “acciones pueden definirse como el paso de un estado o una situación a otro estado u otra situación distinto” (Barbier, 1993, p.191), los indicadores serán descriptores del gasto de esa actividad de los actores en la acción.

Se distinguen indicadores que, según la acción evaluada, describen:

✓ ***Actividades pedagógicas*** integran a su vez:

- Una *actividad concreta de los alumnos* en la forma en que administran el tiempo en que disponen, la forma concreta en que ejercen su práctica, el tipo de comportamiento o actividad que realizan en una secuencia pedagógica. Se relaciona con la taxonomía de Bloom y las diferentes actividades cognitivas que puede desarrollar (de memorización, de aplicación, de síntesis, de análisis, de comprensión y de evaluación).
- Una *actividad concreta del personal de formación*: el contenido de sus prácticas, es decir, las competencias y capacidades que desarrollan en toda propuesta de acción de transformación de los sujetos.
- De las *formas concretas de articulación de los formadores y los/as estudiantes*: tipo de interacciones, propuesta pedagógica desarrollada; designación de roles y funciones, tipo de relaciones entre los actores, entre otros.
- Del *uso concreto* que se hace de los recursos materiales en una secuencia pedagógica.

✓ ***Actividades de formación:*** describen el gasto de actividad del personal de formación, la interacción de los actores y de los medios de formación. Los indicadores de funcionamiento describirán los recursos, el tiempo los contenidos, las metodologías, etc. Los de resultado posibilitarán observar si hubieron modificaciones de comportamiento en el proceso formativo que permiten distinguir dominio de campos de saberes, saber-hacer o saber ser.

✓ ***Actividades profesionales:*** describen las actividades concretas de los sujetos en su trayectoria profesional. Los indicadores de funcionamiento distinguirán la evolución y desarrollo profesional mediante asignación de nuevas tareas, grado de autonomía profesional, dispositivos de seguimiento profesional, etc. Los indicadores de resultado referirán a las modificaciones de comportamiento en situación de trabajo que permiten inferir nuevas capacidades. Por ej. Aumento de la productividad, disminución de accidentes, etc.

✓ ***Actividades de desarrollo social de los sujetos:*** describen las actividades del sujeto y su entorno que permiten ver su evolución social. Los indicadores de resultado registrarán aquellas modificaciones de comportamientos en la organización social como, por ejemplo, conseguir empleo, asumir responsabilidades cívicas, etc. (Barbier, 1993).

En síntesis, el indicador “es la información que permite determinar la posición de una trayectoria. Es el elemento descriptivo que muestra dónde nos encontramos en la persecución de un objetivo” (Barbier, 1993, p.193). Por lo tanto, los *indicadores de resultado* permiten evaluar los cambios ya producidos de una situación inicial a una situación final. En cambio, cuando las situaciones se multiplican a lo largo de una acción, se refiere a *indicadores de progreso* o de resultados parciales.

En cuanto a la producción de información para la evaluación comparte las técnicas y métodos descriptos en la evaluación de agentes.

Existen diferentes formas de evaluación de las acciones. Se distinguen en función de la problemática de investigación dos de las tres formas:

✓ ***Evaluaciones en que el papel principal lo desarrolla el responsable de la evaluación, sin intervención de los participantes de la acción:*** Se constata que los objetivos y elecciones de indicadores se producen a priori y no se modifican en el transcurso de la evaluación. Se privilegian los indicadores de resultado. Los recursos empleados son externos y formalizados. Se busca que garanticen mayor objetividad, por ello, se privilegian la observación o provocación de conductas y se pretende una cuantificación de la información. El juicio de valor se produce al final de la acción.

✓ ***Evaluaciones en que se atribuye un papel destacado a los participantes de la acción:*** Los objetivos e indicadores son indeterminados en el inicio del proceso de evaluación. Se explicitarán en el transcurso de la evaluación. Se caracteriza por cierto dinamismo espiralado en el que un primer juicio de valor puede constituirse en indicadores y nuevos juicios. Los recursos que se emplean tienden a la *liberación de la palabra*, a través de entrevistas que se aplican a lo largo de la acción. El juicio se emite durante la acción.

Juicio de valor de las acciones

Barbier argumenta que el juicio de valor nos permite clarificar “lo que funciona bien y de lo que no funciona” en la acción evaluada. Refiere a un balance de los puntos fuertes y débiles de la acción.

Su carácter multidimensional conlleva a equilibrar los aspectos de la acción y toma un valor binario, en tanto, evidencia las apreciaciones positivas (ventajas, puntos fuertes) “lo que habrá que mantener”, de los puntos negativos “lo que habrá que cambiar”. (Barbier, 1993, p.245).

De quién evalúa: El cocinero como evaluador

Anteriormente, se ha desarrollado el proceso de evaluación en función del objeto evaluado. Se distinguieron las particularidades de los datos de referencia, de la construcción del referente, de las relaciones entre sujetos implicados y del juicio de valor. En este apartado, se focalizara en la figura de quién asume el acto de evaluar: el evaluador.

El título de este apartado fue tomado prestado de una producción acerca de Elliot Eisner (1975), quien en la década de los '70 inaugura un nuevo modelo de evaluación. En el texto original, se utiliza la metáfora del *sommelier* y del *crítico del arte* para desarrollar una nueva concepción de evaluación que se aleja del modelo por objetivos de Tyler en los años '30 y de Scriben, en los '60, las cuales, a grandes rasgos, pretendía verificar técnicamente las conductas que el sujeto demostraba a partir del cumplimiento de objetivos preestablecidos.

Eisner (1975) centraliza el proceso evaluativo en la figura del evaluador cuyo juicio legitima el valor educativo de toda acción. En ese sentido, emplea la analogía del *sommelier* cuya autoridad radica en su maestría y experiencia con el vino, sus características específicas por su origen, cosecha, conservación, sabor, color, aroma y sus posibles maridajes para hacer de la cata una experiencia única. Se reconoce que es quien posee el conocimiento sobre un objeto particular, el vino, con el cual ha experimentado y degustado para poseer un bagaje sensorial que lo habilita como autoridad evaluadora.

La construcción del *sommelier* como evaluador se basa, no solo en su capacidad para describir e interpretar las particularidades del vino basada en sus conocimientos teóricos, sino en el cúmulo de experiencias sensitivas que ha experimentado con el objeto de evaluación. “Los sentidos son el camino para la construcción de la relación y para el trato con el objeto: el conocimiento es el instrumento para su descripción e interpretación” (Plessi, 2011, p.85). Entonces, conocimientos, sentidos y gusto personal se conjugan para la emisión de un juicio de valor subjetivo que expresa la constitución de ese sujeto singular.

Más adelante, se expone la figura del evaluador como crítico de arte quien se reconoce como *historiador de arte*, ya que su juicio es contextualizado y reúne los juicios de valor que se han realizado de la obra a lo largo de la historia. Se dice que la “crítica del arte es conocimiento y el crítico del arte un *connoisseur*” (Plessi, 2001, p.86). En otras palabras, es un conocedor cuya experticia lo posiciona como evaluador, en tanto, ha experimentado en numerosas ocasiones con el objeto que evalúa. El objeto le resulta conocido, familiar y su experiencia con él le permite distinguir sus particularidades. Sin dudas, el volumen de experiencia y la cultura específica legitiman su práctica evaluativa.

El crítico del arte describe, interpreta y evalúa la obra a través de su juicio estético. De modo que distingue en el objeto evaluado aquello que lo hace auténtico, genuino y presenta indicios de su creador, diferenciándolo de otras obras. El juicio estético no presenta una metodología que oriente su elaboración, más bien existen “modelos de referencia” que determinan en un contexto determinado los cánones estéticos. Si bien no son absolutos, muchas veces son compartidos por la comunidad de críticos. Dado que el juicio estético de un crítico de arte determina el valor económico y destino de una obra, pone en relieve la preocupación por la subjetividad del evaluador, muchas veces entendida como arbitraria.

En este sentido, se dice que “el gusto no puede prescindir del sujeto y la evaluación estética se reapropia de la dimensión personal interpretativa” (Plessi, 2001, p.90). Sin embargo, el juicio estético de un crítico, se legitima en función de la historia, en tanto, muchos sujetos individuales han valorado del mismo modo el objeto evaluado. Entonces,

el gusto personal del crítico del arte es un “gusto educado”, por la experiencia en el arte, por el conocimiento de las técnicas, por el dominio de la historia del arte y por la interacción con una comunidad profesional, que velan para evitar los riesgos de la autorreferencialidad. (Plessi, 2001, p.90)

Desde esta concepción, en el ámbito educativo el evaluador es reconocido como aquel que comprende el hecho educativo y guía a los demás a que aprecien su valor. Se lo considera un entendido, quien sabe del hecho educativo por su experiencia reiterada y familiar con el objeto que evalúa y por su bagaje de conocimientos propios de su contexto cultural.

Se dirá que cumple con una “función pública” de modo que orienta al resto de los sujetos a percibir e interpretar las particularidades del objeto. Según desarrolla Plessi (2011), Eisner (1975) propone tres acciones en el proceso de evaluar que integran *describir, interpretar y evaluar*.

Describir las particularidades del objeto, basada en la experiencia y conocimiento sobre el mismo, para que los/as estudiantes comprendan y, de ese modo, “...ofrecer la

posibilidad de acumular cierta experiencia, de vivir en contacto prolongado, de experimentar el encuentro en sus diferentes formas para poder distinguir su especificidad y particularidades” (Plessi, 2011, p.92).

Interpretar el significado del objeto que se evalúa en función de los saberes y teorías, prácticas, experiencias personales que orienten la comprensión del objeto evaluado.

Evaluar implica adjudicarle un valor educativo al objeto descrito e interpretado, a partir de la guía del evaluador quien legitima su práctica subjetiva basada en su “experiencia y en su cultura” (Plessi, 2011, p.94).

Capítulo VIII

Enseñar, aprender y evaluar saberes prácticos



Acorde a lo desarrollado en los capítulos precedentes, se ha fundamentado que el *conocimiento es acción* y que *el sujeto es activo en tanto construye conocimiento* desde los aportes del pragmatismo. Desde ese marco epistemológico, se ha conceptualizado sobre los *saberes prácticos* y cómo se construyen en objeto de evaluación.

La evaluación como práctica social se ha definido como parte del proceso didáctico, por ende, evaluar es parte de enseñar y de aprender. Por ello, en el siguiente apartado se considerarán los aportes de Hans Aebli (2008), en tanto, propone *formas de enseñar* que posibilitan la construcción de aprendizajes, a través de procesos de *elaboración, repetición y ejercitación* para su consolidación y *aplicación* a nuevas situaciones.

Se consideró la definición de Gloria Edelstein (2011) acerca de la enseñanza como práctica social e histórica y como parte de la práctica docente que amplía el marco teórico de Aebli (2008). Asimismo, se desarrollan brevemente los aportes de Jean Piaget (1997), en función de las teorías constructivistas del aprendizaje que profundizan los fundamentos epistemológicos del mismo autor.

Por último, en el apartado “Enseñar y Aprender en el taller” se plantea, a través de un recorrido histórico y simbólico propuesto por Richard Sennett (2009), comprender cómo este dispositivo pedagógico resulta clave para el desarrollo de las prácticas.

Tres de las doce formas de enseñar y ¿de evaluar?

Hans Aebli titula una de sus obras “Las doce formas básicas de enseñar. Una Didáctica basada en la Psicología” (2008), en la cual aborda la psicología y la didáctica desde un enfoque pragmatista. Desde esta concepción define el “actuar como un medio de la formación de la experiencia y del saber...como forma primera y original de la formación de experiencia, y el saber mediante la acción como saber primero y original del hombre” (Aebli, 2008, p.329). Comparte su visión con John Dewey y argumenta que la “vida mental se inicia con la acción” (Aebli, 2008, p.329).

El autor sostiene que el aprendizaje es una construcción de un curso de acción, de operaciones y conceptos. Ahora bien, el proceso de construcción integra procesos de *elaboración, repetición y ejercitación* para su *consolidación y aplicación* a nuevas situaciones.

Es importante señalar que, su obra se estructura en una parte didáctica en la que describe cinco formas básicas, a saber: *narrar y referir; mostrar; contemplar y observar; leer y escribir* redactando textos, las cuales comparten la estructura de contenidos (no prefijados) que pueden ser abordados por el/a estudiante sobre su modo habitual de pensar y se diferencian por los medios de experiencia en que tienen lugar.

La parte psicológica del libro, se focaliza más en la estructura que en los medios, ya que los contenidos exigen desempeños más exigentes. Por esta razón, centra su explicación en qué se construye cuando se aprende: un *curso de acción*, una *operación* o un *concepto*.

Por último, describe las etapas que integran el proceso de aprendizaje y conforman cuatro formas básicas de enseñar, a saber, la construcción de una estructura mediante *solución de problemas*; la *elaboración* de la estructura; la *ejercitación* y *repetición* para su consolidación y, por último, la *aplicación* a nuevas situaciones prácticas.

Luz, cámara y Acción

Para Aebli las acciones son “...algo más que habilidades: se trata de *realizaciones encauzadas hacia un fin, comprendidas en su estructura interna*, y que producen un resultado palpable” (Aebli, 2008, p.160).

Las acciones se clasifican según se dirigen a personas o cosas. Cuando refieren a la primera, se denominan *acciones sociales*, por ejemplo, dialogar, abrazar, enseñar, etc. y cuando se destinan a cosas se las define como *acciones físicas*, tales como amasar, patear una pelota, decorar una torta, etc. En otras palabras, los participantes de la acción, sean animados o inanimados, determinan la clasificación de los actos.

Los actos también se distinguen en función del resultado de la acción. Se reconocen acciones cuya finalidad es la producción de un resultado práctico u “obras”. Las obras podrán considerarse útiles o estéticas. Aebli diferencia la creación de obras con simples actos motores, cuya finalidad es modificar la locación del actuante o de una cosa. Asimismo, destaca aquellas acciones que integran lo que hace el que actúa y, otras situaciones en que las acciones suceden autónomamente hasta que el que actúa interviene en ellas. Ejemplo de la primera ocurre cuando se construye una vivienda y de la segunda, acciones como cuidar plantas, criar animales y educar. Esta clasificación se realiza a los fines de explicitar los cursos de acción y los procesos que la integran.

Si se amplía el concepto de acciones, se dice que son “...modos de conducirse que aplican deliberadamente medidas y cosas destinadas a lograr un resultado” (Aebli, 2008, p.162). En este sentido, se explicita la intencionalidad deliberada del actuante para el logro de un fin determinado.

Las prácticas de enseñanza en acción

La enseñanza como acción docente intencional y sistemática para la transmisión de conocimientos y construcción de aprendizajes se desarrolla en un espacio físico áulico. La clase, entendida desde una perspectiva multirreferencial, está atravesada por diversas determinaciones de orden extra didáctico y que integran la dinámica y estructura de la institución donde se desarrolla, en un espacio y tiempo específico.

Desde esta mirada, la práctica de enseñanza es resignificada como parte de la práctica docente, ampliando sus sentidos y colaborando con su especificidad. Se define así como práctica social e histórica contextualizada en un espacio y tiempo determinado fundamentada en una racionalidad práctica.

Al mismo tiempo, se concibe como práctica política que se desarrolla en un contexto social, histórico e institucional que integra. Si consideramos lo político en la esfera de lo público, la enseñanza cobra un sentido singular en función de los agentes que participan en ella, ya que está signada por la toma de decisiones en torno al problema del conocimiento que se constituye en la dimensión central de su trabajo (Edelstein, 2011).

Entonces, la práctica docente y la práctica de enseñanza se integran y se encuentran permanentemente atravesadas por la complejidad y especificidad de los diferentes contextos (macro, meso y micro). Se constituyen a partir de una planificación deliberada que integra *secuencia de acciones* que ponen en juego *los esquemas y cursos de acción* de los sujetos en el proceso de aprender significativamente, los cuales, a su vez, serán insumo para reflexionar sobre la práctica.

Secuencias, esquemas y cursos de acción: relaciones recíprocas

Cuando un sujeto realiza algo nuevo mediante acciones deliberadas, paso a paso, de antemano se denominan *secuencia de acciones*, mientras que cuando se actúa ante una situación inédita que desconocemos estamos ante un *curso de acción*.

La secuencia implica proyección, mientras que el curso es instantáneo e inmediato. El sujeto puede proyectar paso a paso su accionar porque cuenta con un bagaje de experiencias, de cursos de acción completos que integran *elementos de acción prefabricados*. Es decir, se encuentran almacenados como *saber en acciones* o en la memoria de ellas. En este caso, se refiere a *esquemas de acción*. Si bien se han conceptualizado previamente acorde a los aportes de Perrenoud (2004) en el Capítulo III, resulta pertinente ampliar en las características que desarrolla Aebli (1980, citado en 2008), a saber:

1. “Están, en su totalidad, almacenados.
2. Son por ello reproducibles.

3. Son transferibles a nuevos hechos (cosas, personas, situaciones)” (Aebli, 2008, p.162).

Si se profundiza en cada propiedad, se podrá fundamentar que los esquemas de acción “son los elementos de nuestro saber sobre acciones, no tiene que ser inventados cada vez de nuevo, su curso está aprendido y es evocable como totalidad” (Aebli, 2008, p.163). Pueden evocarse como *guion de acción*, cuando conocemos la secuencia, el paso a paso de la acción o bien *automatizamos* su curso y se construye un hábito de comportamiento. Ej. Bañarse.

Aebli señala que “los esquemas de acción no son maniobras...saber acerca del propio actuar...no es ajeno al saber teórico y viceversa: el saber teórico...sirve al saber acerca de la acción” (Aebli, 2008, p.176).

Es posible la *reproductibilidad* de los esquemas de acción por constituirse como totalidad almacenada y posible de ser evocada. Es decir, del repertorio de acciones evocamos el *saber de nuestras acciones*. Por consiguiente, la tercera propiedad es inherente a la anterior, ya que ello posibilita su *transferibilidad* a nuevas situaciones que no se distancien ampliamente de su contexto de acción.

Los esquemas de acción pueden concretarse en una acción efectiva o como representación de esta. En otras palabras, una acción puede efectuarse en la práctica y ser transferible a otras situaciones o puede no ejecutarse y ser representada en la imaginación del sujeto, pudiendo ser descripta y explicada en su totalidad.

Aebli señala que, en el proceso por el que una acción realizada se representa como acción, es decir, interiorizada, se acepta que ambas acciones (externas e internas) se relacionan mutuamente. El autor explica que una acción efectiva se distingue, en parte, por el proceso central de dirección (sistema nervioso central que direcciona y controla la acción) y los efectores del cuerpo (movimientos corporales). No obstante, puede suceder que se inhiban los movimientos corporales y la acción siga su curso de manera interna. Sin embargo, se argumenta que resulta más sencillo el proceso por el cual el sujeto ha realizado la acción y luego la interioriza, que el proceso inverso, en el que solo observó la acción representada y debe ejecutarla paso a paso.

Los esquemas de acción se estructuran por acciones parciales, las cuales integran resultados parciales y comprenden como totalidad el curso de la acción. “En el resultado se *objetiviza* la acción” (Aebli, 2008, p.166). Es importante señalar que, se parte de metas parciales que, al objetivarse en acciones, concretan la acción global.

El autor señala que hay secuencias que pueden automatizarse y que, si ello ocurre en su totalidad, pueden ser un riesgo para el aprendizaje. Por ello, Aebli sostiene que toda planificación en clase debe integrar las siguientes fases:

1. *Explicación, fundamentación y justificación de la meta...* ¿Qué es lo queremos? ¿Por qué lo queremos?

2. *Juzgar la situación de partida...* ¿De qué medios disponemos? ¿Qué podemos hacer nosotros para resolver nuestros problema, qué pueden hacer los especialistas?

3. *Determinación de los diversos pasos hacia la solución...* ¿Qué acciones parciales hay que realizar cuando proyectamos a partir de la meta?

4. *Juzgar el plan.* (Aebli, 2008, p.173)

Interiorizar acciones

Aebli plantea que, la primera etapa para la interiorización de acciones consiste en repasar mentalmente las acciones realizadas y explicitar verbalmente las tareas parciales durante su realización. De este modo, el sujeto puede explicar el procedimiento. Es así como se arriba a la segunda etapa de interiorización, la cual pone en juego la imaginación del curso de acción, basándose en las etapas del proceso. En la tercera etapa, el sujeto será capaz de reproducir las acciones realizadas mediante representación. En relación a ello dirá:

Una persona práctica no es solamente alguien que posee “destreza”. También posee un cerebro hábil. Una persona práctica entiende lo que hace. Saber con qué fin va realizando las distintas etapas de un curso de acción y por qué resultan adecuadas para alcanzar las metas parciales... Ve claramente la estructura de su actuación. (Aebli, 2008, p.176)

¿Cómo se aprenden los saberes prácticos?

Aebli concibe la concepción de aprendizaje constructivista y, específicamente la propuesta por Piaget, es decir, como “un complejo y continuo proceso de construcción en donde se van articulando nuevos y viejos conocimientos” (Sanjurjo y Vera, 1994, p.22)

El rasgo fundamental que caracteriza a la escuela constructivista-interaccionista es la concepción de que el conocimiento es construido por el sujeto en permanente interacción con el entorno y con los demás sujetos. Se considera un sujeto activo que construye, elabora y reconstruye su conocimiento como parte de un proceso interno de pensamiento por el cual significa, organiza y relaciona los distintos contenidos curriculares o del mundo externo.

El docente cumple el rol de mediador, guía de la acción pedagógica considerando al estudiante protagonista de su propio proceso de construcción de aprendizajes. A partir de las características del contexto y de las ideas previas del alumno, el docente elaborará un proyecto curricular abierto, flexible, sujeto a crítica permanente coherente con la imprevisibilidad e incertidumbre de la vida áulica. Por ello, la educación tendrá como fin promover la autonomía moral, intelectual y social del alumno que contribuya a una formación integral.

La Didáctica es considerada la teoría de la práctica y, la práctica de la enseñanza que integra, una teoría del aprendizaje. Ello supone un proceso de diálogo constante entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la teoría.

A partir de una teoría interaccionista, Jean Piaget desarrolla los conceptos de “equilibrio y adaptación” para explicar la interrelación del sujeto y el medio.

El sujeto al interaccionar con el entorno recibe continuamente estímulos que le ocasionan desequilibrios. Esto es posible porque ante la aparición de un problema que el sujeto debe resolver, las estructuras cognitivas que empleaba para responder a estos estímulos, entran en contradicción con la realidad, no son suficientes y, por ende, ya no le sirven.

Todo estímulo debe ser asimilado por el organismo tanto orgánica, como biológicamente. Es decir, mediante la *asimilación* se incorporan los objetos externos al organismo reelaborándose en función de las estructuras orgánicas que los asimilan. Ello implica la acción del sujeto sobre el objeto. En este sentido, Piaget desarrolla el concepto de *acomodación*, el cual describe la acción del objeto sobre el sujeto, a raíz de la modificación que experimenta el sujeto con el objeto.

Del mismo modo, en el proceso de aprendizaje, el sujeto incorpora un nuevo concepto a su estructura cognitiva, otorgándole significado y acomodando dicha estructura a nuevas situaciones, a partir de acciones organizadas inteligentemente, logrando, así, la adaptación al medio. Para J. Piaget, la adaptación es “un acto complejo que resulta del interjuego de mecanismos de acomodación y asimilación” (Ferreiro, 1979, p.9).

El aprendizaje es posible gracias a conflictos cognitivos producto de una situación problemática. El docente es quien debe propiciar dichas situaciones de crisis para que el sujeto tome conciencia de que su propia estructura cognitiva, al entrar en contradicción con la realidad, tenderá al equilibrio, reestructurando sus esquemas de pensamiento. Para ello, es de suma importancia que el docente reconozca las ideas previas de sus alumnos, a fin de desarrollar estrategias metodológicas que promuevan la construcción de nuevos conocimientos.

Sanjurjo dirá que “se van logrando así formas de equilibrio superior, en los que el sujeto integra los nuevos conocimientos a las estructuras previas no permaneciendo estas inmodificables” (Sanjurjo, 1994, p.26).

J. Piaget sostuvo que el desarrollo intelectual atraviesa por distintas etapas caracterizadas por estructuras. Estas estructuras biológicas y psicológicas son denominadas estadios evolutivos y se manifiestan a través de conductas observables. Entonces, la inteligencia se define como adaptación y “es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras” (Ferreiro, 1973, p.9).

La evolución de cada estructura tiende hacia una forma de equilibrio. Ferreiro dirá “la inteligencia aparece así como la forma adaptativa más elaborada, flexible y estable

cuando el intercambio entre el organismo y los objetos que lo rodean sobrepasa lo inmediato y lo momentáneo, aumentando las distancias espaciales y temporales y alcanzando relaciones más complejas e integradas” (Ferreiro, 1973, p.9).

La evolución de los estadios se produce en espiral, hecho que posibilita avanzar hacia aprendizajes más complejos integrando las estructuras anteriores.

Para J. Piaget, los procesos de maduración de los esquemas básicos de comportamiento preceden a la instrucción. Ello implica la necesidad de que el sujeto haya desarrollado determinadas estructuras de pensamiento antes de transitar por la vida escolar.

Etapas del proceso de aprendizaje

En todo proceso de aprendizaje, se distinguen etapas formales cuyas funciones integran la construcción, elaboración, ejercitación y aplicación. Si bien no se desarrollan de manera estructurada, resulta importante para el docente reconocer qué sucede cuando se construye un curso de acción, un concepto u operación, cuándo se elabora y ejercita para luego ser aplicado en diferentes contextos.

Para Aebli, el proceso dinámico de construcción de conocimiento se motiva mediante “problemas vivamente experimentados” (Aebli, 2008, p.239). El mismo autor afirma que “quien tiene un problema está motivado a aprender” (Aebli, 2008, p.253) y actúa, a partir del planteamiento de un problema que interroga sobre cómo puede llegar a la meta. La resolución del problema se constituye en un fin en sí mismo o en la meta. Por ello, resulta importante la “ley de la adecuación óptima”. Ello significa que

los problemas han de ser de una dificultad tal que exijan esfuerzo por parte del alumno, pues en caso contrario no serán tomados en serio, pero no deberán ser lo suficientemente fáciles como para que el alumno pueda superar la dificultad que presentan, ya que el fracaso es el enemigo mortal de la motivación para el aprendizaje. (Heckhausen, 1980 citado por Aebli, 2008, p.26)

Elaboración

Aebli afirma que la elaboración de planes de acción, operaciones y conceptos “...se sitúa entre la introducción en la que se construye la nueva estructura, y el ejercicio, que sirve a su reafirmación y automatización” (Aebli, 2008, p.274). Más adelante, agrega “Elaborar: pensar o imaginar diversas variantes del modo de actuar, evaluando constantemente los resultados en el transcurso de la realización y ejecutando en consecuencia los planes” (Aebli 2008, p.275).

En este sentido, se advierten ciertos supuestos en este proceso. En principio, se entiende que la estructura cognitiva se conforma en una especie de “red” en la que los saberes se conectan a partir de múltiples relaciones. Ahora bien, muchas veces sucede que los saberes se adosan a las circunstancias contextuales en que fueron aprendidos, dificultándose su aplicación a situaciones nuevas. Por ello, se hace imprescindible construir saberes flexibles que posibiliten movilidad de pensamiento y acción, se requiere de un “saber para innovar” (Aebli, 2008, p.268).

Para los enseñantes, resulta clave comprender el proceso de construcción de conocimientos, así como su potencialidad flexible y adaptable a situaciones nuevas de aprendizaje.

Un modo flexible de pensar y actuar se define en relación a procesos de reestructuración que implican. En términos de Aebli, “dar rodeos”, es decir, la capacidad de darse cuenta de las interconexiones y los diferentes caminos que conllevan a la meta. Esta capacidad del sujeto se relaciona con el concepto piagetiano de *descentración* (role-taking), el cual posibilita superar el *egocentrismo* característico del pensamiento infantil. En otras palabras, la capacidad de descentración implica que el sujeto es capaz de comprender la situación en su conjunto y salirse de sí para pensar desde otras perspectivas a la suya.

Considerando las propuestas de enseñanza, Aebli retoma las formas básicas en función del proceso de elaboración y argumenta que “*aclarar y explicar* sirven para profundizar y asegurar la comprensión” (Aebli, 2008, p.278); “volver a narrar y repetir” posibilita pensar desde los puntos de vista de los diferentes participantes de la obra, así

como recrear diálogos y escenas dramáticas, invita a un juego de roles que persigue el mismo objetivo.

Del mismo modo, refiere a “**mostrar** como un comportamiento en el que el profesor se pone en el lugar de los alumnos que ven la demostración...significa la descentración y el esfuerzo por adoptar otro punto de vista” (Aebli, 2008, p.279). Por último, la *contemplación de objetos e imágenes y la lectura de textos* colaboran en saber sobre cosas, situaciones y acontecimientos.

Ejercitar y Repetir

La ejercitación y la repetición permiten que los saberes se consoliden. Mientras que la elaboración contribuye a la movilidad y claridad del pensamiento, es decir, “refina el tejido de conceptos y operaciones”, el ejercicio y la repetición lo “con-solidan” (Aebli, 2008, p.280). En otras palabras, el primero posibilita pensamientos “transparentes y flexibles” y el segundo los “automatiza”.

Para que los saberes se fijen en la memoria es preciso *re pensar reiteradamente*. La “...repetición sirve para la formación de un saber seguro y “manejable” (Aebli, 2008, p. 282). En el proceso de aprendizaje se integran, por un lado, la búsqueda, investigación, descubrimiento de interrelaciones de saberes en la estructura cognitiva para resolver problemas, al mismo tiempo, requiere memorizar, automatizar, consolidar lo aprendido. La consolidación posibilita en el sujeto “una reacción, reproducir un pensamiento, una solución” posible de ser evaluada (Aebli, 2008, p.282).

La ejercitación debe producirse después de la elaboración para garantizar la disponibilidad flexible del nuevo saber, pero antes de la aplicación de modo que la automatización del pensar o el hacer liberen la atención para su aplicación a situaciones nuevas.

Aebli argumenta que el número de repeticiones evita el olvido y colabora con la consolidación de lo aprendido. Asimismo, comprender que el error debe ser corregido inmediatamente, ya que cree que se aprende de la misma corrección antes que del error.

Cabe destacar que, la “visión retrospectiva del trabajo” se parece a una *reflexión metódica* que permite reconocer los actos de conocimiento que posibilitaron la comprensión y realización de la tarea. Este proceso se denomina *reflexiones metacognitivas*.

En síntesis, “la práctica hace al maestro” afirma Aebli, en tanto, mayor repetición, mejor rendimiento. No obstante, las *repeticiones distribuidas* se prefieren a las *acumuladas*, ya que la “fatiga” atenta contra el desempeño del sujeto y su motivación.

Aplicación

La última función del proceso de aprendizaje está dada mediante la aplicación. Es decir, una vez que se han construido, elaborado y ejercitado los esquemas de acción, conceptos y operaciones, se aplican “para resolver de modo autónomo problemas de novedad relativa” (Aebli, 2008, p.325). Con ello, el autor quiere significar que la relatividad se basa en que se aplican esquemas “viejos” a casos “nuevos”.

Es interesante el carácter “instrumental” que se le adjudica al saber, ya que se sostiene que los esquemas de acción, los conceptos y operaciones, si son comprendidos, le proporcionan al sujeto un “repertorio de medios de acción y de pensamiento” para dominar una nueva situación, dentro o fuera de la vida escolar (Aebli, 2008, p.303). Ese repertorio le permite al sujeto dominar *situaciones de acción* en su vida personal y profesional.

Ahora bien, el proceso de aplicación se inicia cuando se aplican dichos saberes instrumentales a una nueva situación que exige respuestas. En términos piagetianos, “la asimilamos...el hombre que piensa se incorpora un fenómeno, al igual que el cuerpo se incorpora una sustancia” (Piaget, 1947 citado por Aebli, 2008, p.305). Para ello, aplicamos un esquema de acción, un concepto u operación que se denomina *punto de vista*, el cual corresponde a una *actividad de captación*. Aebli dirá que “los conceptos y representaciones son proyectados sobre fenómenos presentes, así como sobre procesos, objetos y personas”. Ello implica que ha encontrado rasgos de la nueva situación, la cual remite a lo aprendido e intenta aplicar los que sabe para resolverla.

Este proceso de aplicación a nuevos contenidos produce modificaciones en la estructura del pensar y del actuar. Piaget referirá a que se sucede un proceso de acomodación, es decir, "...modificación activa, con fines de adaptación" (Piaget, 1947/1972 citado por Aebli, 2008, p.325). Aebli prefiere nombrar el mismo proceso como "diferenciación y ulterior perfeccionamiento de una estructura conceptual, de acción u operativa" (Aebli, 2008, p.325). Esta concepción resulta coherente con la definición de inteligencia como "...la capacidad de emplear los medios del pensamiento disponibles, para resolver nuevas tareas" (Aebli, 2008, p.318).

El autor distingue entre una *aplicación realizadora* que parte de una situación "vacía" que produce una acción y, por otro, una *aplicación reconocedora* que implica "reconocer" lo dado, representar la cosa conceptualmente sin que se realice nada nuevo.

A continuación, se desarrolla una de las estrategias didácticas que posibilitan el proceso de *aplicación dirigida* a una *aplicación independiente*, es decir, de manera autónoma independizándose de la guía del docente para plantearse las preguntas por sí mismo: la *pregunta didáctica*.

La *pregunta didáctica* se constituye en "uno de los más importantes medios de orientación del trabajo mental del alumno" (Aebli, 2008, p.313). La pregunta orienta la asimilación de un objeto, ya que su función didáctica permite considerar un objeto desde un punto de vista. Se ejemplifica

la pregunta "¿cuántos?" propone al alumno considerar el objeto desde el punto de vista de la cantidad; la pregunta "¿dónde?" hace que examine el objeto desde el punto de vista de su situación; la pregunta "¿por qué?" propone el enfoque causal de un fenómeno, etc. (Aebli, 2008, p.311)

Asimismo, la captación de un nuevo fenómeno de manera independiente puede fomentarse a través de diálogo en clase, trabajo en grupo y trabajo individual.

Como plantea Edwards (1989) "el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado" (p. 7). El contenido que se transmite en la enseñanza adquiere una

forma determinada durante su presentación. Forma y contenido se influyen mutuamente. La forma agrega significados al contenido involucrado, transformándolo

Enseñar y aprender en el taller

Actualmente, el taller se concibe como dispositivo pedagógico que promueve la construcción de aprendizaje colectivo, a partir de la problematización de la práctica, del trabajo colaborativo que requiere de un docente activo, quien guía y coordina la reflexión en la acción. Esta concepción pedagógica es producto de un largo proceso histórico, el cual será necesario recorrer para comprender los fundamentos que la sustentan.

En la obra *El Artesano*, R Sennett (2009) motivado por lo que denomina su “idea conductora”: “hacer es pensar” expresa su posicionamiento sobre la práctica, las artes, las artesanías, el taller y las habilidades que se desarrollan en él.

Sennett (2009) en relación a la distinción (realizada por su maestra Hannah Arendt en la obra *La condición humana*), sobre el *homo laborans* (el que produce y encuentra el trabajo como fin en sí mismo) y el *homo faber* (quien juzga el trabajo y las prácticas del homo laborans) argumenta que esa división le parece falsa, ya que en el proceso de producción, el pensar y el sentir están integrados.

El sociólogo estadounidense propone un *materialismo cultural* más profundo, es decir, plantearnos “qué nos enseña en nosotros mismos el proceso de producir cosas concretas”. El autor sostiene que los sujetos pueden aprender de sí mismos, a través de las cosas que producen, y que la cultura material importa. Agrega que “puede alcanzarse una vida material más humana y comprendemos mejor la producción de las cosas” (Sennett, 2009, p.20).

La historia a trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario. La sociedad moderna padece esta herencia histórica. Ver el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad. (Sennett, 2009, p.23).

En el inicio del capítulo que refiere a los artesanos describe con precisión la imagen de un taller. Expresa que, tanto el carpintero, la técnica de un laboratorio y el director de orquesta representan a los artesanos porque se dedican “hacer bien su trabajo”, por el simple hecho de hacerlo bien. Para Sennett “el artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (Sennett, 2009, p.32).

“La separación de la cabeza y la mano no es sólo de naturaleza intelectual sino también social” (Sennett, 2009, p.62). El autor afirma que pensar como artesano no es sólo una actitud mental, sino que también implica una dimensión social, en tanto, es preciso comprender que en la práctica la unión entre el pensar y el hacer. La separación entre quién produce y quién diseña y juzga lo producido, es un claro ejemplo de división social de habilidades.

Sennett (2009) se propone recorrer la constitución del taller como símbolo de las relaciones sociales a lo largo de la historia de la humanidad. El autor afirma que el taller es el *hogar del artesano*. Durante el Medioevo, esta idea se plasma de manera literal, ya que los artesanos vivían y desarrollaron su vida familiar dentro de los talleres.

El taller hogar se definía como un "espacio productivo en el que las personas tratan cuestiones de autoridad en relación, cara a cara...atañe también a las habilidades como fuente de la legitimidad del mando o de la dignidad obediencia" (Sennett, 2009, p.73). En otras palabras, en un taller el maestro goza de autoridad por las habilidades que demuestra y el aprendiz u oficial aprende de él dignificando la obediencia. "En el taller las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales" (Sennett, 2009, p.73).

Los talleres medievales se desarrollaban jerárquicamente, a partir de la existencia de maestros, oficiales y aprendices. El lugar que cada uno ocupaba en el taller dependía de su habilidad para demostrar su trabajo a lo largo de los años. En la medida que sus integrantes incrementaban sus conocimientos gradualmente, podían llegar a producir lo que se denomina una *obra superior*. Esta obra era símbolo de la posición en la escala social.

El lugar de cada uno también se medía en función del grado de imitación y del goce de autonomía en la realización de la obra. De esta manera, el aprendiz basaba su aprendizaje a través de la imitación, mientras que el oficial tenía mayor autonomía. La diferencia de habilidades radicaba entre poder realizar una obra, a través de la imitación de procedimientos, o mediante la comprensión de cómo utilizar lo que se sabe. El maestro era el juez legítimo en la valoración de las obras y su juicio era irrefutable. Para el artesano, la autoridad estaba fundada en la cualidad de sus habilidades.

Posteriormente, el taller medieval se ve afectado por la separación entre el arte y el oficio que antes estaban unidos. Durante el Renacimiento, los cambios en la relación entre el aprendiz y su maestro, como fuente legítima de autoridad, fueron modificados a partir de que las habilidades que se practicaban en el taller, se convirtieron en prácticas únicas. La transmisión de habilidades específicas y la aparición de tecnologías afectaron negativamente al taller.

En el siglo XVIII, aparece en escena la máquina industrial con la intención de reconstituir los talleres. Sennett describe que, un siglo más tarde, la impronta de las máquinas dejó al desnudo proceso de dominación, hecho que produjo que el artesano se convirtiera en una víctima de las nuevas tecnologías. Desde los orígenes de la civilización clásica, los artesanos fueron maltratados y lo único que sostuvo su dignidad fue la creencia en su trabajo y la implicación personal con sus materiales.

De esta manera, la historia del taller muestra las relaciones entre las personas, la legitimidad de la autoridad, los grados de autonomía y el problema de la transferencia de conocimientos.

En el ámbito de la educación formal el taller como formato pedagógico se inicia con la escuela activa o escuela nueva. En ese entonces, los talleres concentraban las actividades manuales en un contexto en el cual se concebía a la práctica como comprobación de la teoría. La relación dialéctica entre teoría y práctica se vislumbra posteriormente con la creación de las escuelas granjas, en las cuales el aprendizaje se comprende como una producción manual e intelectual. (Sanjurjo, 1987 citado por Hernández, 2014, p.73)

El taller se constituye en un *dispositivo de formación*, ya que implica una propuesta pedagógica cuyo objetivo es la construcción colectiva de conocimiento. Requiere de una forma de trabajo en la que el docente asume la coordinación del grupo promoviendo la circulación de significados, en pos de elaborar proyectos comunes. El *hacer* se traduce en escucha atenta y respetuosa, participación activa en la interacción con otro, en instancias reflexivas que cuestionan marcos de referencia, en sostener un espacio para la construcción y reconstrucción de categorías que pongan en tensión constante la teoría y la práctica.

Capítulo IX

La Educación Técnico Profesional



Utensilios de cocina sobre un muro celeste. Antonio Berni (1958)

En base al problema de la presente investigación: “El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional” se estructuraron los capítulos del marco teórico que permitieron profundizar en los constructos principales: saberes prácticos y evaluación.

En este capítulo, se propone adentrarse en la especificidad de la educación técnica profesional para comprender el contexto en que los formadores de técnicos construyen los saberes prácticos como objeto de evaluación en el campo de la práctica profesional.

Por tal motivo, se iniciará con un apartado que describe brevemente la historia de la educación técnica en la Argentina hasta la actualidad. La creación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la promulgación de la Ley de Educación

Técnica Profesional N° 26.058 como hitos fundantes de la educación técnica profesional (en adelante ETP).

Debido a que el caso de esta investigación responde a una institución de nivel superior no universitaria de ETP, se referirá a los distintos niveles y cómo se estructuran los diferentes trayectos de esta modalidad educativa.

La Resolución 266/15 del INET resulta un documento clave para conocer los objetivos que plantea la educación en relación al mundo laboral y de qué manera es posible mejorar las propuestas formativas de la ETP, si se reflexiona acerca de los procesos de evaluación de *capacidades profesionales*, requeridas por el sector socio productivo

Esta normativa describe ampliamente la concepción de evaluación desde un enfoque para el aprendizaje, destacando el proceso reflexivo como necesario e inherente a toda práctica profesional. Del mismo modo, se define qué se entiende por *capacidades, competencias y perfiles profesionales* distinguiendo tipos de saberes: *saber, saber hacer y saber estar*.

Se dedica un apartado especial para profundizar sobre la propuesta formativa que adquieren las prácticas en el campo de la formación técnica profesional: *prácticas profesionalizantes* y su semántica que permite un análisis más profundo de los procesos formativos como transformación del sujeto inacabado, siempre siendo.

Por último, en relación a la ETP se requiere distinguir *tecnología y técnica*, las cuales complementan los constructos específicos de este campo formativo. Se identifican distintas técnicas que permiten comprender solo el carácter instrumental de la ETP, al que se la reduce habitualmente. Por ello, se integran los aportes de Sennett (2009) quien reivindica la *técnica* como un asunto cultural, más que como procedimiento irreflexivo y fundamenta que cada uno se basa en una técnica para llevar adelante un modo de vida particular.

Breve historia de la Educación Técnica en Argentina⁶

La formación para el trabajo se inicia en la época de la colonia, a partir del modelo de maestros y aprendices en sus talleres. En el Siglo XIX se plantea un proyecto de modernización de la formación técnica. Por esa razón, en el Siglo XX se crean escuelas específicas que formaban técnicamente a sus estudiantes.

En el año 1890, Carlos Pellegrini fundó la escuela superior de comercio en nuestro país. Posteriormente, se crean las escuelas de artes y oficios destinadas exclusivamente para varones (1909). Años posteriores se crean las escuelas profesionales para mujeres.

Cabe señalar que para ingresar debían cumplir como requisito tener aprobado el cuarto grado de la escuela primaria. La formación se extendía durante tres años de cursado para obtener una primera acreditación.

Al igual que los modelos de escuelas alemanas y francesas del 1900, las escuelas industriales tenían la finalidad de formar técnicos. Se podía ingresar a ellas habiendo aprobado el nivel primario. El plan de estudios tenía una duración de 6 a 7 años y su propuesta curricular se centraba en el desarrollo de disciplinas científicas técnicas. El 25% del total de horas estaba destinada en talleres. Los títulos que se podían obtener en ese entonces eran: Técnico en Mecánica, Técnico en Electricidad, Técnico en Química y Técnico en construcciones civiles y navales.

En Argentina, en el período de entreguerras, se inicia una etapa de modernización a partir del avance tecnológico que pone en relieve la educación para el trabajo. Este tipo de propuesta educativa, no gozaba de la centralidad necesaria en el sistema formal escolar y es la sociedad civil quien fomenta su desarrollo. Ello trae aparejado el surgimiento de nuevas concepciones acerca del *inventor del sabio*, quien tiene un oficio y crea haciendo uso profano de la técnica. Al mismo tiempo, aparecen las revistas que

⁶ Esta reseña se basa en los aportes del Documental “Historia de la Escuela Técnica Argentina”, *Eduotec. Educación técnica como motor de cambio*, citado en Bibliografía.

posibilitan la difusión masiva de los saberes necesarios para desempeñarse en el campo laboral.

En el año 1935 el Estado Nacional crea las primeras escuelas técnicas de oficio con el objetivo de mejorar la calidad formativa de los/as estudiantes. Las especialidades que se dictaban eran Electricidad, Herrería, Carpintería y Construcciones.

La propuesta curricular destinaba el 50% de las horas de estudio en el aprendizaje de taller. De ese modo, se obtenía el título de obrero especializado en la disciplina que cursaba y, si decidían cursar un año más de formación, obtenían el título de capataces. Sin embargo, estos títulos no habilitaban a los egresados para continuar sus estudios en el nivel universitario.

A mediados del siglo XX, predominaba la enseñanza humanística, pese a que la formación técnica empezaba a consolidarse. Se optaba mayormente por el bachillerato o la enseñanza normal. Sólo el 16% elegía la enseñanza técnica. Sin embargo, la ciencia, la técnica y la industria serían centrales para el desarrollo de la sociedad de ese entonces.

En ese contexto, la nueva tecnología se hace presente en la vida de la sociedad: nuevos medios de transporte como el auto familiar, el uso de la radio como medio de comunicación y la aparición de electrodomésticos, cuyo funcionamiento y mantenimiento requerían de personas con conocimientos técnicos y experiencia.

Sin embargo, la enseñanza de los nuevos oficios estaba centralizada en propuestas acotadas promovidas por instituciones privadas. Por esa razón, en el año 1944 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) que posibilitó la modificación de la distribución matricular de la escuela media, la reglamentación del aprendizaje industrial y el reglamento de menores.

En función de ello, pudo crearse la escuela fábrica que modifica la concepción de aprendiz. Los estudiantes debían tener entre 13 y 18 años quienes, a lo largo de dos ciclos de tres años, aprendían las tareas fabriles. El segundo ciclo denominado Perfeccionamiento Técnico posibilitaba el egreso con el título de Técnico de Fábrica. La formación estaba centrada en el “saber hacer”.

En las llamadas Escuelas Fábrica, los estudiantes recibían gratuitamente los uniformes, los libros, útiles y herramientas. Se les facilitaban becas para gastos y se les brindaba el almuerzo diario.

Durante el primer gobierno peronista, se propusieron mejoras en las condiciones laborales y los derechos de los trabajadores. Se fomentó la industria nacional, la cual generó nuevos empleos que requerían de formación profesional específica.

En el año 1953, se creó la Universidad Obrera Nacional con sede en Buenos Aires, Santa Fe, Rosario, Córdoba, Mendoza, Tucumán y Bahía Blanca con el fin de incluir a los sectores excluidos y ofrecerles una formación profesional que responda a las necesidades de la industria nacional. De este modo, se produce el ansiado acceso de la clase trabajadora a la Universidad.

Durante la época denominada desarrollismo, Frondizi (1955-1958) propuso una formación técnica más orientada a materias humanísticas, fundada en la separación teoría y práctica. Por lo tanto, en un turno se cursaban materias similares a un bachillerato y, en contra turno, se aplicaban en el taller los saberes técnicos aprendidos.

En el año 1959, la Universidad Obrera Nacional pasa a llamarse Universidad Tecnológica Nacional, la cual formaba mano de obra para una economía basada en la industria semipesada, a partir del ingreso de capitales internacionales. Con la intención de unificar los organismos vinculados a la enseñanza técnica profesional, se planteó que la CNAOP se fusionara con la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica, dando origen al Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), creado como organismo autárquico mediante la Ley N° 15.240 sancionada en ese mismo año.

En el contexto de la dictadura militar del año 1976, se destruye el proyecto de la educación vinculada al mundo del trabajo, a partir de políticas neoliberales cuyo objetivo fue la apertura a mercados internacionales y la consecuente aniquilación de la industria nacional. Para ello, se impulsó el llamado Plan Dual tomado de Alemania, con el que se buscaba desplazar al Estado de su centralidad en la formación para el trabajo y otorgarle ese lugar a las empresas y fábricas. Este hecho implicaba que el trabajador debía

formarse exclusivamente en el campo laboral y su formación se limitaba a la demanda de la empresa y del mercado laboral para una mejor adaptación a las exigencias económicas.

En la década del '90, se produjo la total destrucción de Escuelas Técnicas con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195. La descentralización del Sistema Educativo Nacional se ejecutó mediante la consecuente transferencia de las Escuelas Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales, dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por dicha razón, se crea en el año 1995 el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) como órgano colaborador del Ministerio de Educación en lo referido a políticas vinculadas a la Educación Técnico Profesional. De este modo, en sus inicios el INET se origina como institución que le sucede al Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

En el año 2003, el Estado recupera su capacidad de intervenir en la economía y en el diseño de nuevas políticas educativas que ponen en valor la formación técnica profesional. Ello se concreta en el año 2005 cuando se sanciona la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058. Se crea el Fondo Nacional para la Educación Técnica que se financia con no menos de 0,2% del presupuesto nacional. Además, se certifica la Formación Técnico Profesional de Nivel Medio y Nivel Superior no universitario.

Actualmente, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) es el organismo del Ministerio de Educación de la Nación que tiene a su cargo la coordinación de la aplicación de las políticas públicas relativas a la Educación Técnico Profesional (ETP), en los niveles Secundario Técnico, Superior Técnico y Formación Profesional. La ETP es una de las modalidades del sistema educativo argentino que abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de Educación por y para el trabajo.

El INET trabaja conjuntamente con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para mejorar continuamente la calidad educativa, adecuando la oferta formativa a las necesidades productivas y territoriales.

Cuenta con dos ámbitos permanentes de consulta y acuerdo, con los cuales elabora las propuestas a ser presentadas ante el Consejo Federal de Educación para su aprobación:

- Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional.
- Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP)

Entre sus principales objetivos se destacan:

- Fortalecer la formación técnica profesional posibilitando el ingreso de jóvenes y adultos al mundo del trabajo.
- Desarrollar un sistema integrado de ETP entre niveles, programas, capacitaciones e instituciones en todo el país.
- Consolidar la identidad de la ETP destacando su carácter estratégico en el desarrollo socio económico del país y actualizar sus modelos institucionales.
- Promover políticas educativas que posibiliten la continuidad de estudios en el nivel medio o superior en todo el país.

Para ello asume como responsabilidades:

- “Coordinar y promover programas nacionales y federales orientados a fortalecer la educación tecnológica, técnica y la formación profesional, articulados con los distintos niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional.
- Implementar estrategias y acciones de cooperación entre distintas entidades, instituciones y organismos –gubernamentales y no gubernamentales–, que permitan el consenso en torno a las políticas, los lineamientos y el desarrollo de las ofertas educativas.
- Desarrollar estrategias y acciones destinadas a vincular y articular las áreas de educación”.⁷

⁷ Información obtenida de la página oficial del Instituto Nacional de Educación Tecnológica www.iset.edu.ar citada en bibliografía.

Estructura: niveles, modalidades y trayectorias de la Educación Técnica Profesional

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la estructura del sistema educativo comprende cuatro niveles, a saber: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Asimismo, establece ocho modalidades, entre las que se incluye la Educación Técnico Profesional (en adelante ETP).

La ETP es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior destinada a la formación de técnicos medios y técnicos superiores, en áreas ocupacionales específicas, y de la formación profesional tal cual lo explicita la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058.

La ETP incluye distintos tipos de trayectorias, a las que corresponden titulaciones técnicas como certificados de formación profesional. Éstas se diferencian según el grado de complejidad de las capacidades profesionales que reconocen. En cuanto a los niveles de complejidad de las trayectorias formativas, pueden ser definidos de manera interna en cada ámbito formativo. De este modo, pueden establecerse niveles formativos que atraviesan transversalmente a los distintos ámbitos de la educación técnica profesional y articularse horizontalmente o verticalmente.

En el caso de niveles que se articulan de manera horizontal, se le permite a una persona que ha desarrollado un determinado certificado o título le sea reconocida parte de esa formación para la obtención de otro certificado o título relacionado.

En los casos de articulación vertical, la formación desarrollada por una persona que ha obtenido un título o certificado, le será exigida para acceder a la formación que conduce a un aprendizaje de mayor nivel de complejidad.

En función de ello, se distinguen los títulos técnicos. La denominación “Técnico en o Técnico Superior en” más la denominación específica, se emplean para trayectorias formativas de la ETP que involucra la educación general, la formación científico-tecnológica, la formación técnica específica y la práctica profesionalizante.

Trayectos de formación ETP

Se distinguen dos tipos de titulación técnica:

Titulación Técnica I: Acredita capacidades vinculadas a la formación general y la formación científico tecnológica correspondiente al nivel secundario y, capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse en situaciones de trabajo reales.

Titulación Técnica II: Acredita capacidades vinculadas a la formación general y formación científico tecnológica correspondiente al nivel superior y el dominio de saberes especializados propios de un sector profesional determinado.

La Ley de Educación Técnica N° 26.058 contempla los derechos de las personas a la Formación Profesional, independientemente de su situación educativa inicial, que las prepare, capacite o actualice en sus capacidades para el trabajo. Se corresponde, según su nivel inicial, la certificación correspondiente (Nivel I, II y III).

Nivel Certificación I de la Formación Profesional Inicial I: destinada a aspirantes que presenten el dominio de lecto escritura, expresión oral y de cálculo básico, sin necesidad de solicitar certificado educativo alguno.

Nivel Certificación II de la Formación Profesional Inicial II: destinado a aspirantes que acreditan mediante certificaciones oficiales haber culminado la Educación Primaria.

Nivel Certificación III de la Formación Profesional Inicial III: destinado a aspirantes que acreditan mediante certificaciones oficiales haber culminado la Educación Secundaria.

De esta manera, se distinguen los certificados propios del ámbito de la educación técnica tanto de nivel secundario, como el nivel superior y los del ámbito específico de la formación profesional, en los que se incluyen los certificados de capacitación laboral.

Los *certificados de formación continua* en el ámbito de la educación técnica incluyen cursos de actualización, especialización o perfeccionamiento de técnicos

graduados, tanto en el nivel de educación secundaria como en educación de nivel superior. Se consideran una trayectoria complementaria por lo que el nivel de certificación se corresponde con el de dicho título.

Asimismo, se incluyen las certificaciones que avalan trayectorias formativas de *especialización o perfeccionamiento de técnicos graduados*, en el nivel secundario común y en el nivel de educación superior. Por el grado de complejidad que abordan, amplían los alcances respectivos de los títulos. En estos casos implican un nivel de certificación superior al del título del técnico graduado.

Por último, se reconocen los *certificados de capacitación laboral* que acreditan la culminación de cursos orientados a preparar, actualizar, desarrollar o reconvertir las capacidades de las personas para que puedan adaptarse a las exigencias de un puesto de trabajo particular. Cabe aclarar que, estos certificados no se identifican con un nivel, ya que las acciones formativas no se basan en perfiles profesionales y trayectorias formativas aprobadas por el Consejo Federal de Educación.

Las certificaciones correspondientes a la capacitación laboral y formación continua en el ámbito de la formación profesional son de definición jurisdiccional institucional y no corresponde la intervención de ningún órgano de gobierno y administración de la ETP, de orden nacional o federal. Esta descentralización posibilita que las instituciones inscriptas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional tengan mayor capacidad de respuesta a las demandas del mundo de la producción y del trabajo local y regional.

De la Evaluación de la Educación Técnica Profesional

La Resolución 266/15 publicada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica es un documento que sintetiza los aportes del trabajo realizado por equipos técnicos jurisdiccionales y docentes, vinculados a la Educación Técnica Profesional en el marco del proyecto FinNesTec y, particularmente de los encuentros de capacitación sobre los procesos de evaluación de la Educación Técnica Profesional (en adelante ETP).

Dicho material, expone la necesidad de pensar la evaluación de capacidades vinculadas a los perfiles profesionales técnicos específicos, ya que la escuela técnica se caracteriza por la formación integral de estudiantes que adquieren capacidades propias de un área ocupacional. El documento fue elaborado con la finalidad de promover en los docentes un debate teórico y metodológico en relación a los procesos de evaluación de capacidades profesionales y, con ello, optimizar su práctica docente.

Se define que “la evaluación es una acción político-educativa al servicio de promover mejores prácticas, no sólo para producir mejores resultados sino también para una mayor justicia de las mismas” (Resolución 266, 2015, p.5).

En este sentido, la ETP, como modalidad del sistema educativo, debe responder a los propósitos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. A su vez, la ETP se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058 que regula y ordena a esta modalidad. De acuerdo a estas leyes nacionales, la ETP debe responder a los siguientes objetivos y finalidades:

- Garantizar una sólida formación general que posibilite a los alumnos desempeñarse personal, social y laboralmente.
- Proporcionar una formación para el ejercicio informado, ético y responsable de la ciudadanía y el quehacer profesional.
- Cumplir los objetivos específicos del nivel educativo al que corresponde esta modalidad formativa.
- Ofrecer una formación profesional significativa para desempeñarse en determinados sectores o áreas productivas.

La ETP debe responder a los desafíos que le plantean las demandas actuales y futuras de los sectores socio económico y productivo. Por esta razón, los procesos formativos relacionados con la profesionalización deben considerar las transformaciones que se producen en dichos sectores, como así también el impacto en el perfil de los trabajadores calificados y las tareas del proceso productivo que lo enfrentan a situaciones problemáticas e inciertas.

Se piensa en garantizar la “formación en áreas ocupacionales amplias” para que los/as estudiantes puedan desempeñarse en “contextos de actividad socioproductiva diversificados y en organizaciones con distintos niveles de complejidad” (Resolución 266, 2015, p.8).

Capacidades, competencias y perfil profesional

Las *capacidades profesionales* se definen como

Saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos. Estos saberes complejos ponen en relación el pensar en una situación particular con material relevante de las mismas. (Resolución 266, 2015, p.9)

Entonces, las capacidades profesionales refieren a un saber complejo que integran *el saber, saber hacer y saber estar*.

Saber: conocimientos conceptuales derivados de los distintos campos de formación.

Saber hacer: “aspectos procedimentales, al hacer práctico sustentado teóricamente” (Resolución 266, 2015, p.22).

Saber estar: “atributos actitudinales, éticos y de relación social o modos de ser” (Resolución 266, 2015, p.22).

Las competencias ponen en evidencia los desempeños que un profesional desarrolla en una situación real de trabajo, cuya acción implica enfrentar y resolver problemas. La Ley de Educación Técnica Profesional en el art.4 cita que la ETP

“promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica”. (Ley Educación Técnica Profesional N° 26.058, 2016, Art. 4)

En relación a la evaluación de las capacidades argumenta

“La evaluación implica valorar los aprendizajes del estudiante en acción cuando resuelve situaciones problemáticas propias de su campo profesional y además demuestra ser capaz de conceptualizar acerca de qué hace, por qué, cómo lo hace y fundamenta las implicancias de ese accionar. Es decir, cuando estamos frente a un accionar reflexivo”. (Resolución 266, 2015, p.36)

La Organización Internacional del Trabajo cita que “la evaluación de capacidades profesionales se complejiza en tanto debe poder dar cuenta de un accionar reflexivo, de un hacer fundamentado” (Resolución 266, 2015, p.37).

Ahora bien, las *competencias profesionales* refieren a los desempeños que debe ser capaz de *hacer* un profesional y la forma en que deberá hacerlo para que se considere un trabajo bien hecho. El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación señala que las competencias laborales integran “conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que se movilizan y se orientan para resolver situaciones problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario y axiológico” (Resolución 266, 2015, p.9).

En relación a lo expresado, en el documento citado se enfatiza la necesidad permanente de considerar las demandas del mundo del trabajo para identificar las competencias, las cuales se expresarán en los perfiles profesionales. Asimismo, se plantea que

...es el Estado el responsable, a través de los organismos competentes establecidos en la Ley de ETP, de definir los perfiles profesionales en los que es necesario orientar sus ofertas formativas, así como de su elaboración, a fin de que sean acorde al modelo de desarrollo socio económico y productivo estratégico del país. (Resolución 266, 2015, p.9)

En otras palabras, el perfil profesional es el punto de encuentro entre el sistema educativo y el sector socio productivo. En él se define el “conjunto de funciones y actividades que un profesional puede desempeñar en el mundo del trabajo y la producción, su campo de aplicación y sus requerimientos” (Resolución 266, 2015, p.11).

El perfil profesional se compone por:

- El *alcance del perfil profesional*, en otras palabras, lo que se espera de ese profesional en situaciones reales de trabajo “precisando el grado de autonomía relativa y de toma de decisiones que posee y los criterios generales de profesionalidad y de responsabilidad social que se esperan de él” (Resolución 266, 2015, p.12).
- El *área ocupacional* integra la descripción de los campos actuales y potenciales de desempeño profesional.
- *Niveles de mayor especificación* que integran las *funciones y subfunciones; actividades y criterios de realización*.

Las *funciones* refieren al “conjunto de actividades fundamentales y permanentes de producción de un bien o servicio que el profesional debe garantizar en el área ocupacional en la que se desempeña” (Resolución 266, 2015, p.14).

Las *subfunciones* analizan las funciones y describen los procedimientos específicos a realizar.

Las *actividades y criterios de realización* para cada una de las subfunciones definen “qué se debe hacer y al cómo se debe hacer, es decir define lo que es el trabajo bien hecho” (Resolución 266, 2015, p.15).

A continuación, se cita un ejemplo del perfil profesional del Técnico en Producción Agropecuaria:

Función: Realizar las operaciones y labores de producción vegetal.

Subfunción: Preparar el suelo previo a la siembra o implantación de especies vegetales.

Actividad: Seleccionar los implementos de labranza a utilizar.

Criterios de realización: Se evalúa la topografía del terreno y las condiciones físico-químicas del suelo, así como la “historia” de cada parcela: presencia y tipo de malezas y cultivo (o monte) antecesor. Se valora la posibilidad de realizar barbecho químico. Se prevé la utilización de métodos conservacionistas de labranza.

Prácticas Profesionalizantes

Como ya se ha desarrollado, la Educación Técnico Profesional propone a los/as estudiantes el desarrollo de capacidades, entendidas como la articulación de saberes que integran conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes vinculadas con desempeños y criterios de profesionalidad propios de los sectores científico, tecnológico y socio productivo.

Para ello, se diseñan propuestas formativas que posibiliten la participación vivencial en distintas actividades relacionadas al mundo del trabajo. En esta aproximación entre el campo laboral y el sistema educativo, se sitúan las *prácticas profesionalizantes*, las cuales

...constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los estudiantes. Es un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él, a los procesos científico-tecnológicos, de gestión y socioculturales propios de las prácticas productivas y a las regulaciones particulares de cada actividad profesional. (Prácticas Profesionalizantes, s.f.)

Ahora bien, resulta interesante el término que acuña esta práctica al definirse como “profesionalizante”. Si se remite a su definición en el Diccionario de la Real Academia Española refiere a tres acepciones del término:

1. La educación o a un centro de estudios, que favorece lo profesional.
2. Una actividad o a un curso de formación, que proporciona un trabajo bien remunerado y socialmente reconocido.
3. Un posgrado o curso, que favorece la actualización y optimización del desempeño profesional.

En cualquiera de sus significados es preciso destacar el sufijo “nte” el cual refiere a qué o quién ejecuta la acción. En la gramática tradicional, se conocen como participios activos o participios de presente. Las palabras derivadas con -nte expresan acción

permanente y connotan al sujeto que la ejecuta: obediente es ‘el que obedece’; comerciante es ‘el que comercia’. En este sentido, cabe interrogarse acerca de las características que posee esa práctica que “profesionaliza”.

En el campo de la práctica docente se habla de “ficción” o “artificialidad” en la residencia, en tanto se desarrolla con fines distintos, explícitos o no, al de la profesión. Durante esta etapa, el/a estudiante se propone aprender y obtener la acreditación que lo habilite profesionalmente, mientras que una vez obtenido lo hace con el objeto de ejercer esa profesión. Se agrega que “...el lugar se siente como “prestado”, las decisiones están influenciadas por el profesor del curso y el de residencia y se originan conflictos por el doble rol de alumno y de docente...” (Sanjurjo y et. al, 2014, p.104). En el caso particular de esta investigación, puede referirse a ese doble rol de estudiante y técnico profesional. El sujeto que desempeña su práctica en contextos reales laborales en carácter de *estudiante*: “el que estudia, el que está siendo”.

Las prácticas profesionalizantes pueden desarrollarse fuera de la institución, dentro de ella o en ambos contextos al mismo tiempo.

En el ámbito exterior a la institución, las prácticas se realizan en los espacios reales de trabajo, las cuales posibilitan al estudiante desarrollar habilidades profesionales en contacto directo con el mundo laboral. De esta manera, se resignifican saberes y se incorporan nuevos a partir de la experiencia en campo.

Dentro de la institución, las prácticas pueden adquirir diversos formatos que se orientan a la implementación de proyectos institucionales, ya sean productivos o tecnológicos y/o actividades de extensión a la comunidad.

De este modo, las prácticas profesionalizantes, acorde al Diseño Curricular Jurisdiccional para la carrera de Técnico Superior en Gastronomía Res, 2209/18 puede integrar diferentes actividades, a saber:

- Actividades en espacios reales de trabajo.
- Actividades de extensión.
- Proyectos productivos de servicios.
- Proyectos tecnológicos.

Técnica y Tecnología

En la actualidad, el término tecnología resulta familiar y de uso cotidiano. Si bien existen diversas conceptualizaciones al respecto es posible identificar aspectos en común que la definen con precisión.

Según la UNESCO “la tecnología es el saber hacer y el proceso creativo que puede utilizar recursos, herramientas y sistemas para resolver problemas y para acrecentar el control sobre el ambiente natural y artificial, con el propósito de mejorar la condición humana” (Unesco 1994, p.2 citado La educación tecnológica. Aportes para la capacitación continua. De la tecnología a la Educación Tecnológica, 2001, p.13).

En función de esta definición, se entiende como un saber hacer creativo para resolver problemas, en el que se emplean diferentes instrumentos a fin de producir cambios que mejoren la vida humana. De todas estas dimensiones, se halla presente la relación necesaria entre técnica y ciencia, la cual se profundizará por ser un aspecto nodal en la educación técnica profesional.

Ahora bien, la tecnología se asocia constantemente con herramientas, artefactos, máquinas, aparatos, los cuales sintetizan el aspecto instrumental del proceso tecnológico, ya que, muchas veces requiere de ellas para resolver problemas, cuya solución es la producción de objetos concretos y tangibles.

Es preciso señalar que, si bien se enfatiza en esta dimensión instrumental cuando se refiere a tecnología, se refiere a un conjunto de saberes complejos de índole social, cultural, científica, económica y político. En esta complejidad, la técnica expresa el saber hacer, es decir,

...es el procedimiento o el conjunto de procedimientos que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, en el campo de la ciencia, la tecnología, las artesanías o de cualquier otra actividad. (Aquiles, 1995 citado La educación tecnológica. Aportes para la capacitación continua. De la tecnología a la Educación Tecnológica, 2001, p.18)

Cabe destacar a la técnica como el aspecto instrumental que permite la creación de nuevos productos tecnológicos, los cuales, a su vez, proponen nuevas técnicas y nuevo

conocimiento tecnológico. Esto conllevará a nuevas creaciones continuando con el “ciclo de desarrollo técnico en el marco de la tecnología” (La educación tecnológica. Aportes para la capacitación continua. De la tecnología a la Educación Tecnológica 1, 2001, p.18).

En este sentido se pueden identificar distintos tipos de técnicas:

Técnicas de uso: posibilitan operar con máquinas, herramientas, instrumentos. Integra la realización de movimientos, posiciones corporales, posturas o gestos que reflejan su utilización.

Técnicas del Producto: implican procedimientos o movimientos que se asemejan a artefactos del cual lleva su nombre. Ej. Técnica de la palanca, técnica del martillo.

Técnicas de fabricación o producción: son aquellas que posibilitan la creación de un producto tecnológico. En éste se aplican diversas técnicas que reúnen saberes técnicos vinculados a la manufactura.

Técnicas de organización y gestión: posibilitan organizar una tarea o actividad.

Técnicas de comunicación y socialización: posibilitan la divulgación e inserción social de técnicas.

Retomando el concepto de tecnología es preciso enfatizar que el proceso tecnológico posibilita la creación de soluciones (tangibles o no) a problemas que se presentan en nuestra vida cotidiana. Dada su necesidad resolutoria, siempre está ligada a la innovación, es decir, a proponer soluciones novedosas para un contexto social y cultural particular. Entonces, los cambios no solo inciden en el mundo de la producción de bienes y servicios, sino en el mundo social y cultural más amplio. Ello propone pensar que la relación tecnología, trabajo y producción integra el desarrollo de saberes complejos.

La técnica: entre el hacer y el pensar

Sennett (2009) comprende la *técnica* como un asunto cultural, más que como procedimiento irreflexivo y fundamenta que cada uno se basa en una técnica para llevar un modo de vida particular.

Para el autor, la *artesanía* designa un impulso humano duradero y básico, motivado por el deseo de realizar bien una tarea como fin en sí mismo. Entiende que la artesanía contempla más que el trabajo manual especializado. Sennett sostiene que la artesanía se encuentra en un programador informático, un médico, un artista e incluso en el ejercicio de la paternidad, entendida como el cuidado y atención de los hijos.

La práctica del artesano está centrada en la íntima relación entre la mano y la cabeza, la cual le permite dialogar entre prácticas concretas y el pensamiento. Ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los cuales encuentran soluciones y descubren nuevos problemas de la práctica. El autor desarrolla ampliamente la conexión entre la mano y la cabeza considerando distintos oficios como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución de un musical de violonchelo.

Sennett (2009) argumenta que todas las habilidades, incluso hasta las más abstractas, se inician como prácticas corporales y la comprensión de la técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. En función del primer argumento, se centra en que el conocimiento se obtiene de la mano, a través del tacto y el movimiento. Mientras que la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta orientar y guiar esa habilidad corporal. En concordancia con lo que plantea Aebli (2008), esa interiorización de la práctica posibilita al lenguaje su máxima expresión, es decir, cuando el sujeto se puede imaginar cómo hacer algo. Este hecho coincide con lo expresado más arriba, ya que el *ciclo tecnológico* se inicia cuando se observa la carencia de herramientas para resolver una dificultad, hecho que motiva a la imaginación a desarrollar nuevas habilidades para dar respuesta.

Sennett (2009) considera varios casos para ilustrar el fundamento de la habilidad en la práctica física, en tanto, se desarrolla ampliamente en hábitos manuales como pulsar

la tecla de piano, usar un cuchillo o interpretar las recetas escritas que orientan al principiante en una cocina.

El autor expresa que “en sus niveles superiores la técnica, ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien” (Sennett, 2009, p.33). Refiere a que esta vivencia de la técnica representa una recompensa emocional para el artesano quién puede palpar lo producido y, al mismo tiempo, sentirse orgulloso de su producción.

Sennett define a la era moderna como una economía de *habilidades* y se pregunta qué es una habilidad. “Una habilidad es una práctica adiestrada, se opone a la inspiración súbita. El atractivo de la inspiración reside en parte en la convicción de que el puro talento puede sustituir a la formación” (Sennett, 2009, p.53).

Por ello, argumenta que la educación moderna teme que la repetición, la ejercitación conlleve a una mente cerrada y poco flexible. Más adelante, agrega que el desarrollo de la habilidad depende de la forma en que se organice la repetición. A medida que la habilidad mejora, permite incrementar la cantidad de repeticiones. Es decir, cuánto mejor es la técnica posibilita un mayor rendimiento en el ejercicio de la práctica.

El autor señala que cuando uno desarrolla una habilidad, la repetición posibilita modificar el contenido de la práctica y adquirir nuevas habilidades. Ello se relaciona con la concepción de *ciclo tecnológico*, la cual establece una *relación circular* entre la repetición y la práctica. Esta ejercitación debe resolver y descubrir nuevos problemas. De esta manera continua dicha "metamorfosis circular". "Esto es muy típico del enfoque artesanal. Piensas y haces al mismo tiempo. Dibujas y haces. El dibujo...Es revisado. Lo haces, lo re haces y lo vuelves a rehacer" (Piano citado por Sennett, 2009, p.57).

La técnica tiene mala reputación, ya que se le suele adjudicar "insensibilidad". Sin embargo, las personas de "manos muy bien adiestradas" conciben la técnica como fuente de "expresión". Sennett describe que la ciencia ha intentado relacionar la técnica, junto con el uso de las manos y el sentido del tacto, para demostrar su influencia en la manera de pensar. Resulta interesante la forma en que el autor explora el vínculo entre la mano y

la cabeza a través de tres tipos de artesanos a saber: músicos, cocineros y sopladores de vidrio.

Sin dudas, este recorrido teórico reivindica el *hacer* como constitutivo de lo humano. La acción que se mueve de manera espiralada, que integra el pensar y hacer, la teoría y la práctica como síntesis del todo. De este modo, la educación técnica profesional no puede reducirse a procesos formativos en el que prevalece solo el aspecto instrumental de la técnica. La técnica es un constructo complejo, a la que intencionalmente o no se la simplifica ignorando su potencial reflexivo, justamente allí, donde radica su poder formativo.

Conocer el caso de esta investigación

Caracterización Institucional⁸

El Instituto Superior de Educación Técnico Profesional (en adelante ISETP) de Bariloche es una Institución educativa de gestión pública, dependiente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. Cabe destacar que el ISETP es la única institución técnica profesional de nivel superior de la ciudad y su oferta formativa está vinculada directamente con la principal actividad económica social y cultural: el turismo.



Ubicación

El Instituto Superior de Educación Técnico Profesional se halla ubicado en la calle Fanny Newbery N° 111, en el barrio Ñireco. La institución cuenta con una ubicación privilegiada que posibilita disfrutar de la vista del Lago Nahuel Huapi.

Hacia el oeste se encuentra compartiendo el mismo predio con el Centro de Educación Técnica N° 2 “Jorge Newbery”. Es preciso señalar que, en todo el perímetro no hay viviendas particulares, a excepción de una integrada al campo de Radio Nacional sobre la costa del lago.

⁸ El ISETP, al momento de realizarse la investigación, no contaba con un Libro Histórico o Proyecto Educativo Institucional escrito, motivo por el cual esta caracterización fue base para su construcción colectiva. Los datos fueron extraídos de la página oficial www.isetp.edu.ar y de entrevistas realizadas.

Se extiende un gran campo des poblado hacia el norte, el cual es utilizado para estacionamiento vehicular. La calle principal es asfaltada e iluminada por tendido eléctrico suministrado por cooperativa eléctrica de la ciudad. Cuenta con veredas y sobre las mismas se extienden árboles de imponente altura.

A la institución se llega a través de las líneas de colectivo que recorren la Avenida 12 de Octubre, a tres cuadras del establecimiento. Entre ellas, se pueden mencionar las líneas número 20, 60, 70, 80, 81 y 82.



Infraestructura edilicia

La Educación Técnico Profesional propone a los/as estudiantes el desarrollo de capacidades, entendidas como la articulación de saberes que integran conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes vinculadas con desempeños y criterios de profesionalidad propios de los sectores científico, tecnológico y socio productivo.

Para ello, se diseñan propuestas formativas que posibiliten la participación vivencial en distintas actividades relacionadas al mundo del trabajo. En esta aproximación entre el campo laboral y el sistema educativo, se sitúan las prácticas profesionalizantes.

Esta propuesta formativa puede presentar diferentes modalidades desde proyectos, pasantías, prácticas, salidas de campo y, por tanto, se pueden desarrollar en la institución

educativa o fuera de ella, en organismos públicos o privados. En relación a ello, la institución cuenta con:

- 7 Aulas
- Cocina Profesional
- Restaurante (abierto al público): Restaurante Ayuntun Hue (lugar de descanso en lengua mapuche) cuenta con una capacidad de 120 cubiertos. Se pueden degustar de la cocina regional y platos de cocina internacional elaborados por los/as estudiantes en el marco de las prácticas profesionalizantes.

- Área de refrigerio – Buffet
- Fotocopiadora
- Área de gobierno institucional
- Gabinete de informática
- Sala de Demostración
- Repostería
- Lavadero
- Gabinete Turístico
- Bar abierto al público
- Hotel abierto al público con 12 habitaciones

Es válido mencionar que, los bienes de uso, equipamiento, herramental y equipamiento informático se obtienen a partir de la presentación de proyectos de planes de mejora institucional convocados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológico (INET) y de otras fuentes de financiación jurisdiccional y fondos de programas nacionales.



Organización y Estructura Institucional

La institución funciona en el turno vespertino de 18:15hs a 00:00 hs., ya que por la mañana y tarde se desarrollan actividades correspondientes al CET N° 25, Institución de Nivel Medio con orientación en Hotelería y Gastronomía.

La estructura institucional está a cargo de personal docente y no docente (PSA: personal de servicio de apoyo). De este modo, la planta funcional está integrada por:

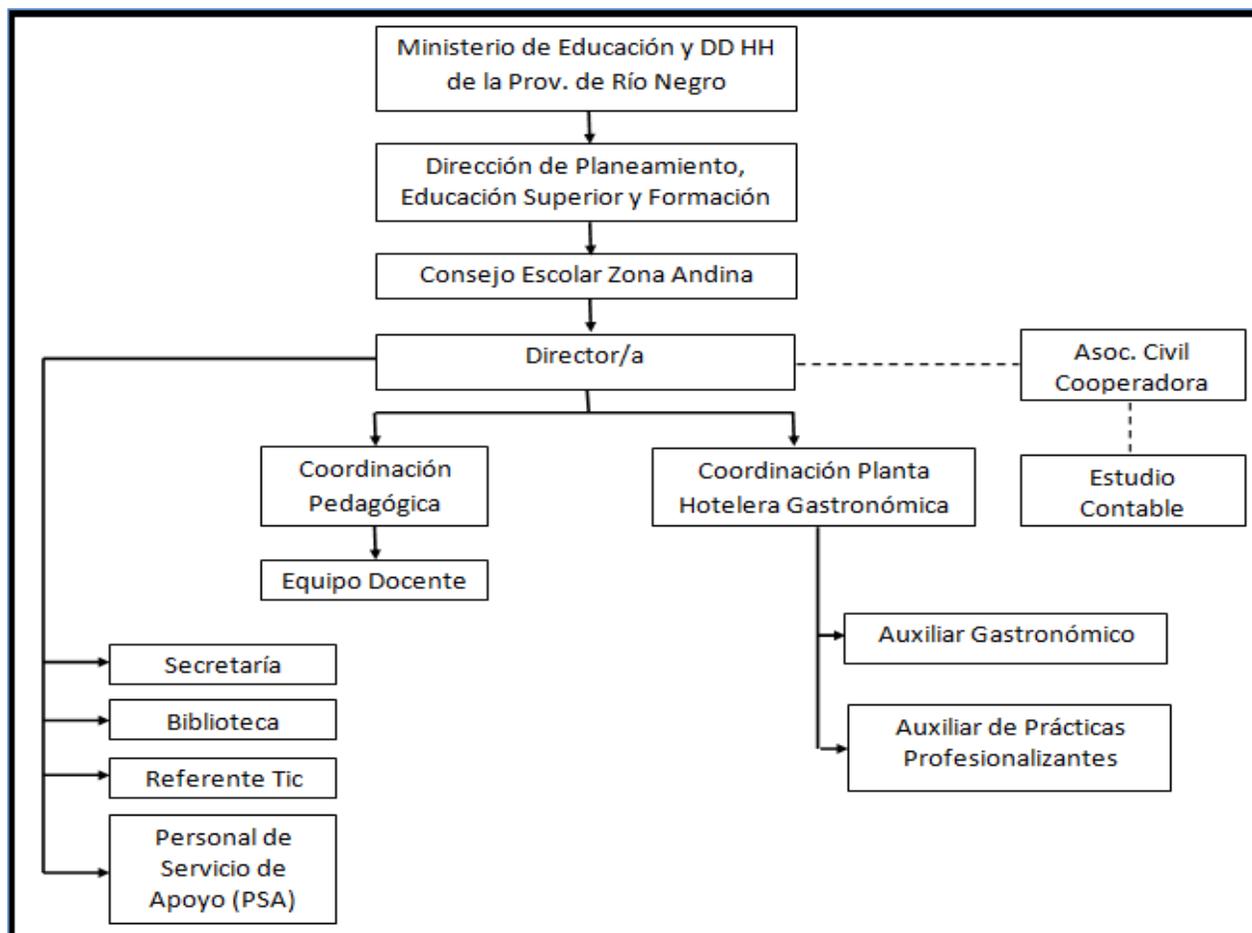
- Equipo Directivo
- Coordinación Pedagógica
- Coordinación Planta Hotelera Gastronómica
- Secretaría
- Auxiliar de Servicios Gastronómicos
- Servicios Generales: 4 personas

La Institución cuenta con un equipo integrado por 35 docentes quienes acceden al cargo interino o suplente mediante Concurso Abierto de Antecedentes y Oposición según la Res. 280/10 del Consejo Provincial de Educación.

El Equipo Docente cuenta con titulación terciaria y/o universitaria y, mayormente, vasta experiencia laboral en el sector socio productivo local. Esta característica es un

valor agregado que posibilita articular de manera pertinente los contenidos del plan de estudios con las demandas reales del sector turístico.

Organigrama Institucional



Caracterización de matrícula

Los/as estudiantes provienen de diversos lugares, tanto de Bariloche como de otras localidades de la provincia de Río Negro a saber: Comallo, Ingeniero Jacobacci, El Bolsón, General Roca, Cipolletti, Valcheta, San Antonio Oeste y de otras provincias como Neuquén, Chubut, La Pampa, Provincia de Buenos Aires, así como también se cuenta con un porcentaje de estudiantes de origen extranjero.

La posibilidad de estudio en una institución estatal, para muchos de ellos es una puerta de ingreso a la educación superior, llevando adelante sus actividades académicas en paralelo con horarios de trabajo o de seguimiento familiar. En cada situación, los/as estudiantes son contemplados en sus necesidades de aprendizaje y acompañados en sus trayectorias, de acuerdo con un criterio de inclusión que implica estrategias variadas.

La propuesta educativa apunta a desarrollar un perfil del egresado con:

- ✓ Capacidad de análisis del contexto socio-cultural para comprender las necesidades reales del sector gastronómico, hotelero y turístico.
- ✓ Compromiso social para atender las necesidades que su área demanda con una postura ética y principios sustentables.
- ✓ Mentalidad innovadora y proactiva.
- ✓ Postura crítica ante su propio quehacer profesional.
- ✓ Compromiso con el trabajo.

Asociación Cooperadora

Se cuenta con el apoyo de la Asociación Civil Cooperadora del ISETP, con Personería Jurídica y cuya Comisión Directiva está conformada por docentes, estudiantes y egresados. La misma administra lo recaudado del producido propio que se genera de las prácticas profesionalizantes, como así también de las cuotas sociales abonadas por los socios, reinvirtiéndolo en la Institución con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Producido Propio

La Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 (2006) establece “Generar proyectos educativos que propicien, en el marco de la actividad educativa, la producción de bienes y servicios, con la participación de alumnos y docentes en talleres, laboratorios u otras modalidades pedagógico-productivas” (Art.10 Inc. F).

En esta institución, en particular, en la Tecnicatura Superior en Gastronomía se producen productos manufacturados y de servicio que son resultado de actividades realizadas en el marco de las Prácticas Profesionalizantes. Los mismos se definen como lo “producido propio”, el cual puede ser comercializado por la institución educativa a través de la administración de una Cooperadora Escolar. El mismo no reemplaza los fondos y partidas presupuestarias nacionales o provinciales.

Lo recaudado se deposita en la cuenta bancaria de la entidad que lo administra, previo registro de operaciones, que permita establecer claramente el resultado de los movimientos de fondo del producido propio. El importe obtenido es reinvertido en la adquisición de muebles registrables, equipamiento, insumos, máquinas, herramientas y productos naturales.

Historia Institucional

El 10 de marzo de 1986 se inaugura la Escuela de Hotelería y Gastronomía de Bariloche, en principio como escuela de oficios realizando cursos de Formación Profesional. El edificio construido a mediados de la década del ‘70 es iniciativa del entonces CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) con el objetivo de crear una Escuela de Hotelería donde se realizarían las prácticas profesionales.

En junio de 1999 y, ante la demanda de la comunidad sobre la creación de una Carrera de Hotelería y Gastronomía, se firma un convenio entre el Consejo Provincial de Educación y la Asociación Empresaria Hotelera Gastronómica Bariloche para la creación de la Carrera de nivel medio en el Centro de Formación Profesional N° 1 dando inicio a los estudios en el año 2000. La oferta formativa integraba 4to, 5to y 6to año y se mantuvieron los cursos de Formación Profesional ya existentes. Cabe señalar que, dicha

propuesta formativa era experimental hasta el año 2010, año en que se institucionaliza la propuesta actual del CET 25.

En el año 2007, luego de muchas gestiones se concreta la creación del Nivel Superior con la carrera de Técnico Superior en Turismo con orientación empresarial y, al año siguiente, la carrera de Técnico Superior en Gastronomía. En el año 2010, comienza a dictarse la carrera Técnico Superior en Turismo con orientación en Hotelería y Técnico Superior en Turismo con orientación en Agencias de Viajes.

En Marzo de 2011 el Consejo Provincial de Educación, mediante Resolución 735/11 bajo CUE 6200968 crea el “Instituto Superior de Educación Técnico Profesional Bariloche” con autonomía de gestión y organización, el cual dependerá académica y administrativamente de la Dirección de Nivel Superior, conforme a la estructura vigente en el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.

Ese mismo año comienza a dictarse la orientación en Hotelería de la Tecnicatura Superior en Turismo y la carrera de Guías de Turismo, completando así la oferta académica de la Institución.

En el año 2015, se aprueba por Resolución Ministerial la modificación de los diseños curriculares jurisdiccionales para las tres carreras. El resultado de las nuevas propuestas formativas fue producto de un arduo trabajo colegiado entre docentes y la Coordinación Pedagógica.

Durante el desarrollo curricular de los mismos, se observó la necesidad de realizar modificaciones a los diseños curriculares vigentes y se aprobaron las rectificatorias en el año 2018.

Objetivo Institucional

El Instituto Superior Técnico Profesional se propone formar a los futuros técnicos mediante el desarrollo de capacidades profesionales que integran el saber, saber hacer y saber estar. Ello es posible a través de las prácticas que convocan su articulación y contribuyen al funcionamiento del sistema turístico, formando profesionales reflexivos, responsables socialmente y abiertos a la innovación constante del ámbito laboral.

Propuesta formativa

Actualmente el ISETP cuenta con una propuesta formativa integrada por las siguientes carreras:

- Técnico Superior en Gastronomía Res. 2209/18
- Técnico Superior en Turismo. Res. 2208/18
- Guía Superior de Turismo. Res. 2210/18

Tecnicatura Superior en Gastronomía

Según el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Técnico Superior en Gastronomía (en adelante TSG) Res. 2209/18 la Gastronomía es uno de los servicios que presenta, a nivel internacional, una creciente jerarquización producto de su amplio desarrollo como actividad económica. En los últimos tiempos, esta actividad ha exigido la formación de profesionales capaces de dar respuestas a las demandas de los comensales, quienes cuentan con conocimiento gastronómico y a los requerimientos del sector turístico al que pertenecen.

En el mismo diseño, se destaca que la actividad gastronómica ha favorecido el desarrollo de las comunidades locales y regionales, incluyendo la generación de empleos y de emprendimientos diversos. Por esta razón, la formación profesional de un Técnico Superior en Gastronomía resulta fundamental, y proporciona a los egresados el acceso al mundo laboral.

La propuesta curricular explicita que un Técnico Superior en Gastronomía debe ser capaz de ser

al mismo tiempo un creador y un ejecutivo con responsabilidades administrativas, capaz de dirigir y coordinar el personal a su cargo, con manejo de los recursos, del control y mantenimiento de altos niveles de calidad tanto en alimentos como en bebidas, que respondan a expectativas y normas nacionales e internacionales de higiene y seguridad, así como una firme comprensión de la cultura gastronómica mundial, de la cocina nacional y de los estándares nutricionales que se manejan hoy en día. (Resolución. 2209, 2018, p. 8)

Asimismo, se agrega que el profesional gastronómico debe poder desempeñarse cumpliendo con las responsabilidades en puestos de dirección demostrando una actitud emprendedora.

Descripción de la carrera

La formación profesional del Técnico Superior en Gastronomía debe sustentar un enfoque que contemple el conocimiento de nuevas tecnologías y recursos de gestión, así como experiencias en el campo de la Gastronomía, en sus variadas formas, apuntando no sólo a desarrollar competencias en el ámbito de la cocina, sino al ejercicio de funciones dentro del ámbito administrativo-financiero y de coordinación de tareas operativas en organizaciones del rubro. (Resolución 2209, 2018, p.7)

Se incluye, asimismo, en la carrera, la instrumentación científica suficiente para intervenir en todo tipo de proyectos de la comunidad que tengan relación con lo nutricional o proporcionen un servicio relacionado con la alimentación (Hospitales, sanatorios, escuelas, etc.).

Por tanto, en el presente diseño se integran diferentes disciplinas que adoptan diversos formatos como talleres, asignaturas y seminarios y se organizan en campos de Formación Específica, General, de Fundamento y las Prácticas Profesionalizantes.

Las prácticas curriculares correspondientes al Campo de Formación Específica y de las Prácticas Profesionalizantes generan experiencias formativas diversas, dentro y fuera de la institución educativa desde el primer año de la carrera y durante la misma. Asimismo, los/as estudiantes deben cumplimentar un total de 50 hs. adicionales en eventos sociales o prácticas profesionales, generalmente, coordinadas por la misma institución u organismos públicos de la ciudad. (Fiesta del Chocolate, Fiesta del Cordero

Solidario, Congresos, entre otros). Para ello, la institución ha firmado Convenios de Mutua Cooperación con organismos públicos y privados del sector socio productivo, así como con otras instituciones educativas.

Identificación del título

- Sector de la actividad socio-productiva: Servicios Gastronómicos
- Denominación del perfil profesional: Técnico Superior
- Familia Profesional: Gastronomía

Denominación del Título: Técnico Superior en Gastronomía

Duración de la carrera: 3 años

Carga horaria total: 2178 hs.

Objetivos de la carrera según el Diseño Curricular Jurisdiccional Res.

2209/18

La formación profesional en Gastronomía se orienta a:

- Instrumentar al egresado para conocer y manejar los pormenores del funcionamiento de una organización y el desenvolvimiento de una correcta administración de recursos materiales y humanos.
- Desarrollar capacidad de análisis del contexto general de la economía y de estrategias comerciales en relación con este, para plantearse con solvencia aquellos proyectos laborales que desee llevar a cabo.
- Capacitar en el acceso a nuevas propuestas en el ámbito culinario, así como en la investigación sobre productos, técnicas y formas de elaboración. Dar a conocer las pautas fundamentales que hacen a una nutrición saludable.
- Favorecer una participación eficiente como miembro o como coordinador de un equipo de trabajo.
- Habilitar para la utilización de tecnologías relacionadas al servicio.
- Desarrollar una actitud creativa y de permanente actualización en su campo de experiencia.

- Dar a conocer las pautas fundamentales que hacen a una nutrición saludable.
- Favorecer una participación eficiente como miembro o como coordinador de un equipo de trabajo.
- Habilitar para la utilización de tecnologías relacionadas al servicio.
- Desarrollar una actitud creativa y de permanente actualización en su campo de experiencia. (Resolución 2209, 2018, p.8)

Ámbito Laboral

- Gestión y Administración de organizaciones, en el área gastronómica
- Producción, y comercialización de alimentos, asesorando a establecimientos relacionados a la gastronomía sobre el valor nutritivo, económico y social de los alimentos, así como el costo de la alimentación.
- Planificación, producción, administración, operación y servicio de centros gastronómicos en el ámbito de la actividad turística.
- Participación en equipos interdisciplinarios abocados al asesoramiento en temas de Seguridad alimentaria o Nutrición
 - Comedores sociales y escolares
 - Organización de Eventos-Ceremonial y protocolo
 - Investigación e innovación en temas culinarios
 - Sanatorios u hospitales públicos y privados.

Ámbito Profesional

El Técnico desarrollará las competencias de su ámbito profesional para trabajar en emprendimientos donde se requieran:

- Capacidad de planificación y gestión
- Conocimientos amplios en el área gastronómica
- Trabajo en equipo
- Actitud responsable acerca de las normativas y estándares de calidad
- Apertura hacia la capacitación

- Creatividad (Resolución 2209, 2018, p. 9)

En relación a los objetivos se comprende que la formación técnica profesional de un gastronómico requiere integrar campos de formación vinculados a la administración, gestión y planificación, por un lado, campos de formación específica, relacionados al saber y saber hacer en el área gastronómica y campos de formación general que le posibiliten desarrollar actitudes y aptitudes propias de un profesional especializado.

En otras palabras, el/la en formación aprenderá la maestría propia de la gastronomía en cocina y adquirirá conocimientos que le permitirán liderar, coordinar, administrar un emprendimiento propio o ajeno con la capacidad de trabajar en equipo, ser creativo, flexible y abierto a la formación permanente

Espacios curriculares según campos de formación

Mapa curricular

TECNICATURA SUPERIOR EN GASTRONOMÍA							
Formación General		Formación de Fundamento		Formación Específica		Prácticas Profesionalizantes	
PRIMER AÑO							
Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
----	----	Bromatología de Alimentos, Bebidas y Materias Primas (Asig. 3hs/96hs)		Métodos de Cocción (Asig. 3hs/96hs)		Práctica Profesionalizante I Taller (3hs/96hs) Trabajo de Campo (10 hs)	
		Administración General (Asig. 2hs/32hs)	Legislación Laboral (Asig. 2hs/32hs)	Servicios de Salón y Atención al Cliente (Taller 3hs/96hs)			
		Nutrición (Asig. 2hs/32hs)	Introducción a la Economía (Asig. 2hs/32hs)	Panadería (Taller 4hs/128hs)			
SEGUNDO AÑO							
Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Francés Gastronómico (Asig. 2hs/64hs)		Costos y Presupuestos (Asig. 3hs/48hs)		Alta Cocina (Asig. 3hs/96hs)		Práctica Profesionalizante II Taller (5hs/160hs) Trabajo de Campo (20 hs)	
				Práctica de Servicio de Salón I (Taller 4hs/128hs)			
				Pastelería y Repostería (Taller 4hs/128hs)			
				Enología (Asig. 3hs/48hs)	Barman (Taller 3hs/48hs) Comercialización y Marketing Gastronómico (Asig. 3hs/48hs)		
TERCER AÑO							
Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Inglés Gastronómico (Asig. 2hs/64hs)		Contabilidad Aplicada (Asig. 2hs/64hs)		Práctica de Servicio de Salón II (Taller 4hs/128hs)		Práctica Profesionalizante III Taller (5hs/160hs) Trabajo de Campo (20 hs)	
	Tecnologías de la Información y la Comunicación (Asig. 3hs/48hs)	Relaciones Públicas, Ceremonial y Protocolo (Asig. 2hs/64hs)		Cocina Regional (Taller 3hs/96hs)			
	Ética y Deontología Profesional (Asig. 2hs/32hs)			Emprendimientos Gastronómicos (Seminario 2hs/64hs)			
Total horas Formación General: 208		Total horas Formación Fundamento: 400		Total horas Formación Específica: 1104		Total horas Prácticas Profes.: 466	
Espacio de Definición Institucional: ---							
TOTAL HORAS DE LA CARRERA: 2178							

El mapa curricular muestra la distribución de espacios curriculares en campos de formación: campo de la formación general, campo de formación de fundamento, campo de formación específico y campo de la práctica profesional.

Se observa que el porcentaje de las prácticas profesionalizantes es de un 22% en relación con el resto de los campos formativos del plan de estudio. Las prácticas

profesionalizantes se inician en el primer año y se continúan hasta tercero. Se organizan en clases presenciales, mayormente en aula de cocina, bajo el formato taller y en trabajo de campo, dentro o fuera de la institución. Asimismo, los espacios del campo específico integran el 50 % de la propuesta curricular y adquieren, en su mayoría, el formato de asignatura, aunque en su desarrollo se concrete en un aula taller y adopte características de éste.

¿Qué es la Gastronomía?

Para la UNESCO, la gastronomía constituye el “patrimonio cultural inmaterial o ‘patrimonio vivo’, en tanto, se refiere a las prácticas, expresiones, saberes o técnicas transmitidos por las comunidades de generación en generación. (Patrimonio Cultural Inmaterial, s.f.)

Según este organismo, el patrimonio inmaterial proporciona a las comunidades un sentimiento de identidad y de continuidad, ya que favorece la creatividad y el bienestar social, contribuye a la gestión del entorno natural y social y genera ingresos económicos. Gracias a su transmisión circulan saberes tradicionales o autóctonos, los cuales se integran a las políticas sanitarias, la educación o la gestión de los recursos naturales.

La Convención de la UNESCO de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial tiene como objetivo la conservación de este frágil patrimonio resguardando su viabilidad y potenciando el desarrollo sustentable. Para ello, la UNESCO ofrece su apoyo en este ámbito a los Estados Miembros, a través de la búsqueda de la cooperación internacional y estableciendo marcos institucionales y profesionales que promuevan la preservación sostenible de este patrimonio vivo.

La gastronomía, como patrimonio cultural inmaterial, se clasifica en costumbres alimenticias y elaboración de productos. A continuación, se detallan las menciones obtenidas en distintos países:

Año 2010

- La elaboración del pan de especias en el norte de Croacia.
- La comida gastronómica de los franceses.

- La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva - El paradigma de Michoacán.

Año 2013

- Washoku: tradiciones culinarias de los japoneses, en particular para festejar el Año Nuevo.
 - La dieta mediterránea.
 - La cultura y tradición del café a la turca.

Año 2014

- El lavash: preparación, significado y aspecto del pan tradicional, como expresión cultural en Armenia

Año 2015

- El café árabe, un símbolo de generosidad

Año 2016

- El plato tradicional "oshi palav" y sus contextos socioculturales en Tayikistán.
 - La tradición cultural cervecera en Bélgica.
 - Tradición y cultura del "palov".
 - La tradición cultural de fabricar y compartir el pan plano denominado "lavash, katyrma, jupka o yufka"

Año 2017

- El arte de los 'pizzaioli' napolitano.
- La tradición de preparar y compartir la 'dolma', signo distintivo de identidad cultural
 - 'Nsima', práctica culinaria tradicional de Malawi.

Si se considera cualquier ejemplo de los citados, se observa que toda práctica culinaria se presenta como práctica social, en función de una celebración o acontecimiento de la comunidad, fortaleciendo sus vínculos primarios y generando un sentimiento identitario entre sus miembros. Se transmite de generación en generación.

Está plagada de rituales en el uso y selección de determinados utensilios, en la vestimenta, en los tiempos de preparación, en los hechos o acontecimientos en que se producen esas prácticas en base a diferentes calendarios y en quiénes participan sosteniendo la tradición cultural de un pueblo. Asimismo, el turismo ha generado que dichas prácticas se masifiquen, en algunos casos, hecho que posibilita el ingreso de recursos económicos para la región en la cual se desarrolla. Desde un enfoque sustentable, se puede comprender la relevancia de la práctica culinaria en la sociedad, cultura y economía regional.



Mujer anciana en la cocina de una cabaña. William Turner (1795-1796)

Metodología

El proyecto de investigación titulado: “El proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional. El caso del Instituto Superior de Educación Técnica Profesional de la ciudad de San Carlos de Bariloche” será abordado desde un enfoque cualitativo a través de estudio de casos instrumental, mediante un estudio longitudinal que comprende ciclo lectivo 2017, 2018 y 2019 en el Instituto Superior de Educación Técnica Profesional (ISETP) de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

Dado que la investigación a través de estudio de casos no es una investigación de muestras que busca la representatividad generalizable de sus conocimientos, sino la comprensión del caso como instrumento para indagar procesos evaluativos, será posible plantear como criterios de selección el tiempo disponible y la accesibilidad al campo. En función de ello, se escogió la institución mencionada porque el interés de este trabajo es personal y, a su vez, colectivo en tanto los informantes son colegas con los que la investigadora trabaja desde hace años en problemáticas vinculadas al campo de la Práctica Profesional.

Cuando refiere al interés personal es preciso explicitar que quien realiza la presente investigación se encuentra desempeñando el cargo de Coordinadora Pedagógica de la institución. Si bien no se desconoce el grado de implicancia para objetivar el problema de investigación, uno de los principales aportes de este proyecto es la generación de información fidedigna y relevante sobre la calidad de la formación profesional que oferta la institución. Tomar conocimiento de ello es vital para argumentar la toma de decisiones pedagógicas que contribuyan a sostener y/o mejorar las prácticas evaluativas en el proceso de formación profesional.

En función del problema de investigación y del enfoque interpretativo, el riguroso análisis del caso instrumental considerando las tres carreras, excedía los tiempos y objetivos previstos para el desarrollo de este trabajo. Por tal razón, el criterio de selección de la Tecnicatura Superior en Gastronomía fue el de accesibilidad y, principalmente,

porque dadas las particularidades en que la propuesta curricular se desarrolla resulta representativa de la formación técnica profesional.

Por lo mencionado, se seleccionaron espacios curriculares correspondientes al campo de la Práctica Profesional de la carrera Técnico Superior en Gastronomía (TSG) Res. 2209/18. Se realizaron observaciones de clases en el Aula Taller de Cocina correspondientes a la Práctica Profesionalizante I, II y III. Se incluyeron otras unidades curriculares que, si bien pertenecen al Campo de la Formación Específica, adoptan el formato taller a saber: Pastelería y Repostería y Panadería. Del mismo modo, se observaron clases demostrativas de Cocina Regional y Métodos de Cocción.

Se realizaron entrevistas en profundidad a los/las docentes a cargo y a un miembro de la Dirección institucional.

En miras al problema de investigación planteado, se consideró como criterio de selección prioritario realizar observaciones en espacios curriculares en los que se desarrolla la práctica profesional en el trayecto de la formación inicial y su progresión en el desarrollo del plan de estudios. Ello se debe a que uno de los conceptos clave es el *saber práctico*, el cual es ampliamente estudiado en el trayecto de desarrollo profesional y, mayormente, en el campo de la formación docente. Por este motivo, resulta un desafío concebir la construcción procesual de este saber en dicho trayecto y ampliar su conceptualización en el campo de la práctica de la educación técnica.

Del mismo modo, se incluyeron espacios curriculares del campo de la formación específica debido a su inseparable relación con lo que acontece en el taller de Práctica. Por tal motivo, los registros de las clases de dichos espacios curriculares resultaron un insumo indispensable para comprender la totalidad del proceso formativo que articula teoría y práctica.

Se realizó un estudio de los programas de estudios respectivos que proponen los docentes del campo de la Práctica Profesional para observar la concepción de evaluación, los criterios e instrumentos que explicitan. Del mismo modo, se consideraron los registros de exámenes escritos y sus devoluciones. Para triangular los datos obtenidos se tuvieron

en cuenta los diseños curriculares jurisdiccionales de la carrera como normativa vigente que define la concepción de evaluación prescripta.

A modo de síntesis ilustrativa, en el cuadro que se expone a continuación se presentan las técnicas e instrumentos metodológicos en función de los objetivos de investigación específicos. Si bien, mayormente, se requiere de todos los instrumentos y técnicas diseñadas para triangular los datos, en función de un objetivo de investigación, algunos se emplean con mayor profundidad que otros porque posibilitan recabar datos más precisos en función del objetivo. Por esa razón, se presentarán ordenados en relación a ese criterio. A modo de ejemplo: el instrumento entrevista en profundidad fue el principal instrumento que se diseñó para analizar la incidencia de supuestos sobre la evaluación de saberes prácticos en el campo de la práctica profesional. Mientras que las observaciones y material documental, fueron empleados como instrumentos secundarios.

Objetivos Específicos	Técnicas e Instrumentos
Analizar la incidencia de los supuestos sobre la evaluación de saberes prácticos en el campo de la práctica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas en profundidad a docentes. ✓ Observación (clases en taller; instancias de evaluación sumativa). ✓ Uso de material documental (Proyectos Curriculares áulicos y exámenes escritos)
Identificar y caracterizar saberes prácticos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación (clases en taller, instancias de evaluación sumativa). ✓ Uso de material documental (Proyectos Curriculares áulicos y exámenes escritos). ✓ Entrevista en profundidad a docentes.
Reconocer referentes de evaluación (criterios e indicadores).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista en profundidad a docentes. ✓ Observación (clases en taller, instancias de evaluación sumativa). ✓ Uso de material documental (Proyectos Curriculares áulicos y exámenes escritos).
Detallar los instrumentos y técnicas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación (clases en taller, instancias de evaluación sumativa). ✓ Uso de material documental (Proyectos Curriculares áulicos y exámenes escritos).
Indagar acerca de la retroinformación de los procesos de valoración.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación (clases en taller, instancias de evaluación sumativa). ✓ Uso de material documental (exámenes escritos y devoluciones).
Describir el proceso de construcción de los saberes prácticos como objeto de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación (clases en taller, instancias de evaluación sumativa). ✓ Entrevista en profundidad a docentes. ✓ Uso de material documental (Proyecto Curricular áulico y jurisdiccional; exámenes escritos)

Enfoque cualitativo

Como se ha mencionado, esta investigación será abordada desde un enfoque cualitativo. Desde este enfoque, se reconoce el carácter subjetivo de la acción social, ya que se busca comprender para luego interpretar los significados que los sujetos le atribuyen a las relaciones y prácticas sociales en el mundo en el que viven.

Este tipo de investigación propone, fundamentalmente, el desarrollo de métodos cualitativos que posibiliten la comprensión del objeto de estudio no dentro de una realidad estática, inmutable e irrepetible sino en permanente construcción e inacabada; subjetiva y múltiple cuyo significado está dado por los sujetos y objetos que interactúan, participan y pertenecen a ella. En otras palabras "...la investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque solo se puede interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación". (Sacristán y Pérez Gómez, 1994, p.126)

El investigador pretende interactuar en contextos reales y acceder a las estructuras de significados particulares de esos contextos, a través de la participación activa en ellos influenciándose mutuamente.

La investigación cualitativa centra su mirada en el sujeto como protagonista del proceso dialéctico de construcción y reconstrucción del conocimiento en un contexto determinado. La interpretación es un proceso en el cual el investigador incorpora, reconstruye y construye el material producido en el transcurso de la investigación. En este devenir constante, los nuevos aportes del conocimiento se integran de forma continua a nuevos interrogantes que posibilitan la articulación entre la teoría y la práctica educativa, promoviendo la búsqueda de la transformación y la reflexividad del investigador.

La epistemología cualitativa fundamenta que "el conocimiento es una producción constructivista-interpretativa", ya que el ser humano produce, genera, elabora, construye ideas a lo largo de todo el proceso de investigación. Mediante este principio el investigador interpreta recabando información durante la investigación, hecho que confirma el carácter interactivo en el proceso de construcción de conocimiento.

En lo que se refiere al trabajo de campo, como instancia reflexiva del conocimiento se afirma que "...es su referente empírico, la porción de lo real que se

desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo constituyen...es un recorte de lo real...” (Guber, 2004, p.83).

Es importante señalar que, cuando se habla del trabajo de campo no se refiere a un espacio físico determinado sino a una decisión del investigador, es él quien establece los límites. Este recorte de lo real manifiesta fenómenos observables y la significación de los mismos que son asignadas por los propios actores y las actividades que realizan.

Ahora bien, en todo proceso de investigación el modo en que se elabora el conocimiento se conoce como *reflexividad*. La reflexividad es un proceso por el cual el investigador construye conocimiento para transformar la práctica. Se dice que se va de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Desde un enfoque cualitativo la recolección de información y el análisis de los datos es un proceso simultáneo en el cual el investigador mantiene un eterno diálogo consigo mismo, a partir de su bagaje cultural, con sus informantes y con el contexto donde se desarrolla el trabajo de campo.

Vasilachis (2006) realiza una valiosa recopilación de los aportes teóricos que responden qué es la investigación cualitativa, sus componentes y características de quien se asume como investigador desde este enfoque.

En base a la diversidad de concepciones, supuestos y cosmovisiones sobre cómo y qué se conoce de la realidad, la autora la define como *polisémica* en tanto no existe una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa. En otras palabras “...no constituye un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación...” (Patton, 2002, p.272 citado por Vasilachis, 2006, p.25). En este sentido y a modo de síntesis, se acuerda con los principios mencionados anteriormente, a saber:

- Es un proceso interpretativo sostenido por distintas tradiciones metodológicas: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que analiza un problema humano. (Creswell, 1998, p.255 citado por Vasilachis, 2006, p.25)

- La realidad es interpretada, comprendida, experimentada, y producida.
- Este enfoque es coherente con una investigación multimetódica, naturalista e interpretativa. En tanto emplea y recolecta materiales empíricos que describen

situaciones y los significados que los sujetos atribuyen a las mismas. (Denzin y Lincoln, 1994, p.2 citado por Vasilachis, 2006, p.25).

- Produce datos flexibles y sensibles al contexto social.
- Es pragmática, interpretativa y se basa en la experiencia de los sujetos (Marshally Rosman 1992, p.2 citado por Vasilachis, 2006, p.26).

- Supone la inmersión en la vida cotidiana del objeto de estudio.
- Es un proceso interactivo, descriptivo y analítico que posibilita la reflexividad del investigador.

- La estrategia privilegiada es inductiva y hermenéutica y destaca la importancia del contexto y de los procesos (Maxwell, 2004, p.36 citado por Vasilachis, 2006, p.27).

- Se prioriza la profundidad sobre la extensión para captar las sutilezas de las experiencias (Whitte, Chase y Mandle, 2001, p.54 citado por Vasilachis, 2006, p.28).

- Los métodos posibilitan la descripción, comprensión y la explicación priorizando la singularidad antes que la comparación.

Para la autora esta forma de investigar es una *forma de pensar*, “una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (Morse 2005, p. 287 citado por Vasilachis, 2006, p.28). Agrega que se caracteriza por ser “interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva”, ello es coherente con el empleo de métodos flexibles y su finalidad investigativa.

A modo de recapitulación y síntesis de los sentidos de este enfoque, Maxwell mencionado por la misma autora destaca que sus finalidades pueden ser:

- Comprender los significados que los sujetos otorgan a sus acciones.
- Comprender el contexto en donde esas acciones se desarrollan y su influencia en los sujetos.

- Comprender los procesos en que las acciones y contextos tienen lugar.
- Reconocer fenómenos inesperados y construir teorías fundamentadas.
- Explicar relaciones causales de manera local, contextual y situada.

Por último, fundamenta que los tres componentes más importantes son los datos, los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos y los informes escritos o verbales.

Análisis Cualitativo

Según Graham Gibbs (2007) la investigación cualitativa implica entender, describir y explicar fenómenos sociales "desde el interior" analizando las experiencias de los sujetos, las interacciones que se producen entre ellos y analizando documentos.

En esta investigación se contemplaron los tres propósitos, en tanto se analizan las experiencias de docentes mediante la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas; las interacciones entre docentes y estudiantes en el ámbito áulico, mediante observaciones de clases y exámenes en el taller, por último, los documentos seleccionados, tales como exámenes finales escritos, programas de estudios y diseño curricular jurisdiccional de la carrera.

El mismo autor define que el análisis supone alguna clase de *transformación*, ya que se inicia con la recolección de datos cualitativos, los cuales son procesados analíticamente produciendo un análisis comprensible. Sin embargo, aclara que no todos acuerdan con la idea de transformación, debido a que algunas investigaciones se centran en los procesos "administrativos", las cuales implican clasificación, recuperación, indexación y manejo de datos y se focalizan en generar ideas para el análisis en otros casos. Otros investigadores argumentan que el análisis implica interpretar y narrar de nuevo, hacen referencia a su carácter imaginativo y especulativo. No obstante, se reconoce que el análisis implica dos aspectos: "el manejo de los datos y la interpretación" (Gibbs, 2007, p.20).

Se acuerda con el autor quien define que todo dato cualitativo está "cargado de significado" y que la forma más común empleada en el análisis es el texto. Asimismo sostiene que el análisis comienza en el campo y no hay separación entre la recolección de datos y su análisis.

En el proceso de codificación puede distinguirse que el propósito de un enfoque cuantitativo es reducir los datos para poder cuantificarlos, mientras que en un análisis de

carácter cualitativo la codificación implica organizar los datos. Los códigos agregan interpretación y teoría a los documentos.

“El análisis cualitativo es describir lo que está sucediendo, responder a la pregunta: ¿Qué está pasando aquí?” (Gibbs, 2007, p.23). Por ello, la descripción se denomina “densa”. “Una descripción densa es aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Gibbs, 2007, p.23).

Una de las funciones que tiene el análisis cualitativo es encontrar regularidades y producir explicaciones. Reconoce que hay dos lógicas de explicación opuestas: la inducción y la deducción.

La inducción es la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares”. Mientras que “la explicación deductiva avanza en sentido opuesto, ya que una situación particular se explica por deducción a partir de una aseveración general sobre las circunstancias. (Gibbs, 2007, p.24).

Asimismo, existen dos enfoques de investigación que se desarrollan en la investigación cualitativa. El enfoque nomotético, el cual entiende que el comportamiento de una persona particular es el resultado de leyes que se aplican de manera universal. El enfoque ideográfico, el cual comprende al individuo, ya sea a la persona, el contexto, las actividades, el tiempo y el lugar, como caso único y se focaliza en la interacción de todos los factores que resultan específicos para ese individuo.

Recaudos metodológicos

En relación a los recaudos metodológicos que requiere toda investigación, se adoptó el principio del consentimiento informado (Apéndice p.162). Los participantes de esta investigación se notificaron por escrito en relación al tema, objetivos metodológica, alcances y resultados de este proyecto investigación.

Del mismo modo, se informó que los datos serán confidenciales, en tanto se resguardará el anonimato y la privacidad de sus dichos y acciones. Además se explicitó que su participación es libre y voluntaria, en tanto tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee. Una vez firmadas las

copias del documento fueron entregadas a los destinatarios, previa concertación de la entrevista y de las observaciones, con el compromiso de informar los resultados una vez la investigación haya concluido.

Para resguardar la confidencialidad de la información se han eliminado los nombres de las personas que colaboraron como informantes de manera directa en las entrevistas y, de manera indirecta, como participantes en observaciones áulicas.

Transcripción

Según Gibbs (2007) la transcripción es un proceso interpretativo y representa el comienzo del análisis de datos. Se acuerda con que la transcripción es un cambio de medio e implica necesariamente una transformación de los datos.

En función de ello, se han tomado decisiones en cuanto a los rasgos conversacionales. En relación a las muletillas fueron suprimidas, en su mayoría. Las pausas se indicaron con puntos suspensivos y las repeticiones en la construcción de la idea fueron eliminadas, en tanto no afectan el significado de lo dicho. De este modo, las transcripciones resultaron comprensibles y accesibles a la lectura, hecho que posibilita un claro análisis.

En todas las entrevistas y observaciones, se incluyeron notas de campo y metadatos que colaboraron con la significatividad de los informantes en las transcripciones. En las primeras, se diseñó un esquema que contempla: número de identificación del documento, fecha de la entrevista, lugar y hora de realización, duración, carácter y referencias abreviadas (E: entrevistadora; I: informante; A: alumno/a). Mientras que en las observaciones se diseñó un instrumento específico para su registro in situ y un esquema similar al inicio de cada transcripción que incluye número de identificación del documento, tipo de registro, instrumento para su realización (ficha de observación) fecha, lugar y hora, espacio curricular, grupo y número de estudiantes, referencias abreviadas (E: estudiantes; P: profesor/a; O: observadora).

En relación a los estilos de transcripción, se optó mayormente por un estilo literal y literal con dialecto, en ocasiones en que resulte necesario para comprender el significado de la idea expresada.

Para la transcripción de todos los registros se ha empleado como recurso tecnológico el Google Board que amplía el teclado del celular, incluyendo la opción de un micrófono para la función del dictado por voz. Ello facilitó y agilizó la transcripción, aunque requirió de una permanente vigilancia que resguarde la textualidad.

Como ya se ha mencionado, las entrevistas se realizaron a partir de un guión con preguntas abiertas empleando para su registro el grabador de voz de un dispositivo móvil y de un ordenador, a modo de reaseguro. Mientras que las observaciones a partir de un registro in situ manual basado en la mencionada ficha de observación.

Una vez realizadas las transcripciones se configuraron los documentos incluyendo números de líneas y doble espaciado por renglón adaptando los márgenes para su futura codificación.

Codificación

Para Gibbs “codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2007, p.63). Para ello, se requiere identificar líneas o párrafos de texto que se relacionan con una misma idea teórica o descriptiva para agruparlos con un nombre para esa idea: el código.

Según el autor la codificación se desarrolla mejor en un archivo de texto electrónico. En la primera instancia de análisis se realiza en papel, para poder tener mayor flexibilidad, de modo que posteriormente puedan ser transferirlas a la versión electrónica del proyecto y continuar con el análisis. No obstante, en esta investigación se optó por la sistematización y análisis de las entrevistas en un procesador de texto insertando comentarios en el margen derecho. Luego, se imprimieron los documentos para una nueva lectura que permitió construir categorías y códigos analíticos mediante escritura a mano y subrayado de colores diversos que referenciaban las categorías mencionadas.

Gibbs (2007) recuerda que es necesario que el análisis se centre en categorías más analíticas y teóricas, que exprese un nivel de codificación superior al descriptivo o de los términos del informante. En esta investigación los códigos descriptivos y algunas categorías se explicitaron en los comentarios del análisis por línea (Apéndice p.19), mientras que los códigos analíticos se desarrollaron en el informe. Por ej. Código

descriptivo: degustar preparaciones; Categoría: saber práctico, Categoría analítica: habilidades organolépticas (dimensión del saber práctico).

Se avanzó con el análisis a partir de intentar una codificación abierta sin ignorar que "nadie empieza con una carencia absoluta de ideas" (Gibbs, 2007, p.72). Por lo tanto, se intentó no limitarse a los códigos iniciales construidos.

Gibbs señala que se puede codificar lo que las personas hacen o dicen; acontecimientos, actividades, estrategias o tácticas; estados que las personas experimentan; significados sobre cómo los sujetos comprenden su mundo, sobre sus normas, valores, costumbres; sobre cómo interpretan los acontecimientos que sienten; qué símbolos emplean para comprender la situación; la participación de los sujetos a un entorno; relaciones o interacciones; limitaciones; consecuencias; el contexto de los acontecimientos y, por último, se puede codificar el aspecto reflexivo del investigador cuando ha intervenido en la generación de los datos.

El autor advierte sobre "ondear la bandera roja" lo cual significa estar atento a expresiones como "nunca, siempre o no puede ser de ninguna manera" que denotan situaciones de la realidad que no son ciertas o que deberían suceder de otra manera (Gibbs, 2007, p.78).

Cabe señalar que, si bien se optó por la metodología de codificación propuesta por la teoría fundamentada, no se persigue como objetivo central generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis a partir de los datos, generando nuevas teorías que surgen de los datos y las fundamentan, sino comprender un caso a partir de la construcción de categorías teóricas.

Se adoptó el enfoque de la teoría fundamentada que sugiere la codificación por líneas, en el que se trató de generar ideas de análisis próximos a los datos, evitando que el análisis reproduzca las ideas preconcebidas o prejuicios de la investigadora. El autor dirá "examinar los datos línea por línea debe impedirle naturalizarse es decir aceptar la concepción del mundo de sus entrevistados" (Gibbs, 2007, p.79).

Posterior al análisis por líneas, se procedió a depurar los códigos reales y organizarlos jerárquicamente. "Los códigos que son similares de cosas o que tratan de lo mismo se unen bajo la misma rama de la jerarquía, como hermanos que descienden del mismo padre" (Gibbs, 2007, p.103)

Generalmente se estructura en sentido descendente, en la parte superior los códigos más generales (padres) y los más específicos (hijos) en la inferior y cuando los códigos comparten el código general, se los denomina metafóricamente *hermanos*.

El mismo autor ejemplifica tipos posibles de relación conceptual entre códigos, en el proceso de jerarquización de los mismos. Por lo tanto, las relaciones pueden ser porque son tipos categorías o dimensiones de; son causa de; afectan o limitan a; suceden en estos lugares; suceden en estos momentos/etapas; los preceden; son explicaciones de; son consecuencia de; los han realizado estos tipos de personas/para este tipo de personas; razones dadas para; duración; actitudes hacia; son estrategias para o son ejemplos del concepto (Gibbs, 2007, p.105).

Se sugiere que en una *codificación abierta* remita rápidamente a las dimensiones del código.

Las dimensiones se refieren a las clases de propiedades que se pueden presentar en un continuo. Por ejemplo, el color tiene propiedades como el matiz, el tono, la tonalidad y la intensidad, y la tonalidad tiene dimensiones como oscuro, claro, etc. Las dimensiones típicas incluyen frecuencia, duración, alcance, intensidad, cantidad y manera. (Gibbs, 2007, p.107)

La jerarquía de la codificación pretende "buscar patrones establecer comparaciones producir explicaciones y construir modelos" (Gibbs, 2007, p.109). Para esquematizar dicho proceso se imprimieron todos los documentos y se agruparon párrafos o frases mediante marcas manuales con resaltadores explicitando las categorías generales con las que se relacionan.

Previo a ello, se realizó mediante un procesador de texto, empleando la herramienta de tablas un esquema con las categorías teóricas centrales y sus dimensiones para poder relacionar los datos con mayor claridad. En un primer momento, se diseñó un esquema en que en la primera columna se explicitaran los códigos generales, que dan lugar a los específicos, para poder ejemplificarlos con las transcripciones textuales de los entrevistados y/o de los registros de clases. Sin embargo, la gran cantidad de datos y el tiempo que esta metodología insumía implicó un cambio en la estrategia de análisis.

Se retomaron las preguntas de investigación y se transcribieron en un documento en blanco. Luego, de una lectura profunda y de la identificación de categorías teóricas

pertinentes para la investigación, se copiaron y pegaron, debajo de cada pregunta de investigación, citas textuales que posibilitaban dar respuesta a las mismas.

A modo de identificar la fuente, se estableció un código de referencia para cada documento y línea. De este modo, para las entrevistas se asignó la letra E y un número de orden correspondiente a la gradualidad de los espacios curriculares. Cabe aclarar que el número 1 refiere a la entrevista realizada a un miembro de la gestión de la institución. El resto continúa la referencia de la gradualidad de los talleres de prácticas profesionalizantes. Entonces, E2 representa la entrevista realizada a referente de Práctica Profesionalizante I, E3 a Práctica Profesionalizante II y E4 a Práctica Profesionalizante III. La letra L representa la palabra *línea* y su numeración permite su ubicación en el texto. En los registros de observaciones, se consideró el criterio de orden en que fueron realizadas. La letra R de registro y número (1 al 13). Por ejemplo, R2 L54 simboliza *registro* número 2, *línea* 54.

Dado que el objetivo general de esta investigación es comprender un proceso, esta metodología colabora en la interpretación de los datos sin pretender comparaciones entre los informantes.

Estudio de Casos

El abordaje metodológico a través de estudio de casos data sus orígenes en las ciencias médicas, psicológicas, sociológicas y antropológicas.

Existen diversas perspectivas de estudio de casos en función de concepciones epistemológicas, metodológicas y procedimentales. Por ello es posible se refiera a éstos como *enfoque* o *estrategia de investigación basada en estudio de casos* y sus respectivos diseños.

No obstante, se coincide en que es una línea de investigación de carácter procesual, sistemática, holística y profunda de un caso en concreto, el cual tiene lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo, ya que un caso puede incluir un sujeto, un grupo, una institución, una organización, hechos, procesos, situaciones, entre otros. Su elección es subjetiva e implica un recorte de la realidad social que integra un problema de investigación.

En este sentido, el tema y el problema de investigación son los hilos conductores del proceso de investigación antes que el diseño de investigación a desarrollar. En otras palabras “el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado” (Stake, 1999, p. 236).

La selección de casos dependerá de la intencionalidad intrínseca o instrumental del mismo. Es decir, cuando el investigador presenta interés particular por un caso concreto se denominará *estudio intrínseco de caso*. En otras situaciones el caso representa un instrumento para comprender un problema más amplio y se clasifica en *estudio de casos instrumental*.

Asimismo, es posible elegir un *caso único* como objeto de investigación o varios y definirse como *estudio de casos colectivo*.

Como se ha mencionado, el estudio de casos no es un estudio de muestras, ya que no resulta suficiente un número limitado de casos que sea representativo para su generalización. No obstante, es factible referirse a *generalizaciones menores* (Stake, 1999) en tanto regularidades que se producen a lo largo de todo el proceso de investigación. Su objetivo primordial es la *particularización* antes que la comparación porque pretende la comprensión profunda del mismo.

En palabras de Stake

...a medida que las preguntas llevan a la comprensión, el investigador empieza a reformular los temas como asertos⁹ primero de forma provisional, para ir cobrando mayor confianza a medida que realiza nuevas observaciones y confirma las antiguas. Estos asertos toman la forma de generalizaciones menores y se centran en el caso único o en los casos muy similares, pero algunas veces constituyen generalizaciones mayores, y se refieren a un gran número de casos... (Stake, 1999, p.29)

En este proyecto de investigación, se seleccionó una institución que constituye una *muestra intencionada* y de *carácter instrumental* para abordar procesos más amplios que interesa indagar en el campo de la práctica profesional.

⁹ El autor refiere a que los asertos son interpretaciones fundamentadas basadas en la experiencia personal del investigador, sus formas de comprender, formación y asertos de otros investigadores. Refiere a que constituyen otra forma de generalización.

En el caso único que se constituyó en objeto a ser investigado, su elección radica en que es la única institución técnica profesional de nivel superior no universitario en la historia de la ciudad cuya vinculación con el sector productivo local merece ser analizada.

La recolección de la información en función de las preguntas de investigación determinó la observación en el campo de prácticas profesionalizantes; entrevistas en profundidad individuales a docentes; el estudio de documentos tales como programas de estudio, diseños curriculares jurisdiccionales, registros de evaluaciones escritas y/u orales, entre otros.

De este modo, se garantiza la validación de los resultados a partir de procesos de *triangulación*. En relación a ello, es apropiado conceptualizar el procedimiento metodológico denominado triangulación propuesta por Denzin (1970), el cual lo define como “la combinación de métodos en el estudio del mismo fenómeno”. En dicho concepto subyace la concepción de que los instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, no son observados como campos opuestos sino complementarios, en la medida en que cada uno es indispensable para interpretar al otro. Esta estrategia posibilita una mayor comprensión de los complejos fenómenos educativos estudiados, ya que se triangulan datos (de tiempo, de espacio, de personas), informantes, casos, perspectivas teóricas que posibilitan una mirada multirreferencial que garantiza la legitimidad de las interpretaciones producidas.

Para Stake (1999) el análisis se produce en instancias de *interpretación directa o construcción de nuevas categorías* a partir de lo que se denomina “suma categórica” (Stake, 1999), la cual es posible a través de la búsqueda de ejemplos cuya suma nos permitan establecer patrones de comportamiento. Generalmente, en estudio de casos instrumentales, como el presente, el caso es la herramienta para comprender el problema de investigación planteado. El objetivo no es llegar a comprender el caso como en los intrínsecos. En este sentido, la recolección de datos estuvo basada en las preguntas de investigación.

Sin embargo, el mismo autor señala que “la naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinan muy bien el

tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa”. (Stake, 1999, p.72)

Ambas estrategias en miras de comprender los significados del caso dependen de la búsqueda de modelos, situaciones que se repiten constantemente y nos permiten referirnos a “correspondencias” (Stake 1999). Estas recurrencias pueden ser conocidas previamente, surgir posteriormente mediante las preguntas de investigación o inesperadamente durante el análisis.

En el estudio cualitativo de casos, la función interpretativa del investigador es de suma importancia. En este sentido

(Los investigadores) perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias...ofrece al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia. (Stake, 1999, p.44).

Por ello, la observación naturalista que priorice la contemplación para la comprensión se convierte en el principal instrumento para el trabajo de campo. Se intenta no ser *intervencionistas*, al mismo tiempo que se reconoce la subjetividad de quien indaga como “elemento esencial de la comprensión”. (Stake, 1999, p.48)

Técnicas e instrumentos de investigación

Observación

En este sentido cuando se refiere a observación es preciso indagar acerca de su significado para los investigadores sociales y para los sociólogos. Valles (1999) cita a autores quienes la definen como una actividad común de la vida diaria que puede convertirse en una potente “...herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información (Olabuenaga e Ispizua, 1989, p. 79, citado por Valles, 1999, p.143). Para ello deben prevalecer principios como:

- “El principio de *constancia* en la observación (donde se encontrarían los aspectos de planificación y sistematicidad).
- El principio de *control de sesgo* del investigador.
- El principio de *orientación teórica* de los actos de observación científica” (König, 1973, p.148 citado por Valles, 1999, p.143).

El autor (Valles, 1999) señala que suele comprenderse las técnicas de observación como aquellos procedimientos que se desarrollan en tanto el investigador participa del fenómeno que estudia. A partir de ello es preciso reflexionar metodológicamente sobre la *observación y participación*.

Si bien existen numerosas conceptualizaciones “...la expresión *observación participante* se ha usado frecuentemente en la literatura sociológica y antropológica para designar una *estrategia metodológica* compuesta de técnicas de obtención y análisis de datos, entre las que se incluye la observación y la participación directa” (Valles, 1999, p. 146).

Denzin (1970, p.185 citado por Valles, 1999, p.147) dirá “...la observación participante será definida como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documento, la entrevista a sujetos informantes, la participación y la observación directa, y la introspección”.

En este sentido, Valles (1999) alerta que muchos autores han considerado la observación participante como una estrategia de investigación similar al *método de campo o estudio de casos* y no como una técnica. Ello conllevó a que existan distinciones de *técnicas observacionales* acorde al paradigma de investigación, a saber: *observación cualitativa o naturalista* y *observación cuantitativa* (Adler 1994, p.378 citado por Valles, 1999, p.148). Se destaca que, independientemente de esta clasificación, “toda observación es selectiva” (Valles, 1999, p.148), en tanto, desde una perspectiva cualitativa es una opción metodológica para el investigador.

Ahora bien, para comprender la expresión *observación participante* resulta interesante el aporte de Spradley (1980, p.54 citado por Valles, 1999, p.150) quien caracteriza al *observador participante* y al *participante ordinario*.

Dirá que el *participante ordinario* se distingue por su “rol profano” y presenta:

- “*Propósito único*”: desarrolla actividades naturalmente en la situación social en la que se encuentra.
- “*Desatención selectiva: estado de bajar la guardia o dar las cosas por supuesto*”.
- “*Observación de ángulo cerrado*”: su actividad se restringe al propósito único.

- “*Experiencia desde adentro*”: se encuentra dentro de la situación al ser parte y miembro.
- “*Introspección natural*”: comprende la vida de otros en función de experiencia propia.
- “*No registro sistemático* de actividades, observaciones, introspecciones”.

El observador participante presenta:

- “*Propósito doble*: implicarse en actividades concernientes a la situación social a estudio, y observar a fondo dicha situación”
- “*Atención incrementada*: estado de mayor alerta”
- “*Observación de ángulo abierto*”: por el doble propósito y la necesidad de observar lo implícito que subyace en toda situación social.
- “*Experiencia desde adentro y desde afuera* de escena desde la doble condición de miembro y extraño”
- “*Introspección aplicada*. Explotación de la introspección natural como instrumento de investigación social”
- “*Registro sistemático* de actividades, observaciones, introspecciones”

Otros autores han enfocado sus aportes en distinguir distintos “*roles tipo de la observación participación* para el investigador en el trabajo de campo” (Junker, 1960, p. 35 citado por Valles, 1999, p.152). Se considera como variable el grado de participación y, por ende, sus implicancias.

La polarización se inicia desde el investigador como “*Completo participante*: máxima ocultación de la actividad de observación y alto grado de implicación/participación” y “*Completo observador*: máxima revelación de la actividad de observación y alto grado de distanciamiento/no participación”. En relación a este último el autor reconoce que es un rol ideal e imaginario, solo posible en un contexto de laboratorio más cercano a lo que se denomina una “*observación cuantitativa*”-

No obstante, se incluyen roles intermedios que integran “*participante como observador*: ocultación parcial de la actividad de observación y predominio de la

observación” y “*observador como participante*: revelación de la actividad de observación y predominio de la observación”.

En esta investigación, se desarrolló predominantemente el segundo rol, ya que estudiantes y docentes estaban informados sobre el propósito de la observadora en determinadas clases. Ello fue necesario, ya que el objetivo de la observación difería de aquellas realizadas como Coordinadora de la carrera. En esos casos, se refiere a observaciones con retroinformaciones inmediatas cuya intencionalidad pedagógica será la mejora de la práctica.

La función de la investigadora como observadora participante, se explicita en el texto de consentimiento informado. El registro de la misma es puesto a disponibilidad del informante quien autoriza su publicación.

Sin embargo, sin dejar de reconocer las implicancias éticas que subyace en cada rol, la cita que se escoge a continuación explica el dinamismo y articulación de los cuatro roles en el proceso de investigación:

“En algunos estudios de comunidades o de otras grandes organizaciones que requieren trabajo de campo durante un período de tiempo relativamente largo...las primeras actividades del investigador de campo pueden ser en el rol completo observador, pero después de un tiempo, al interactuar con más y más gente, se muda al rol de observador-como-participante y luego quizá incluso al rol de participante-como-observador. Mirando las cosas desde el punto de vista del investigador, éste se ve a sí mismo oscilando a lo largo de este recorrido, día a día o incluso momento a momento, y, desde los puntos de vista de los individuos con los que interactúa, para algunos es más participante que observador, para otros más observador que participante, y puede incluso haber muchos individuos en situaciones complejas que no estén enterados...pero que si le vieran como observador le tomarían por raro o amenazador. Al no interactuar con estos, el investigador puede mantener algunas actividades del rol de completo observador, pero en las relaciones con otros sus actividades toman inevitablemente alguno de los variables significados atribuidos por él y por los otros a la participación” (Junker, 1960, p.30 citado por Valles, 1999, p.154)

Angrosino (2015) fundamenta la necesidad de dejar de pensar la observación como un método, en el que el investigador recolecta datos objetivos posicionándose por

fuera de la situación social estudiada, para comprenderla desde una perspectiva que destaque al investigador como miembro de esa situación, dentro de un “contexto de interacción entre aquellos que colaboran con la investigación” (Angrosino, 2015, p.208). Desde esta línea de pensamiento, el autor expone que los científicos han guiado hacia tres formas las investigaciones observacionales, a saber:

- *Observación participante*: se sostiene sobre el conocimiento y entendimiento del investigador y la comunidad que observa durante un tiempo prolongado.
- *Observación reactiva*: se desarrolla sobre situaciones controladas en la que se presupone que los observados han tomado conocimiento de dicha situación y aceptan colaborar con la investigación.
- *Observación discreta (no reactiva)*: se lleva a cabo con sujetos que desconocen que están siendo observados.

Estas formas conducen a tres procedimientos observacionales. El primero refiere a la ‘observación descriptiva’ de todo lo que el investigador observa aún que muchos de esos datos posteriormente sean irrelevantes; ‘observación focalizada’ por la cual el investigador destaca aquel material que le resulta pertinente guiado por categorías definidas y, por último, la ‘observación selectiva’ que se enfoca en la forma particular de la categoría general.

En esta investigación, se realizaron observaciones in situ registrando a modo de relato, en función de una *ficha de observación* (Apéndice p.8), diseñada a partir de los aportes de Stake (1999). La ficha fue empleada como instrumento que guía la observación descriptiva, no como medio de constatación de información. Dada la simultaneidad y la atención permanente que requiere toda observación y su registro escrito, la ficha se leía al inicio y se retomaba al final para completar aquellos aspectos necesarios para su contextualización. Se puede decir que la *observación focalizada* y la *observación selectiva* se realizaron en el proceso de análisis y categorización de los registros.

Se realizaron un total de siete observaciones de clases de las siguientes unidades curriculares: Métodos de Cocción, Panadería, Práctica Profesionalizante I, Panadería y Repostería, Práctica Profesionalizante II, Cocina Regional y Práctica Profesionalizantes

III. Asimismo, cinco observaciones de exámenes finales en el taller de cocina de Prácticas Profesionalizantes I, II y III, Pastelería y Repostería.

La perspectiva actual presenta características que a diferencia de la visión tradicional se interesa no solo por los procesos y métodos sino por "...los modos en que los observadores etnográficos interactúan con los miembros del grupo en estudio o entran en relación dialógica con ellos" (Angrosino, 2015, p.211).

Desde esta concepción, resulta importante considerar las relaciones éticas inherentes al proceso de consentimiento informado y con la protección de la confidencialidad y privacidad. Más aún si se considera la ampliación del campo observacional con el ingreso de medios electrónicos que posibilitan grabar en tiempo real con detalles exhaustivos la experiencia vivida.

Como ya se ha dicho, la presencia de la investigadora en el taller para realizar las observaciones era previamente consensuada con el docente referente del mismo. Dada la función que la misma desempeña en la institución, como Coordinadora Pedagógica, resulta cotidiana y familiar su presencia en las aulas realizando observaciones y registros de la dinámica que acontece en las distintas unidades curriculares. Por lo tanto, los/as estudiantes eran conscientes de que eran observados en función de la tarea específica que la investigadora realiza en el instituto.

En este caso, en las observaciones de clases se emplearon solo registros escritos, mientras que en los exámenes finales se empleó un dispositivo móvil, con previo consentimiento de los presentes, para resguardar la textualidad de las interacciones entre los mismos.

Por último, se acuerda con el autor en que

...la observación completamente objetiva debe considerarse un mito primario y un tabú de ciencia, puesto que sólo podemos ver aquello que se adecua a nuestro espacio mental y que toda descripción requiere de una interpretación, así como de un informe sensorial. (Gould, 1998, p.72 citado por Angrosino, 2015, p.229)

Notas de campo

Valles (1999) señala que desde un enfoque cualitativo los diseños de investigación son "flexibles y abiertos" que conllevan a decisiones sobre el proceder en el

trabajo de campo. Ejemplifica con la técnica de observación argumentando que el investigador debe decidir qué *tipos de observación* realizará en campo como así también que las “decisiones muestrales”, es decir “...seleccionar temas de interés, situaciones sociales, escenarios, grupos e individuos” (Valles, 1999, p. 169).

Dichas decisiones impactan en “cómo organizar las observaciones” para el análisis y redacción del informe. En este sentido, cabe referirse a las “notas de campo” y su clasificación según Spradley (1980, citado por Valles, 1999, p.170):

- “*Notas ‘condensadas’*”, Tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa.
- *Notas ‘expandidas’*. Escritas a partir de las anteriores (en privado, deteniéndose en todos los detalles que se puedan recordar)
- *Notas del ‘diario de campo’*, Donde se vaya registrando “el lado personal del trabajo de campo” (experiencias y sentimientos de afecto, miedo, confusión, solución...)
- *Notas de ‘análisis e interpretación’*. A caballo entre las notas anteriores y la redacción final. Donde se funde lo observado en el campo, con las perspectivas teóricas utilizadas y la formación general del investigador”

En función de lo expuesto, en la ficha de observación diseñada para esta investigación, se contemplaron las impresiones personales y problematizaciones que pudieran surgir en el proceso de observación y registro. En este sentido, fueron notas de “diario de campo” que se realizaban durante o inmediatamente posterior a la observación.

Las notas de campo son “...un registro vivo basado en una concepción interactiva de las etapas de investigación...no cumplen solamente la función de ‘recogida de datos’, sino que ayudan a crearlos y analizarlos (encauzando y reorientando la investigación)” (Shatzman & Strauss, 1973, p.98 citada por Valles, 1999, p.171).

En función de los objetivos de investigación explicitados y de la metodología descripta, se desarrollaron los cuatro tipos de notas en las distintas etapas del trabajo de

campo. Sin embargo, las notas condensadas fueron mayormente protagonistas, siendo complementadas con las notas expandidas durante la transcripción de los registros.

Las notas de campo fueron insumo y se materializaron en el relato auto etnográfico.

No cabe duda que, en el proceso interpretativo, las notas se resignifican, en tanto posibilitan conceptualizaciones sucesivas en el análisis línea por línea.

Entrevista

La entrevista se define como la “herramienta para excavar” (Benney y Hughes citado por Taylor y Bogdan, 1992). En este sentido, el investigador se constituye en el *propio instrumento de investigación* que debe resguardar los recaudos metodológicos necesarios para el empleo de esta herramienta metodológica.

Dado que Taylor y Bogdan (1992) fundamentan que “ningún método es adecuado para todos los propósitos” de una investigación, la entrevista se convierte en una herramienta metodológica clave desde un enfoque cualitativo porque posibilita “llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1999, p.63). De este modo, el entrevistado se convierte en los *ojos y oídos* del investigador, pero para ello no solo es necesario diseñar un instrumento adecuado sino generar un buen *rapport* que invite al otro al diálogo.

En principio el investigador debe negociar la concertación de las entrevistas a partir de explicitar sus objetivos de indagación y garantizar la confidencialidad de lo registrado, como documento público que respeta la textualidad discursiva. Se realizaron un total de cuatro entrevistas a docentes y a miembro del equipo directivo.

Stake (1999) afirma que es todo un arte provocar buenas respuestas, ya que requiere del entrevistador el desarrollo de habilidades empáticas y, según Taylor y Bogdan (1992) “...de la capacidad de relacionarse con otros en sus propios términos”. Asimismo, la competencia de sondear respuestas que necesiten ser ampliadas para evitar asertos basados en supuestos personales.

Para Stake (1999), el registro in situ o directo de una entrevista es una *maestría*, ya que la simultaneidad de la conversación requiere de la mirada y escucha atenta de las

respuestas del entrevistado y la escritura de las frases, ideas o episodios principales que respeten lo dicho. En este proyecto, se optó por un registro mediatizado con recurso tecnológico que facilitó su grabación y respete al máximo la textualidad referida. Se empleó un diario de campo que integre notas sobre elementos paralingüísticos de la conversación.

Para este autor, el buen entrevistador es capaz de reconstruir la narración con exactitud al captar lo que el entrevistado quiso significar con sus palabras. Sin dudas, se convierte en un proceso en el que ambos construyen significados de manera conjunta.

Por ello, en las entrevistas en profundidad se diseñó una guía de preguntas flexibles en función de las respuestas, sin perder el foco del problema de investigación considerando durante su realización el criterio de saturación de la información. (Apéndice p.5)

Para Taylor y Bogdan (1992) “la entrevista en profundidad” es pensada como “método de investigación”:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101).

Los mismos autores refieren a tipos de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992), a saber:

- La historia de vida o autobiografía sociológica.
- Aquellas que dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
- Aquellas que tienen la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativo

de personas, en un lapso de tiempo más breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante.

Desde un enfoque cualitativo, en este proyecto de investigación se optó por diseñar una entrevista en profundidad, cuyas preguntas relacionan entre sí las intencionalidades de los tres tipos mencionados. La misma se estructuró en función de dos objetivos íntimamente vinculados. Por un lado, se intentó generar un buen *rapport*, sustentado en preguntas biográficas de la vida profesional de los docentes entrevistados que posibiliten un análisis interpretativo posterior de sus supuestos sobre la evaluación y sus experiencias formativas en relación a la misma. Luego, se introdujeron preguntas que posibilitaron describir sus prácticas evaluativas actuales, las cuales argumentan sus decisiones metodológicas en la construcción de los saberes prácticos, como objeto de evaluación de las prácticas profesionalizantes.

De esta manera, se consideraron los principios de una entrevista biográfica, al mismo tiempo que se pretendió indagar sobre situaciones que no son posibles de ser observadas por una limitación temporal. No obstante, la herramienta metodológica seleccionada, junto con la observación directa y el análisis documental, garantizaron la triangulación metodológica necesaria para comprender el problema de investigación planteado.

Documentación

Valles (1999) realiza un interesante aporte que posibilita su conceptualización, clasificación y análisis de las ventajas y desventajas de la documentación como estrategia metodológica en el campo de la investigación social.

El autor refiere a la acepción del término documentos en función del Diccionario de uso español (Moliner 1984, p.103 citado por Valles, 1999) y señala tres acepciones que en su conjunto refieren a una “estrategia metodológica de obtención de información” (Valles 1999, p.119). A ello agrega que, el investigador también emplea documentos para acreditar o justificar el análisis e interpretación en relación al problema de investigación, como así también con la intención de realizar una reconstrucción histórica.

Valles (1999) explica que en los manuales de métodos de investigación social, los documentos son comprendidos por diversos autores como “la tercera fuente de

evidencia” (Erlandson y otros, 1993, p.99 citado por Valles, 1999, p.119) y “la tercera fuente de recogida de datos” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua 1989, p.69 citado por Valles, 1999, p.119).

Estos autores entienden que la observación y la entrevista anteceden a la documentación como estrategias de investigación social. Sin embargo, destacan que en el proceso de investigación documental la lectura del material conlleva a “la combinación de observación y entrevista” (Valles, 1999, p.120). Se cita

A la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los textos que contienen significados (una carta, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica, las tumbas faraónicas...).

A todos estos “textos” se los puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’ con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (Ruiz Olabuénaga e Ispizua 1989, p.69 citado por Valles, 1999, p.120)

Se agrega “...los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas y de las observaciones” (Erlandson et al, 1993, p.99 citado por Valles, 1999, p.120).

Otros autores (Mac Donald y Tipton, 1993 citados por Valles, 1999), elaboraron una clasificación de los *documentos escritos* y *documentos audiovisuales*. Entre los primeros se destacan *documentos oficiales de las administraciones públicas*; la *prensa escrita* y los “*papeles privados*” (cartas, diarios, memorias, material biográfico o autobiográfico en general). Los segundos integran *fotografías, pinturas, esculturas y arquitectura*.

Los mismos autores destacan que los documentos también pueden agruparse según su *intencionalidad* (explícita o implícita). En este sentido los aportes de Almarcha y otros (1969 citado por Valles, 1999, p.121) basados en tipos de datos de encuesta contribuye a clarificar dicha intencionalidad en la producción del material documental. De este modo, señalan:

1. *Datos primarios...*, elementos de observación obtenidos intencionalmente por el investigador en la búsqueda de una hipótesis de trabajo. Ejemplo: los resultados de una encuesta, un estudio de comunidad, un estudio de casos, un experimento. Son los más valiosos normalmente y los que enfocan más específicamente la comprensión de un problema concreto (...)

2. Elaboración secundaria de datos primarios. Normalmente los investigadores sociales no explotan todos los datos obtenidos y puede avanzarse notablemente en el conocimiento de una realidad social a base de re analizar las informaciones recogidas en estudios sociológicos realizados previamente con otros fines. (...)

3. *Datos secundarios*. Se consideran así al cúmulo de informaciones que se hallan recogidas publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de instituciones, memorias, publicaciones periódicas, etc. (Almarcha et al., 1969, p.30-31 citado por Valles, 1999, p.121)

El uso de materiales documentales presenta ciertas ventajas y desventajas. Entre las primeras cabe destacar:

- *Bajo coste* de una gran cantidad de información.
- *No reactividad...* debido a la ausencia del investigador, no habrá que preocuparse por las reacciones que éste puede provocar en las personas cuando de saben investigadas...
- *Exclusividad...* carácter único que difiere del que puede obtenerse de técnicas directas como observación y conversación.
- *Historicidad...* permanecen en el tiempo...da dimensión histórica al análisis sociológico (Valles, 1999, p.129).

Algunas de las desventajas a las que se hace referencia son:

- *Selectividad* en la producción, o registro, y en la conversación, o archivo del material documental.

- La propia *naturaleza secundaria* del material documental...El *carácter secundario* significa que se trata de información producida, generalmente, con propósitos diferentes a los de la investigación social...
- La *interpretabilidad* múltiple y cambiante del material documental, dependiendo del contexto y a lo largo del tiempo (Valles, 1999, p. 130).

Si bien se distingue entre una *investigación documental* y *el uso de materiales documentales* en una investigación social, en ambos casos se comparte el inconveniente de *interpretación de los significados* del documento además de su *autenticidad, credibilidad y representatividad*. En este sentido, se reconoce que es parte de la tarea analítica del investigador desde un enfoque cualitativo y se requiere de una necesaria *triangulación metodológica* para evitar inferencias directas de los datos obtenidos.

En relación a lo expuesto, en este trabajo se han utilizado materiales documentales que constituyen datos secundarios: exámenes finales escritos correspondientes a los talleres de Prácticas Profesionalizantes I, II y III desde el año 2016 al 2018 inclusive. Los mismos corresponden a exámenes que se han propuesto en las mesas de exámenes finales de diciembre, febrero y agosto. Cabe señalar que dichos exámenes se realizan en la Institución previa inscripción del estudiante ante una Comisión Evaluadora integrada por tres docentes, pudiéndose funcionar con mayoría presente.

La metodología propuesta en los tres talleres consta de un examen final escrito teórico, el cual es calificado, siendo 6 (seis) la nota mínima para su aprobación y, si es aprobado, se realiza un examen práctico en el aula taller de cocina a los días posteriores del primero.

Los exámenes escritos son realizados y a las 48 hs. se los cita para su devolución. En dicha instancia el/la estudiante puede observar y evacuar sus dudas. Luego, el documento se archiva en Secretaría permaneciendo disponible para su consulta cuando las partes lo requieran.

Se realizaron análisis de los documentos disponibles en los registros de la institución resguardando la privacidad y confidencialidad que ello requiere. Por tal motivo, se expondrán datos que refieren solo al instrumento que se implementa para caracterizarlo.

Para sistematizar la gran cantidad de documentos que facilitara el análisis y posterior informe, se diseñó un formulario mediante la herramienta Google Forms (Apéndice p.11). Este documento podría constituirse en una *encuesta documental* retomando la idea inicial de que “a todos estos “textos” se los puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’....En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua 1989, p.69 citado por Valles, 1999, p.120). Se agrega que también se los puede *encuestar*.

Este instrumento presenta opciones de preguntas abiertas y cerradas, elección única o múltiple y para completar registros adicionales. El mismo sistema posibilita su visualización en gráfico de tortas y barras, así como importar los datos a planillas de excel. (Apéndice p.148-161).

Se configuró la opción para más de una respuesta y se crearon dos cuentas de correo electrónico. Una para el diseño, envío y recepción del formulario y otra para responder las preguntas del documento analizado.

Cabe aclarar que, los Programas de Estudio correspondiente a los talleres de práctica fueron analizados sobre el documento. Se subrayaron datos que permitieran operacionalizar el constructo *saberes prácticos*. Se trabajó sobre ellos durante la construcción del marco teórico, hecho que posibilitó un análisis reflexivo que resignificó la observación realizada en la función de Coordinadora Pedagógica.

Análisis Interpretativo

En función del problema de investigación planteado en esta investigación, el objetivo general es *comprender* el proceso en el que se construyen los saberes prácticos, como objeto de evaluación de la práctica profesional, en un instituto de nivel superior de Educación Técnica Profesional.

Para poder abordar dicho objetivo fue necesario definir objetivos específicos que se traducen en acciones concretas, es decir, *analizar* lo que dicen y hacen los docentes que evalúan los saberes prácticos; *identificar* y *caracterizar* cuáles son esos saberes prácticos; *reconocer* con qué criterios e indicadores se evalúan; *detallar* los instrumentos y las técnicas del proceso de evaluación e *indagar* cómo los formadores *retroinforman* los procesos de valoración de los aprendizajes de esos saberes.

Entonces, será necesario retomar las preguntas de investigación considerando las categorías centrales de este trabajo: *saberes prácticos* y *evaluación*, integrándolas en un todo que representa un proceso, cuyas partes serán objeto de investigación. El siguiente esquema grafica lo expresado:



Cabe señalar que, el vasto material empírico obtenido requiere de criterios para la organización del análisis interpretativo y su presentación en este informe. Asimismo, la complejidad del objeto de investigación exige un abordaje multidimensional de toda la práctica pedagógica.

Como se ha señalado, se han diseñado diversas técnicas e instrumentos metodológicos, en función de los objetivos de investigación específicos. Si bien, mayormente, se requiere de todos los instrumentos y técnicas diseñadas para triangular los datos, algunos se emplean con mayor profundidad que otros. Por esta razón, en el primer apartado, se analizan interpretativamente los datos producidos de las entrevistas, del registro de observaciones de exámenes prácticos en el taller y de los programas de estudio. Previo a ello, se encuentra una breve descripción de los espacios físicos observados.

Se precisó una sección especial para los documentos escritos (exámenes finales). En la misma, se retoman nuevamente las preguntas de investigación que orientan el análisis de los mismos.

Por último, el tercer apartado refiere a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación continua de los saberes prácticos, en el cual se incluye con precisión la dinámica del taller en base a registros de observaciones de clases.

Es importante señalar que, el análisis interpretativo se comprende como un todo en permanente interrelación, cuyo hilo conductor lo constituyen las preguntas de investigación. Su estructura solo obedece a criterios de claridad comunicativa para el/la lector/a.

Caracterización del espacio físico

El Diseño Curricular Jurisdiccional de la Tecnicatura Superior en Gastronomía Res. 2209/18 se organiza en una estructura curricular que integra tres Campos de Formación, a saber, el Campo de General, el Campo de la Formación Específica, el Campo de la Formación de Fundamento y el Campo de la Práctica Profesionalizante.

El Campo de la Práctica Profesionalizante integra las Prácticas Profesionalizantes I, II y III con una propuesta anual que se inicia en 1º año hasta 3º año, cumplimentando así la duración total de la carrera. Se organizan en un formato taller y se desarrollan en el aula de Cocina.

El Campo de la Formación Específica está integrado por Métodos de Cocción y Panadería en 1º año; Pastelería y Repostería y Alta Cocina en 2º año; Cocina Regional en 3º año. Si bien se incluyen otras asignaturas como Prácticas de Salón, Emprendimientos Gastronómicos, Enología y Barman, se consideraron para su observación unidades curriculares que se organizan en función del formato taller. En ese caso, Panadería, Pastelería y Repostería y Cocina Regional.

Se iniciará una breve descripción de los espacios físicos en donde se desarrollan las Prácticas Profesionalizantes y los demás talleres mencionados, a fin de graficar el contexto real en el cual se enseñan, se aprenden y se evalúan los denominados saberes prácticos. Ese contexto particular y único, se caracteriza por un tipo de saber que, en esta investigación, se pretende sistematizar y conceptualizar para revalorizar el conocimiento que solo se construye en la práctica, en el trayecto de la formación inicial.

La cocina del ISETP es amplia y luminosa. Cuenta con equipamiento profesional. Mide aproximadamente 50 metros cuadrados. En su lateral izquierdo se ubican la parrilla, dos heladeras, cámaras de frío y tres freezers. Delante de la parrilla, una mesada de acero inoxidable. En oposición a ésta, un horno, una cocina y una sobadora. En todo el lateral que recorre el frente de la cocina, se extiende una mesada y una bacha con bajo mesada. Por encima de la misma, se observan ventanas que se orientan hacia la calle. En el centro, se encuentra una amasadora, un horno pizzero, una isla con freidora y dos cocinas con hornallas enfrentadas. A éstas, le continúa otra mesa ubicada transversalmente al salón,

detrás se encuentran dos hornos convectores. Por encima de las cocinas, se observan imponentes campanas de ventilación (R3PPI).

En el frente opuesto a la mesada con bacha, se extiende otra mesada de acero inoxidable junto con un mantenedor de comida caliente para despacho. Allí, se colocan los platos previamente a la realización del servicio de mesa. Del lado izquierdo a éste, se ubican dos freezers y frente a éstos se ubica la gambuza (lugar de guardado de utensilios e insumos para la clase).

La cocina se conecta al Salón Comedor mediante una puerta vaivén. Al costado derecho de ésta, se observa un espacio separado para el lavado y secado de vajilla.

Las clases demostrativas, como la observada en Métodos de Cocción, se llevan a cabo en un aula espaciosa, con poca luz natural. Dado el horario en que se dictan, se emplea luz artificial. Cuenta con una cocina profesional, equipada con una gran mesada de acero inoxidable, junto con una cocina a gas. Sobre éstas, un espejo en el techo que posibilita observar lo que allí se realiza. Sobre la mesada principal se cocina demostrativamente, la de atrás cuenta con bacha para la limpieza de los alimentos. Se observan armarios, horno y heladera.

Los/as estudiantes se encuentran sentados/as en bancos de frente a la cocina dispuestos en fila uno detrás de otro. Todos usan el uniforme reglamentario y cuentan con apuntes, cuadernos y biromes para registrar lo observado.





Las entrevistas, observaciones y documentos responden

¿Cuáles son los supuestos epistemológicos de los formadores de técnicos sobre la evaluación de saberes prácticos en el campo de la práctica profesional?

En el proceso de construir un objeto de evaluación subyacen concepciones acerca del sujeto, los desempeños esperados en un contexto determinado, de las relaciones sociales que implica evaluar y ser evaluado, de las funciones y sentidos de la evaluación, de su articulación con la enseñanza y aprendizaje, de la metodología que resguarda una práctica específica atravesada por la variable de tiempo. Todo ello es producto de la experiencia, de las creencias, de la formación, de posturas ideológicas, de pertenencia a un estrato del espacio social que respaldan el pensar y el hacer de quien evalúa.

Ahora bien, ello es interesante porque quien escribe también escoge palabras que denotan sus supuestos para describir la de otros y en este engranaje metacognitivo aparece, sin timidez, el factor social que aúna las explicaciones y los fundamentos de la cosmovisión de cada sujeto.

En este sentido, la evaluación, sin dudas, es una práctica social. Su razón de ser se define con y para otros. Por ello, resulta difícil distinguirla de la constitución subjetiva de cada uno de los sujetos. Se encuentra inherente a quiénes somos porque reguló durante toda la vida las acciones que decidimos, diseñamos y proyectamos. En ocasiones, la incorporamos a nuestro juicio a partir de lo vivido y, en otras, le adjudicamos su uso a otros, sujetos e instituciones, que establecen con su ejercicio los marcos regulatorios que definen nuestras prácticas.

La multirreferencialidad atraviesa la evaluación y se integra a quiénes somos. A pesar del peso de estas afirmaciones, todavía es posible encontrar múltiples dimensiones que la caracterizan. En el material empírico producto de las entrevistas realizadas se infieren concepciones acerca de la evaluación, del evaluador, de las prácticas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre el proceso de EVALUACIÓN:

La evaluación entendida como acreditación: “la instancia de evaluación siempre genera mucha tensión, un compromiso, es como una cosa muy... Yo evalúo, por supuesto que tenemos que tener la instancia de evaluación porque tenemos que tener un documento que nos sirve para certificar qué eso se hizo y se aprendió” (E2L325). Se explicita el *deber ser* y las implicancias emocionales que toda práctica evaluativa genera en el sujeto. Se observa que se asume como evaluador “comprometido”, en tanto puede inferirse la responsabilidad social, inherente a su función docente, y la dimensión ética del proceso evaluativo. Si bien reconoce este aspecto, destaca que concibe la evaluación como proceso gradual que registra las acciones.

La evaluación que tiene por objeto las acciones, evalúa un *cambio* que refiere a un devenir del sujeto de una situación dada a otra distinta y ese proceso es objeto de evaluación: “*Ver clase a clase la evolución para mí es parte de mí evaluación. Porque si yo tengo un alumno que no se sacó un siete en un escrito o en un práctico, pero yo vi que la evolución desde el día 1 al día 30 fue realmente muy grande*”. (E2L327). Se posiciona ante la instancia de acreditación y sostiene: “*A mí me pasa en mi cocina a fin de año*

tengo que hacer una evaluación de mis cocineros, una evaluación de desempeño. A mí no me significa nada siempre digo para qué quiero evaluarlos hoy sí trabajaron 6 meses. Es algo de todos los días y lo que hay que mejorar lo mejoro desde el día uno, si no tengo que esperar hasta el último día y mañana no vienen más hasta dentro de 6 meses. ¿Para qué me sirve?”. (E2L336). En este párrafo expresa su deber en la frase “tengo que hacer” para certificar los desempeños esperados y argumenta su posicionamiento, en tanto, reconoce que la evaluación posibilita “mejora” si se la concibe como un proceso permanente. De un modo, distingue la dimensión temporal de la evaluación muchas veces reducida a la distinción entre sumativa y procesual, cuando en realidad se plantea un interrogante que podrían ser indicios reflexivos sobre la verdadera intencionalidad de la práctica evaluativa: “¿Para qué me sirve?”.

Evaluación como proceso de mejora: En la Res. 266/15 del INET se define que la evaluación es una acción político-educativa al servicio de promover mejores prácticas, no sólo para producir mejores resultados, sino también para una mayor justicia de las mismas. En este sentido, la define como parte del acto de educar cuya dimensión política define su intencionalidad de mejora, de transformación del sujeto y mayor equidad social en el proceso formativo. La siguiente cita de una de las entrevistas lo explicita: “*Esto de la evaluación, de mejorar y de educar es en el momento*” (E2L342).

E3 concibe que para mejorar su práctica evaluativa como docente debe garantizar su “presencia” como guía quien orienta y habilita la acción. Comprende que la experiencia de equivocarse es una forma de aprender. Sin embargo, en otra instancia explicita que aprender de sus errores le posibilita anticipar y prever los resultados no deseados en la práctica de los/as estudiantes: “*Lo aprendí por mis errores y los ayudo para que no les pase*” (E3L475).

Evaluación como parte del proceso didáctico y como práctica formal, deliberada y sistemática cuya función es constatar: Sin dudas, Litwin (1998) es quien afirma que la evaluación es parte del proceso didáctico que implica “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas docentes y atribuirles un valor a los actos que den cuenta de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes”. En este sentido la docente expresa “*La instancia de evaluación a mí me genera un momento tenso*

en el que la persona pudo haber fallado por nerviosismo si querés. Pero el resto de los 30 días que evolucionó de una manera impecable, que llegó hacer cosas que el primer día no hacía, es más allá. Es parte del aprendizaje, es esto que te digo, es la parte corporal” (E2L330).

En la última frase, se destaca un punto interesante si se concibe que todo acto cognoscitivo implique actividad intelectual y corporal. La evaluación es un proceso que permite al sujeto aprender, desarrollar nuevos conocimientos que no solo construye a partir de su bagaje de conocimientos previos, sino que los tramita con su propio cuerpo, ya que las sensaciones y emociones pueden reafirmar u obstaculizar la consolidación de nuevos saberes. Si bien en este párrafo, se señala que lo corporal resulta un indicador del estado de ese sujeto, el cuerpo, sus movimientos y posturas son *mediadores* del proceso de construcción de conocimientos.

Evaluación como proceso que permite la construcción de una identidad profesional. En palabras de Stobart (2010) la evaluación es una actividad social marcada por valores que “configura qué y quiénes somos y no puede considerarse como una medida neutra de habilidades o destrezas independientemente de la sociedad”. Sin dudas, la identidad profesional se construye en permanente interacción con otros, quienes representan los “indicadores” sociales de las prácticas que la sociedad legitima y valida para acreditar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. El otro se constituye en un evaluador constante que regula el comportamiento y habilita la constitución subjetiva. Allí, radica el habitus que estructura quiénes somos, lo que hacemos y pensamos. Las experiencias reflexionadas son el capital máspreciado para construir esa identidad flexible, permeable y hasta vulnerable que invita a posicionarse en la diversa estructura social. “Yo era muy novata todavía y él como Chef del lugar...en una reunión le digo ‘vos me vas a ayudar a manejar esto’ y él me dijo ‘Estás completamente equivocada, vos me tenés que ayudar a mí’. Dije “ahora qué hago” y bueno eso me marcó y me concentré. Si yo esto lo hice hasta ahora ¿por qué tengo que pedir ayuda? La cabeza me hico “Click” es tomar una responsabilidad y eso me marcó mucho. Me obligó a posicionarme y a buscar mi lugar” (E2L183).

Evaluaciones auténticas. En todos los registros (entrevistas, observaciones de exámenes y clases en taller) se observa esta concepción de evaluación propuesta por Stobart (2010) quien define que una evaluación auténtica es aquella evaluación directa de la ejecución o de las competencias, “ejecución real” que promueva las destrezas que pretende medir (Stobart, 2010). Asimismo, se relaciona con las prácticas de formación-acción (Barbier, 1993), en las cuales se plantean problemáticas profesionales en dimensión real durante los procesos de formación. El taller de cocina es una aula y, al mismo tiempo, una cocina de un restaurante abierto a comensales externos a la institución. Esta particularidad en la que se evalúa internamente, es decir, en el proceso de formación inicial, los prepara para evaluaciones externas llevadas a cabo por las organizaciones laborales o empresas.

La concepción de evaluación de acciones (Barbier, 1993), cuyo objeto son las acciones y se evalúa el cambio del sujeto en el proceso de formación, es decir, el proceso que posibilita al sujeto pasar de un estado al otro. Las acciones que se evalúan integran toda actividad, práctica o tarea que se realiza durante la formación, en la cual se desarrollan nuevas disposiciones y capacidades. En otras palabras, los sujetos no son juzgados en tanto personas, sino los cambios que expresan sus prácticas como producto de su formación. La cita a continuación refiere a la evaluación práctica desde esta concepción en un nivel de evaluación interno, en relación a los objetivos formativos y ocurre simultáneamente al proceso de formación: *“Antes la evaluación era muy teórica y hoy es más que nada práctica, se debe evaluar el proceso de cada alumno. Hablar con el alumno y explicarle qué se va a evaluar, qué es una evaluación integral. En cada momento, se tienen que comportar como siempre mientras los evalúo, enojarse y, también, cómo se desenvuelven ante cada situación. Se evalúan solos y también en parejas, sobre la empatía que sientan con el compañero, etc.”.* (E4 L627).

La frase final refiere a la retroinformación que posibilita la autorregulación de la tarea mediante la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, la concepción de evaluación expresa un *deber ser*.

Para sintetizar las concepciones de evaluación que expresan los/as docentes entrevistados, se observa que:

- Los supuestos sobre evaluación entendida como acreditación, proceso de mejora, parte de proceso didáctico, como constatación de resultados y como proceso que construye identidades profesionales y sociales coexisten, en ocasiones, en el mismo sujeto. Estas concepciones producen contradicciones verbales y reflexiones sobre la acción profesional.
- Los indicadores que se construyen para emitir un juicio de valor integran el hacer y el pensar.
- El evaluador y sus acciones se constituyen, en ocasiones, en la referencia sobre la que se elabora un juicio de valor.
- La evaluación de acciones como proceso que permite la transformación de un sujeto de un estado a otro en el proceso formativo.
- Las evaluaciones auténticas, en el sentido literal, las cuales se realizan en contextos reales de trabajo y posibilitan juzgar habilidades y destrezas en situación. El taller como formato y espacio físico concreto de prácticas de formación acción.

Sobre el EVALUADOR

La concepción de evaluador propuesta por Plessi (2011) sobre los aportes de Eisner (1975), fundamenta la subjetividad de quien evalúa, en tanto, posee los saberes teóricos y prácticos producto de una experiencia reiterada y familiar con ese objeto, el cual se define como patrimonio cultural inmaterial. Por esta razón, su experiencia es portadora de la historicidad de ese objeto o producto evaluado.

En el taller de cocina, el evaluador se asume como un guía que orienta a los/as estudiantes a comprender el valor educativo que le adjudica al objeto evaluado. Es decir, el objeto evaluado puede ser una práctica, una técnica, un producto, un procedimiento que fue ejercitado y posibilitó la consolidación de ese saber como parte de un nuevo conocimiento, el cual se integra a la estructura cognoscitiva del sujeto. Esa experiencia intelectual y corporal es el bagaje de conocimientos y sensaciones que argumentan y legitiman su juicio de valor.

Ambos (evaluador y evaluado) construyen conocimiento a partir de ideas y experiencias sensitivas previas, las cuales son interpeladas mediante la valorización del evaluador quien, con su retroinformación, intenta generar conflicto cognitivo expresando sus “gustos” y explicando los procedimientos para lograrlos. Su juicio es contextualizado y reúne los juicios de valor que se han realizado de la pieza o producto gastronómico a lo largo de la historia.

“Eso es lo que le digo siempre, el olfato y el gusto. Vos naces con un paladar negro, porque te criaron de muy chiquito de una manera particular. Por ahí es una casa en donde la gastronomía se vive habitualmente o simplemente es un músculo que vas ejercitar.

Nosotros cocinamos, yo los hago cocinar y después degustamos un plato de cada cosa. Por ejemplo, yo tengo gente que dice: “Ay qué asco, yo eso no lo como”. A mí no me importa, lo vas a comer. Después te puede gustar o no te puede gustar. Como cocinero debería gustarte todo en la vida porque si no, no lo podés cocinar. Si vas a ser cocinero nada te puede dar ni asco, ni no gustarte. Después podés tener preferencias, pero no atreverte a probar algo no. Después lo vas ejercitando hasta que un día llegas a cocinar con la cabeza nada más porque sabés los sabores que va a tener”. (E2L292).

E3 relata una anécdota en relación a una instancia de evaluación en que el evaluador demuestra su maestría a partir de aprender a oler y saborear. Su experiencia sensorial con el objeto y su conocimiento le posibilitan realizar devoluciones precisas de procedimiento que conlleva a una práctica determinada. *“Por ejemplo en un examen hicimos un salteado de verduras tipo chop suey y el docente lo huele y lo prueba y dice que le falta sal al morrón, Yo lo miré y pensé: ¿Cómo puede saberlo si está todo mezclado? Entonces me di cuenta que si adiestrás tu olfato y tu gusto podés detectar qué se agregó en cada momento a cada cosa. Por ejemplo, nosotros agregamos la cebolla y salteas, la zanahoria y salteás, el morrón y salteás, la berenjena y salteas salando en cada etapa porque abre los poros y deja salir el sabor” (E3L412).*

En dicha cita se puede inducir cómo en una situación de examen el evaluador también es evaluado y se cuestiona su conocimiento y experticia: *“¿Cómo puede saberlo si está todo mezclado?”*. El evaluado se pregunta y duda sobre la devolución recibida. En la actualidad, como profesional formador ha encontrado respuestas a esas apreciaciones

que no eran producto de la intuición o de una práctica automatizada, sino del conocimiento profesional.

Barbier (1993) afirma que “*cualquiera que sea la forma en que se efectúa el proceso, comporta obligatoriamente una situación de representación*”. Dirá que toda situación de examen es una confrontación “... en una situación de examen el examinado está atado...por su posición de sujeto juzgado y por el sentimiento que tiene respecto a si mismo como “buen” o “mal” alumno a ojos de los profesores” (Guillaumin citado por Barbier, 1993, p. 97).

En la siguiente cita, el formador representa el evaluador para el/la estudiante quien observa e infiere que su presencia genera inseguridad y temor. Concibe el error como constructivo y diferencia las consecuencias de equivocarse en los distintos contextos donde desarrolla la práctica: campo de la formación inicial y campo laboral: “*Es fundamental el liderazgo en la cocina porque pasa. ‘Que no me vea que lo hago mal para que no me vaya mal’ (emulando voz del estudiante). Ya no estamos más en la primaria, nadie toma distancia. Estamos en la instancia de que salga mal para arreglarlo y si sale mal acá no pasa nada. No vayas a quemarle las papas, los 10 kilos de papa a un cocinero por qué te raja. Entonces esta es la instancia de equivocarnos, de aprender, de equivocarnos, de aprender equivocarnos hasta que nos salga bien y tomar el lugar como que hoy somos los cocineros del restaurante*”(E2 L357). La frase “tomar el lugar como que hoy somos” expresa literalmente la práctica ficcionada de la formación inicial que indica *un estar siendo sin ser aún*: prácticas profesionalizantes. Un proceso que “...constata la misma situación de representación: lo que está en juego no es tanto producir como *producirse*...siendo el mejor dispositivo el que mejor permite al evaluado dar muestra de sus competencias, de sus capacidades, de su saber hacer, de sus aptitudes, de sus conocimientos” (Barbier, 1993, p.97).

Esta situación de representación recrea la *concepción de juego*, entendido como posibilidad de emular las características de una identidad profesional determinada. Una identidad que se destaca por su capacidad de autonomía, de dirigir y coordinar las funciones de cada uno de los puestos de la cocina demostrando seguridad y rasgos de carácter determinante. El juego de roles se implementa como estrategia de enseñanza, de

evaluar y corregir a otros, respetando una jerarquía en función de las responsabilidades que asumen.

“Si, yo le doy rienda suelta a que hagan, a que se metan en la cocina. Yo no me voy a poner a cocinar al lado de ellos, si yo ya lo sé hacer. Les voy a demostrar cómo hacerlo. Después esto que hacemos, en el juego de roles todos los días, hay un chef. “Ponete vos en el lugar anda decirle vos a tus compañeros que lo está haciendo mal”. Nos juntamos con el chef y le digo: “A ver el panadero que está haciendo mal y yo veo que está haciendo esto y esto. Perfecto anda y decíselo. Ponete en el rol de jefe”. Ponete en el rol porque las cocinas son muy fuerte, a veces, y hay que tener mucho carácter, sacar ese carácter. Entonces esto los hace en este juego de roles los hace meterse en un mundo a jugar, que en realidad no es jugar” (E2L347).

No obstante, la última frase devela su concepción de evaluador que autoriza y legitima la práctica que parece un juego, pero no lo es. Se puede inferir que el formador se concibe como autoridad que habilita una práctica en la cual ejerce el poder de juzgar la identidad de otro agente, de asignarle un valor, de “hacerle acceder eventualmente a un *status* reconocido y a los derechos relacionados con ese *status*” (Barbier, 1993, p.114). *“Al principio me dicen: “Nosotros somos alumnos”. No, no son más alumnos ¿qué alumnos? Vos sos fulana, sultana, mengana. Para mí no son alumnos y yo no soy profe a veces, cuando me dicen profe yo no me doy vuelta. A mí me pasa en la cocina con mis cocineros, yo soy la primera que hago el chiste y la que digo basta soy yo. Es lo que hace que la gente se suelte y pueda sacar un poco”.* (E2L354).

El evaluado no dispone ni presume emitir un juicio sobre la identidad del evaluador, ni de asignarle un valor o status, por ello se produce una “obtención de informaciones sin contrapartida” (Barbier, 1993, p.114). Esta relación está legitimada socialmente, “la evaluación puede considerarse como uno de los más seguros indicadores de la existencia de relaciones jerárquicas” (Ghiglione citado por Barbier, 1993, p.117).

El juicio de valor se relaciona con las capacidades o “perfiles” que los agentes portan y dependerá de las escalas de actuaciones esperadas. Generalmente, el juicio de valor implica la “atribución a los agentes evaluados de una posición en el seno de la población de referencia” (Barbier, 1993, p.120): *“Tercer año no es más alumnos, basta es lo que le digo: “Ustedes son cocineros”...la mayoría de mis cocineros eran bacheros,*

chicos que ninguno tuvo formación. Yo los fui formando de a uno. “Bueno este año vos vas a ser el cocinero”. Empezar a dar responsabilidades. “Ah bueno pero a mí no me pagan para eso bueno”. “Pero ¿vos querés evolucionar o no?”. “Sí” “Entonces no hinchas, nadie te va a pagar lo extra que vas a hacer”. (E2L362)

El “Otro” como institución formadora que transforma al sujeto: *“Muy importante porque yo era muy novata. Lo agarré, de ahí arranqué y no paré nunca más. Fueron cuatro años en el Sofi Tell de Buenos Aires con P...un chef muy riguroso, pero yo siempre digo para mí fue la escuela”. (E2L183).* La frase final expresa la representación de la institución educativa como sistema formal que legitima el saber práctico y ofrece el fundamento a quien transita por el trayecto de socialización profesional.

En este sentido, E4 menciona *“...hice un curso de pastelería en Bs As trabajé con..., mi mentor fue RG fue mi gran maestro, hice pastelería con él, hice chocolatería” (E4 L548).* Se asocia al formador como referente, quien puede “crear” deliberadamente en el proceso de formar a otro e incide en la construcción de la subjetividad de ese sujeto.

E1 establece una analogía entre el trabajo y una escuela, en virtud de su vasta experiencia en el sector hotelero agrega: *“En el hotel tuve muchísima capacitación. La verdad que para mí fue mi escuela en todo sentido” (E1 L42).* Se observa que en la empresa se llevan a cabo prácticas o actividades que buscan transformar las características profesionales de los trabajadores, a través de propuestas que combinan actividades de formación y desarrollo profesional. Entre dichas prácticas se destacan *“de continuación de formación”* de los/as estudiantes en sus lugares de trabajo después de la formación. En este sentido, la empresa se constituye como institución formadora en el campo de la práctica profesional (Barbier, 1993).

De lo analizado sobre la concepción de evaluador se desprende lo siguiente:

- La subjetividad del evaluador siempre está presente en todo acto evaluativo y su juicio porta la historicidad del objeto evaluado y su experiencia reiterada con el mismo.

- El evaluador y evaluado construyen conocimiento colaborativamente en la práctica evaluativa.
- El evaluador como referente de conocimiento válido y legítimo que valida la práctica esperada en el proceso de formación profesional.
- La evaluación siempre implica una situación de representación entre agentes y expresa relaciones de poder.
- El juicio de valor se relaciona con los “perfiles” profesionales esperados y asigna un lugar en el seno de la población de referencia.

Sobre la PRÁCTICA PROFESIONAL

La gastronomía es considerada *patrimonio cultural inmaterial* o *patrimonio vivo de la humanidad* por la Unesco. Esta definición integra prácticas, saberes, expresiones y técnicas que se transmiten de generación en generación. La dimensión social, cultural y económica de la gastronomía permiten entender que es parte de la identidad colectiva de un pueblo, en tanto, su desarrollo y perpetuación requiere de prácticas ritualizadas y simbólicas, en ocasiones, con fines no solo culturales sino económicos.

La gastronomía se inicia como oficio del que aún perdura su impronta artesanal y generacional. Recientemente, se profesionaliza y es concebida por el sector socio productivo como parte del engranaje esencial para vivenciar la total experiencia de un lugar turístico.

Por lo tanto, conviven en ellas tanto prácticas culinarias tradicionales, secretas y compartidas, como innovadoras y comerciales. En el taller de cocina abundan saberes tácitos y prácticas poco reflexionadas las cuales perpetúan porque si se sigue la receta, el resultado será el esperado. Sin embargo, la profesionalización de este oficio exige prácticas reflexivas que fundamenten el hacer simultáneo y permitan comprender por qué se hace lo que se hace. El pensamiento reflexivo tiene un propósito que conduce hacia un fin “...hay una meta que impone una tarea que controle la secuencia de ideas” (Dewey, 1998, p.9).

En este sentido la Ley de Educación Técnica Profesional en el art.4 cita que la ETP:

promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica. (Ley Educación Técnica Profesional, 2006 Art 4)

En relación a la evaluación argumenta

La evaluación implica valorar los aprendizajes del estudiante en acción cuando resuelve situaciones problemáticas propias de su campo profesional y además demuestra ser capaz de conceptualizar acerca de qué hace, por qué, cómo lo hace y fundamenta las implicancias de ese accionar. Es decir, cuando estamos frente a un accionar reflexivo. (Resolución, 2015, p.36)

Este proceso de considerar la práctica culinaria de un oficio a un arte es sintetizada en el fragmento de una observación correspondiente a un examen final en el taller de cocina. Es decir, el proceso de transformación de la gastronomía, producto de su profesionalización. El proceso que llevó a concebirla como práctica profesional (integrada por prácticas sociales, culturales, históricas y económicas) y como patrimonio inmaterial de la humanidad (por su valor formativo para la continuidad cultural y de la identidad de los sujetos) a práctica sistemática y económicamente sustentable turísticamente, la cual requiere sujetos formados en el campo de la formación específica y pedagógica para su ejecución.

“Todas las prácticas son importantes pero nosotros... la gastronomía es un arte, para mí es un arte. Está considerada una disciplina más nueva, que era un oficio que no se la daba importancia. Hoy por hoy, como que la cocina es solamente alguien que sabe cocinar y, en realidad, dar un taller de cocina bien es muy difícil. Entonces, la formación pedagógica es importante”. (R12L1630)

No obstante, se registra en las entrevistas que, por las particularidades de la práctica gastronómica, se tiende a automatizar procesos debido a la simultaneidad y repetición de los mismos en la cotidianidad laboral.

“Sí me pasó que cuando empecé a armar los programas, tuve que sentarme a estudiar nuevamente porque a veces la práctica te va llevando a hacer las cosas tipo robot y te vas olvidando de la teoría. Entonces, lo vas haciendo como un robot y después se te va a olvidando”

Otro fragmento: *“...Porque cuando vos tenés la teoría tan intrínseca, la tenés tan incorporada, la práctica la llevas a cabo sin darte cuenta, naturalizas un conocimiento que lo necesitas para la práctica”* (R12L232).

La automatización de la práctica a la que refiere Perrenoud (2004) se expresa claramente en estas citas. La práctica puede referirse a la actuación en situaciones profesionales variadas o a la preparación para la ejecución de una acción. En ambos casos, el profesional reconoce que existen elementos de la práctica que se repiten en reiteradas oportunidades. Es decir, vivencia situaciones similares que pueden sintetizarse en casos en los cuales se actúa de la misma manera. Se dice que su práctica se vuelve “estable” con menor grado de incertidumbre y sorpresa, hecho que puede llevar a actuar con el “piloto automático”.

En función de ello, se considera que la relación teoría y práctica puede presentarse como *logística* (la práctica es una aplicación de la teoría); *operacional* (la que la práctica es considerada determinante de las teorías relevantes) y *dialéctica* que presenta la articulación teoría y práctica como dinámica e inseparable. En las siguientes citas se registra una relación logística: *“Tuve que sentarme nuevamente a estudiar para dar las clases, sobre todo las teóricas y me ayudó muchísimo a mí también eso. Es como volver a hacer la escuela de vuelta”*. (E2L238)

En otra cita también se infiere que se concibe la práctica como aplicación de la teoría en el proceso de crear una carta de menú. Se enfatiza el pensar que luego se “prueba” en la práctica. La práctica implementa lo que se pensó previamente: *“La realidad es que renovar una carta empieza en un escritorio y después va a práctica. Es así, nadie va la práctica y después a un escritorio. Yo puedo tener, anoto, voy a probar porque no sé en realidad. Después lo haces todo a mano y después lo implementas, armas el plato y ahí se armó todo”*. (E2L321).

Asimismo, en los exámenes finales se evalúan los contenidos teóricos y la práctica por separado, en días y horarios distintos. La desaprobación de la instancia escrita, no habilita la realización de la práctica. En el primero se indaga sobre contenidos específicos sobre cantidades, temperaturas, tipos de cocción, cortes y medidas, definiciones de vocabulario técnico, conceptualización de categorías clave, entre otros. Mientras que, en el examen práctico se realizan preparaciones asignadas previamente por el docente o creadas por el/la estudiante en función de criterios definidos.

El proceso de degustación del producto finalizado pareciera constituirse en un proceso reflexivo y dialógico en el que se pregunta, se argumenta y se explica por inferencia de procedimientos. Se reconstruye la práctica realizada y se constata en el producto culinario el cual es “probado”.

Sobre la práctica profesional se sintetiza:

- El proceso de transformación de la gastronomía como oficio a una práctica profesional que integra prácticas sociales, culturales, históricas y económicas, como patrimonio inmaterial de la humanidad, por su valor formativo para la continuidad cultural y de la identidad de los sujetos.
- La profesionalización de un oficio requiere la formación de sujetos reflexivos de su hacer y pensar que visibilicen la automatización de la acción reiterada en un contexto de inmediatez e imprevisibilidad.
- La concepción logística entre la relación teoría y práctica que se vislumbra en el discurso de los/as docentes y en las prácticas evaluativas que conlleva a la escisión del pensar y el hacer.

Sobre el OFICIO DEL ENSEÑANTE.

A partir de comprender que la práctica docente es multidimensional e integra diferentes trayectos formativos, se registran citas que ponderan ciertas dimensiones de la misma, como la personal, en cuanto a preferencias y aspectos actitudinales.

En una de las entrevistas se expresa que el desempeño como docente en el ámbito gastronómico surgió por interés personal, a partir de reconocer aspectos actitudinales que favorecerían el vínculo pedagógico con los/as estudiantes *“Cuando surgió esto, la verdad es que no lo había hecho nunca y me llamó mucho la atención. Además era seguir con la gastronomía desde otro lado y a mí me gusta mucho el contacto con la gente, me gusta enseñar, soy muy charlatana. Entonces, tengo mucha afinidad y bueno...como que me salió medio natural, no sé si busqué algo”*. (E2L229).

El ejercicio de la docencia parece no ser una elección, sino una oportunidad laboral que se ha presentado en el trayecto profesional. Quizás por ello en E2, E3 y E4 aparecen citas que asocia la enseñanza como un proceso en el que se “dan” contenidos. En esta expresión se puede inferir un posicionamiento del sujeto que enseña y del que aprende diferenciado. El primero posee un saber que comparte, mientras que el segundo recibe lo dado.

En otros fragmentos E2 establece una analogía entre ser cocinero y jefe de cocina con el ser docente, en tanto, su principal función es enseñar. En este fragmento enfatiza que la retroinformación permanente, como guía de la práctica de los demás es parte del proceso didáctico. *“Mira el que es cocinero, jefe de cocina está continuamente enseñando porque siempre tenés que marcar algo, tenés que dirigir y demás. Eso es una manera de ser docente”*. (E2L228)

En todas las entrevistas se explicita que su formación profesional incide en su práctica docente actual y la reconocen como trayecto formativo. Si la docencia es concebida una profesión, la práctica docente implica formación permanente en una constante ida y vuelta, entre la teoría y la práctica: *“Tuve que sentarme nuevamente a estudiar para dar las clases, sobre todo las teóricas y me ayudó muchísimo a mí también eso. Es como volver a hacer la escuela de vuelta”*. (E2L238).

Por otro lado, se destaca al docente como promotor de procesos reflexivos que reconocen que el error, la equivocación en los procedimientos esperados pueden constituirse en incidentes críticos que convoquen estrategias didácticas para reflexionar en y sobre la acción. Se destaca que, la práctica es imprevisible y el docente es quien posibilita hacer explícito lo implícito *“Dejarlos que se equivoquen y que se den cuenta del error...mostrarles que siempre hay cosas que no están en las recetas” (E3 L480)*

“Siempre en la clase alguno se equivoca y del error se aprende porque ellos pueden ver qué puede pasar si pusieron menos azúcar, si cocinaron mucho, si está abierto el horno” (R12L1604)

“Ya le digo que hay algunas cositas que cambiar porque si trabajan con una temperatura dada o una mezcla errada, no va a salir bien la preparación. Entonces de esa manera obviamente con todas las correcciones después implica el producto final. Pero si no le doy las indicaciones y no alcanzan a llegar a la pieza, el alumno se frustra y se va mal. Entonces los hago ver que algo que escribieron mal, que falló algo”. (R12L1488)

El error constructivo se registra como oportunidad de reconstrucción de la práctica que permite desarrollar flexibilidad de pensamientos, nuevas habilidades para resolver problemas y la creatividad en el proceso de lograr el objetivo deseado. En ocasiones el “error” en la práctica culinaria puede generar nuevos conocimientos, a partir de crear inintencionalmente nuevas preparaciones que solo mediante la estrategia de *a pregunta didáctica* (Aebli, 2008) es posible desarrollar una visión retrospectiva del trabajo para *reflexionar metacognitivamente*.

En relación a la concepción sobre el oficio del enseñante, se sintetiza:

- En la mayoría de las entrevistas se acepta que la formación profesional incide en la práctica docente actual y la reconocen como trayecto formativo.
- Se observa el/la docente como promotor de procesos reflexivos, quienes reconocen que el error en los procedimientos esperados puede constituirse en incidente crítico que convoque a estrategias didácticas para reflexionar en y sobre la acción.

- El error constructivo como oportunidad didáctica formativa en los procesos de evaluación.

Sobre el proceso de APRENDIZAJE

En una de las citas, se explicitan los *aprendizajes olvidados* referidos a datos específicos. De ello, puede inferirse que se han aprendido por *ejercitación sin una elaboración conceptual*, la cual posibilita un saber flexible, móvil y claro. (Aebli, 2008). “Entonces, me obligó a estar dos años sentada leyendo todo lo que había aprendido, a veces, te olvidás los nombres o el corte específico, el procedimiento lo tenía, pero quizás algo específico como el nombre de una salsa, toda la parte teórica una la incorpora prácticamente”(E2L234). En esta última frase: “la parte teórica una la incorpora prácticamente”, puede inferirse una *interiorización de las acciones* que implican repasar mentalmente las acciones realizadas y *explicar verbalmente* el procedimiento para luego *imaginarlo* y, por último, *reproducirlo mediante representaciones* (Aebli, 2008).

En la siguiente cita, la docente refiere que la práctica realizada se convierte en aprendizaje duradero y se incorpora como saber práctico implícito. El cálculo de cantidades a “ojo” deviene de la ejercitación realizada en numerosas ocasiones. Este hecho permite literalmente que, a simple vista, pueda desarrollar un saber más profundo que se expresa solo mediante procesos reflexivos. “Lo que vos practicaste, no te lo olvidas. En el momento que lo rehaces, se te viene a la memoria, son todos conocimientos que quedan guardados, almacenados, como digo yo. No te olvidas. Yo lo hago a ojo hoy...”. (R12L1644)

Resulta interesante la apreciación de aprendizaje como adiestramiento. La repetición, la ejercitación de una práctica de manera aislada, sin posibilidad de elaboración y consolidación de saberes puede posibilitar asociaciones de acciones sin necesidad de una explicación de porqué sucede de la manera en que sucede. Sin reflexión sobre la acción.

La ejercitación es necesaria para que los saberes se fijen en la memoria es preciso *re pensar reiteradamente*, “...repetición sirve para la formación de un saber seguro y “manejable” (Aebli, 2008, p.282). En el proceso de aprendizaje se integran, por un lado,

la búsqueda, investigación, descubrimiento de interrelaciones de saberes en la estructura cognitiva para resolver problemas. Al mismo tiempo, requiere memorizar, automatizar, consolidar lo aprendido. La consolidación posibilita en el sujeto “una reacción, reproducir un pensamiento, una solución” (Aebli, 2008, p.282) posible de ser evaluada.

“La práctica hace al maestro” afirma Aebli (2008), en tanto, mayor repetición, mejor rendimiento. En este sentido, en la práctica de cocina se evidencia como forma de enseñar recurrente, posterior a la demostración que realiza el/a docente sobre la práctica que deben desarrollar. En ocasiones, las creencias pueden afianzarse con la repetición sin reflexión. El saber tácito se sustenta en esta forma de enseñar. Por ejemplo, en la cita que continúa, el saber práctico: *saber pesar con el tacto* resulta de la experiencia reiterada de una práctica que el/la docente demuestra a sus estudiantes, invitándolos a que ellos mismos lo experimenten “*La primera clase de Práctica 2 que tuvimos les contaba a los alumnos, dada la experiencia que yo tenía en panadería, que tenían que tratar de medir el corte de la masa con la mano, en base a los dedos la masa tiene un gramaje, Por ejemplo: tres dedos significan que pesa 35 gramos y me miraban. Lo hicimos cinco o seis veces y me creyeron*” (E3 L427).

El *saber oler* es un saber práctico clave en la formación de un técnico gastronómico. Enseñar a desarrollar los sentidos en el proceso de aprendizaje requiere de un trabajo de ejercitación y de reflexión sobre la acción para poder sistematizar y hacer explícitas las sensaciones que se experimentan en la creación de un producto culinario. Describir y sistematizar las particularidades de un olor permite encontrar equilibrios con el sabor, es decir, *aprender a oler para comprender*. De este modo, cocinar deja de ser una práctica intuitiva, tácita para convertirse en un proceso de creación que mediante la reflexión construye conocimiento profesional. La cita que continúa es un claro ejemplo de este proceso: “*Hoy por hoy, la parte del olfato es fundamental, fui vegetariano por cinco años y, al no poder probar la comida, resulta fundamental el olfato y entrenar con prueba y error. Oles que tiene mucha sal o mucho picante y después lo probás. En un bar cocinaba salsa y otras cosas y con oler uno se da cuenta que hay que poner. En la panadería yo les pido a los chicos que cuando hacen el pan tienen que anotar a qué*

huele. Muchas veces me dicen que tiene olor a pan pero ahora ya me dicen que huele a levadura, a dulce, a huevo, comienzan a encontrar otros olores”. (E3 L449).

En la siguiente cita, se distingue el aprendizaje y consolidación de saberes en el taller. De este modo, los saberes de oficio se ejercitan y consolidan convirtiendo al sujeto en artesano de su práctica y los saberes formales, teóricos, profesionalizantes que posibilitan reflexionar lo aprendido, encontrar explicaciones que desmitifican las creencias: *“Mi padre trabajada mucho en Córdoba y para poder verlo, yo tenía 12 años, iba a la panadería y ayudaba también a limpiar, pesaba la harina, acomodaba un par de cosas y ahí comencé a trabajar. En vacaciones de verano trabajé un par de meses y bollábamos y hacíamos la masa juntos. También y gracias a la escuela y a la química encontré explicaciones a muchas cosas que había aprendido con mi padre que tiene formación de 30 años de panadero” (E3 L61).*

En la próxima cita, se infiere un aprendizaje por imitación. Sin embargo, la metodología de enseñanza propuesta, se podría describir como inductiva, en tanto, el docente facilita una receta en el que no se señalan procedimientos, sino ingredientes y cantidades que posibilitan indagar los conocimientos teóricos aprendidos para planificar la práctica que se realizará. Esta forma de enseñar conlleva implícita una concepción de estudiante autónomo, que resuelve y construye problemas en la práctica profesional. La etapa preactiva de la práctica del estudiante incluye armar la mise en place¹⁰, programar tiempos en función de la llegada de los comensales al Restaurante.

“Yo les pongo una receta sin lo que tienen que hacer. Ahora empiezan a leerlas de otra manera y después me preguntan hago primero esto, o primero lo otro, o como recién ¿Cómo lo armó? Ya empiezan a pensar desde otro lado sino es muy fácil, le doy una receta la lees y listo. Entonces comprate un libro, quédate en tu casa y ni vengas. Yo te voy a dar simplemente los ingredientes, vos pensás como técnico que tenés qué hacer...Leo, pienso, retrocedo en la teoría que aprendí en primer año que, la necesito, que para mí es fundamental, y después armo, me posiciono dentro de la cocina. Tengo

¹⁰ La mise en place es un término francés que se emplea en gastronomía para señalar el proceso de preparación y disposición de todos los ingredientes y utensilios necesarios para elaborar una receta de cocina o preparar una mesa para los correspondientes comensales

los ingredientes y ahora qué hago. ¿Los dejó todo tirados? Me armó la mise en place, trabajo profesionalmente y trabajo mirando el reloj porque dentro de unas horas llegarán los comensales”. (E4 L279)

En relación a la concepción de aprendizaje, se observa:

- El aprendizaje como adiestramiento: la repetición, la ejercitación de una práctica sin reflexión imposibilita la elaboración y consolidación de saberes.
- El aprendizaje por imitación en el seno de un taller, entre aprendices y maestros que se consolidan como experiencias formativas.
- Los saberes prácticos mediante los sentidos resultan clave en la formación de un técnico gastronómico. Enseñar a desarrollar los sentidos en el proceso de aprendizaje requiere de un trabajo de ejercitación de reflexión sobre la acción para poder sistematizar y hacer explícitas las sensaciones que se experimentan en la creación de un producto culinario.
- En el proceso de aprendizaje se integran, por un lado, la búsqueda, investigación, descubrimiento de interrelaciones de saberes en la estructura cognitiva para resolver problemas, al mismo tiempo requiere memorizar, automatizar, ejercitar para consolidar y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones.

Sobre la ENSEÑANZA

La metodología de enseñanza que se desarrolla en todas las clases observadas es aquella que busca un aprendizaje por inducción: *“Después lo vas ejercitando hasta que un día llegas a cocinar con la cabeza nada más porque sabes los sabores que va a tener”* (E2L299). El docente presenta una receta, como herramienta mediadora, en la que no se especifican procedimientos. Se indican cantidades para que los/as estudiantes calculen y fraccionen la materia prima. En ocasiones, se escribe en el pizarrón la misma a modo de recordatorio. Luego, se agrupan los/as estudiantes según un puesto específico (entrada, principal o postre) en caso de tener clases con despacho o, simplemente, se agrupan para la elaboración de un producto específico. Se disponen a armar la mise en place. Buscan

los utensilios e ingredientes que les facilita quien se desempeña como gambucero y se disponen a elaborar en su mesada.

La organización del espacio físico y temporal es clave para alcanzar el objetivo propuesto por el/la docente.

El proceso inductivo posibilita la construcción de conocimiento mediante la creatividad, la investigación y la experimentación. Se inducen los sabores y la experiencia gastronómica completa que vivenciará quien deguste. Ello se logra con la ejercitación, una forma básica de enseñar. Quien crea y elabora un plato lo hace a partir de todo el bagaje de conocimientos teóricos y sensaciones que posee en base a su experiencia previa. Se proyecta un sabor para generar una reacción en el otro, la cual integrará como nuevo conocimiento.

“Yo agarro el jamón, el queso y el pan y eso no puede fallar. Yo sé el sabor que va a tener. Yo agarro un tomate y una milanesa y sé el sabor que va a tener algo básico... Ármense sus propias recetas”. Empezamos desde otro lado, no yo diciéndoles a ellos como si no estuvieran pensando desde cocineros cómo empezar en este juego de sabores, a buscarlo cada uno en su cabeza”. (E2L302)

“La creatividad la va desarrollando. Hay gente que es más creativa, menos creativa. Hay gente que es más tradicional, pero lo vas a entrenando... Después crear con la cabeza “A ver si esto le pongo esto”... Vos decís eso no puede fallar porque tenés algo muy dulce, algo picante, algo ahumado es la explosión de sabores. Esto no puede fallar, eso te lo va adquiriendo la experiencia”. (E2L312)

Ahora bien, no refiere solo a una ejercitación mecánica y repetitiva. Degustar implica un proceso de reflexión sobre la acción. Se describen las sensaciones y se explicitan las técnicas y procedimientos desarrollados, a fin de interpretar el resultado obtenido.

Sobre la enseñanza se sintetiza:

- La metodología de enseñanza que se desarrolla en todas las clases observadas es aquella que busca un aprendizaje por inducción.

- El proceso inductivo posibilita la construcción de conocimiento mediante la creatividad, la investigación y la experimentación. Se inducen los sabores y la experiencia gastronómica completa que vivenciará quien deguste. Ello se logra con la ejercitación, una forma básica de enseñar.
- La ejercitación no es mecánica y repetitiva, ya que el proceso de degustar implica un proceso de reflexión sobre la acción. Se describen las sensaciones y se explicitan las técnicas y procedimientos desarrollados, a fin de interpretar el resultado obtenido y reconstruir la práctica realizada.
- El docente como guía que orienta y habilita la acción en el proceso de enseñanza.

Sobre los TRAYECTOS FORMATIVOS

Los trayectos formativos se distinguen según los contextos de formación. En este punto, se reconoce la concepción de saberes teóricos y prácticos que se diferencian por su ámbito de aplicación. Por un lado, se asocia el saber teórico con el prescriptivo, el cual indica procedimientos mediante objetivos predeterminados y se encuentra, mayormente, en lo escrito. Por el otro, los saberes prácticos que se desarrollan durante la formación que pueden o no presentar situaciones de resolución de problemas similares al campo laboral o profesional. *“Todo muy maravilloso, pero cuando salís al campo laboral no es la realidad. Entonces, enseñar la teoría, enseñar la práctica está muy bien, pero también enseñar con lo que te vas a encontrar y cómo resolver esas situaciones. Eso es lo que lo puede llevar a hacer profesionales”* (E2 L244). Más adelante agrega: *“Esto de no enseñarme la realidad. Somos todos cocineros de tele y no es así. Yo te enseñé el manual muy bien pero vamos a ir a la realidad, a lo que pasa”* (E2 L256). Puede inferirse que la docente reflexiona sobre la necesidad de integrar problemáticas profesionales en el contexto real en el trayecto de las *prácticas en formación o formación método*. Ello acerca la brecha formativa entre el trayecto inicial y el de socialización profesional.

Se valoran las prácticas profesionalizantes que se desarrollan en la formación inicial, las cuales se organizan en tiempos y espacios reales, cuyo objetivo es la

elaboración de un producto que será evaluado no solo por el docente formador en el aula taller, sino por el comensal que aguarda en el Restaurante de la institución. Esta situación se experimenta como una exigencia que genera presión e incertidumbre con respecto de la evaluación de un tercero (el comensal) quien juzga lo elaborado, sin que el/la estudiante tenga ninguna referencia al respecto. Para ello, los comensales cuentan con una breve encuesta que al finalizar su estadía entregan a quien realiza el servicio de salón.

E4 rememora: *“Las prácticas más valiosas son las que fueron en restaurantes. En el aula pones en práctica tus técnicas, sabés cómo se hace porque tenés la experiencia de cómo arreglarte si te falta algo, te da el manejo del tiempo y eso lo lográs haciendo práctica en el aula sin que haya comensales o alguien esperando. Te brinda la seguridad de poder trabajar para organizarte y de cómo manejar las herramientas y trabajar en forma ordenada”* (E4 L575). En esta cita, se destaca la práctica en el aula taller y en restaurante. Se infiere que cuando no hay comensales, se aprende a desarrollar, técnicas, organizar los tiempos, espacios e instrumentos para administrar las tareas y adquirir seguridad en ese proceso. Este tipo de práctica podría denominarse de *alternancia* (Barbier, 1993), las cuales combinan trayectos formativos con trayectos profesionales.

La experiencia del formador en su formación inicial incide sobre la que propone a los/las estudiantes en la actualidad. En la siguiente cita, el docente recuerda sus prácticas evaluativas y en sus dichos se aprecia su concepción de evaluador como quien autoriza, legitima la acción de una práctica. Es la autoridad que habilita o no a cometer errores en el procedimiento. *“Me evaluaron realizando práctica y me permitían equivocarme, al principio no trabajaba con clientes reales, pero después sí, es importante que el alumno trabaje en el aula porque allí no se siente la presión de los tiempos reales que es lo que asusta al alumno. La presión por el tiempo y de cómo quedara el plato que el otro va a comer”* (E4 L581).

En este caso, el entrevistado afirma que la experiencia profesional incide en su desarrollo como formador en el nivel superior *“: Si, si, si me parece fundamental porque si no le das al alumno todo lo que uno aprendió y solo le das la teoría de lo que dice el manual y no le das algo paralelo, el alumno va a salir y se va a encontrar con un mundo que no es el que estudió en una escuela. Es lo que me pasó a mí”* (E1 L241).

El E3 afirma *“La mayoría. Necesitas las dos cosas”* (E3 L395) refiriéndose a la formación inicial y a la práctica en el mundo laboral. Distingue el contexto de producción de los saberes prácticos durante el trayecto de formación inicial y en el de socialización profesional. *“En todas las escuelas que yo conozco dicen formar personas para que puedan tener sus propios emprendimientos el día de mañana. Es algo muy básico porque es una realidad. Es más no salís para estar cocinando de una. Tenés que arrancar desde cero. De los ciento veinte que éramos, yo era uno de los cuatro que estaba trabajando. Por ejemplo, los compañeros míos limpiaban pollo una vez al año y yo limpiaba dos cajones por semana. Entonces por más que vos de la escuela salís con un título...es muy básico”*. (E3 L389). Se puede inferir que su concepción de práctica se asocia a una de las formas de enseñar: la “ejercitación”. La reiteración de una práctica genera la consolidación de saberes y establece una diferencia con los aprendidos durante la formación inicial. En el caso de E3, el formador ha realizado “prácticas de alternancia” que le han posibilitado distinguir las particularidades de cada contexto *“Era un poco más profunda la práctica mía porque yo me interesaba en lo que veíamos en clase, pasarlo a la práctica. En el instituto era más demostrativa la práctica.”* (E3 L397)

E3 relata que, durante su formación inicial, el docente le facilitaba una receta y realizaba explicaciones. Luego, se analizaba el producto, del cual realizaban el costeo en otras materias. Hoy, ese recuerdo le permite reflexionar en la actualidad afirmando *“Lo que no me gustaba de las prácticas, hoy por hoy, lo veo diferente. Trabajábamos en grupos de cuatro o cinco y hacíamos un plato. No había restorán, teníamos dos, tres horas para hacer una preparación y lo trabajábamos. A medida que pasaban los años se iban agregando otras preparaciones. En el último año trabajábamos tres platos en un grupo de cuatro. La preparación en sí no es real, en el día de mañana vos solo con quince platos, no cuatro o cinco para un solo plato, esa sola formación me parece a mí muy básica, muy monótona”*(E3L402).

En esta cita, otro docente reflexiona sobre las “prácticas de continuación de formación” (Barbier, 1993) y las particularidades de las problemáticas que se diferencian del trayecto de formación inicial.

La asociación con la monotonía puede deberse a la carencia de desafíos que permitan resolver problemas de la práctica profesional. La práctica inicial proponía una organización grupal y procedimientos que se diferenciaban sustancialmente de su experiencia laboral. Quizás, ello explique su concepción actual como docente formador *“Si, a mí me han enseñado de manera básica y yo, hoy por hoy, tomo a la cocina como un juego. Son muchas horas trabajo y necesito de eso para sentirme bien.”* (E3L115). En este caso vuelve aparecer el factor lúdico asociado al placer y satisfacción de realizar una práctica simulada.

Sobre los trayectos formativos se observa:

- Una distinción de los saberes según los contextos de formación: la concepción de saberes teóricos y prácticos que se diferencian por su ámbito de aplicación. Por un lado, se asocia el saber teórico con el prescriptivo, el cual indica procedimientos en base a objetivos predeterminados. Se encuentra, mayormente, en lo escrito. Por el otro, los saberes prácticos que se desarrollan durante la formación que pueden o no presentar situaciones de resolución de problemas similares al campo laboral o profesional.
- La valorización de las prácticas profesionalizantes que se desarrollan en la formación inicial, las cuales se organizan en tiempos y espacios reales, cuyo objetivo es la elaboración de un producto que será evaluado por el docente formador en el aula taller y por el comensal en el Restaurante de la institución.
- La experiencia del formador en su trayecto de formación inicial incide sobre la que propone a los/as estudiantes en la actualidad.
- La concepción de evaluador como quien autoriza y legitima la acción de una práctica.
- Reflexiones de docentes en relación a los trayectos de prácticas. Las prácticas en el trayecto inicial emulan el ejercicio profesional y cuyas diferencias se manifiestan en las prácticas de continuación en el mundo laboral. Se infiere la necesidad de “prácticas de formación-acción” que posibiliten integrar las problemáticas

profesionales para acercar la distancia formativa entre el trayecto inicial y el de socialización profesional.

- Las “prácticas de alternancia” que propone la educación técnica profesional en el marco de las prácticas profesionalizantes, como propuesta formativa que identifica la formación contextualizada con el sector socio productivo.

Sobre la concepción de TRABAJO

Se hace referencia a la industria de la hospitalidad en el sistema turístico, en tanto, se comprende que el tipo de trabajo que se ofrece se clasifica como trabajo de servicio. En ese sentido, quien se desempeña laboralmente en ese sistema es parte de un engranaje de servicio que busca una estadía placentera del huésped/comensal. La calidad de su servicio se evalúa en función del grado de satisfacción del cliente. Por ello, durante la formación del técnico profesional en el ámbito del turismo se desarrollan prácticas en situaciones reales vinculadas al sector productivo.

El estudiante construye una identidad profesional que lo ubica como referente cultural del lugar en donde desempeña su labor. Se lo reconoce no solo por sus saberes específicos en el campo laboral para el cual fue formado, sino como representante de una cultura local. El destinatario de su servicio es mayormente un turista que, por definición, es una persona se desplaza voluntaria y temporalmente por motivos de recreación, descanso, cultura o salud, profesionales. Se trasladan de su lugar de residencia habitual a otro, en el que no ejercen ninguna actividad lucrativa ni remunerada, generando múltiples interrelaciones de importancia social, económica y cultural (Torre Padilla, 1997).

En la siguiente cita se expresa esta idea: “*Para empezar son trabajos de servicios, al cliente o al huésped como quieras llamar es algo que se tiene y se desarrolla. Primero, hay que resolver, esa persona necesita que la guíes y es sumamente importante que la orientes, quiere saber cuál es esa montaña, de qué vive Bariloche, debes tener una cultura general y regional importante. Hay un montón de temas que involucran al turismo*”. (E4L562)

Ahora bien si bien la formación técnica está estrechamente vinculada a las demandas del sector socio productivo. En la siguiente cita se expresa una dualidad entre lo económico y la implicancia afectiva del sujeto en la elaboración de un producto. *“...que la gente sepa que lo que paga vale la pena y sea genuino. Es un trabajo de dar amor”*. (E4 L569).

Sobre la concepción de trabajo, se sintetiza:

- La gastronomía es parte de la industria de la hospitalidad en el sistema turístico, en tanto, se comprende que el tipo de trabajo que se ofrece se clasifica como trabajo de servicio.
- En la formación del técnico profesional, se desarrollan prácticas en situaciones reales vinculadas al sector productivo, ya que la calidad del servicio es evaluado por el grado de satisfacción del cliente/comensal.
- El/la estudiante construye una identidad profesional que lo ubica como referente cultural del lugar en donde desempeña su labor. Se lo reconoce no solo por sus saberes específicos en el campo laboral para el cual fue formado, sino como representante de una cultura local.
- Se expresa la dualidad en el sujeto que produce un producto para su comercialización y la implicancia afectiva del mismo en la elaboración del producto culinario.

¿Cuáles son los saberes prácticos que los formadores de técnicos seleccionan para evaluar en el campo de la práctica profesional?

Para dar respuesta a cuáles son los saberes prácticos que seleccionan los formadores de técnicos para evaluar en el campo de la práctica profesional, se analizaron registros de entrevistas y observaciones, documentos escritos de exámenes finales y programas de estudios de las prácticas profesionalizantes I, II y III.

Para operacionalizar una de las categorías conceptuales central de este proyecto de investigación, se explicitan las dimensiones encontradas que posibilitan reconocer los saberes que las integran y los registros textuales analizados.

Para ello, se requiere considerar las siguientes referencias vinculadas al Apéndice de este informe.

E+ Número.: Entrevista y el número de orden asignado.

L+ Número: Línea y número.

R+ Número: Registro de observación y el número de orden asignado.

P: Programa de Estudios.

PP + Número: Práctica Profesionalizante y número que identifica la gradualidad del espacio curricular.

DCTSG: Diseño Curricular Técnico Superior en Gastronomía

SABERES PRÁCTICOS PROFESIONALIZANTES		
DIMENSIÓN	SABERES QUE LOS INTEGRAN	REGISTROS TEXTUALES
Contextual	Saber tomar decisiones en la imprevisibilidad de la práctica.	<i>“...es un todo. Es poder decidir todo el tiempo lo mejor para vos y para el comensal”</i> (E4 L609)
	Saber sobre contexto de adquisición y producción de materias primas para su consumo, su compra resguardando la calidad del	<i>“Hay que conocer la temporada, la de caza, de pesca, de cultivo, de veda, de cosecha, qué, cuándo está fresco, de compra, cantidades</i>

	producto	y desperdicios, es fascinante".(E4L572)
Cultural	Saber guiar al turista como referente del sector socio productivo.	"Para empezar son trabajos de servicios, al cliente o al huésped como quieras llamar es algo que se tiene y se desarrolla. Primero hay que resolver, esa persona necesita que la guíes y es sumamente importante que la orientes, quiere saber cuál es esa montaña, de qué vive Bariloche, debes tener una cultura general y regional importante. Hay un montón de temas que involucran al turismo" (E4L562)
	Saber historia, origen , el contexto de producción cultural y regional de los productos culinarios	"La idea es que trabajen, hagan con queso mantecoso y mandioca...son tradiciones que compartimos con Paraguay. Tienen un compendio de recetas que luego completarán con la parte teórica en cuanto a las regiones" Continúa su explicación: "El chipa se lleva con una canasta en la cabeza... Poco queso...nosotros vamos a hacer con diferentes quesos...en el norte es más escaso... "(R5L860)
	Saber componer preparaciones tradicionales y variadas en función de los distintos tipos de alimentación.	"En la selva negra es fundamental que tenga crema porque nos venden eso, un bizcocho oscuro con chocolate. Necesitaba más chocolate en los bordes y más chocolate en el centro, una montañita" (R12L1684) "Aplicar variedades gastronómicas (gastronomía en el mundo, por culturas, cocina natural, vegetarianos, crudívoros, macrobióticos)" (Ppp2) "Trabajar con distintas materias primas: harina de sangre o sangre fresca, hígados de diferentes

		<i>especies” (Ppp3)</i>
Buenas Prácticas de Manufactura	Saber higienizar y limpiar utensilios y el espacio de trabajo.	<i>“Detalles a tener en cuenta. Más que nada un poco más de higiene, había vegetales arriba de la mesada, una zanahoria mordida arriba de la mesa un rato” (R6L938)</i>
	Saber manipular y conservar correctamente materias primas, utensilios y herramientas acorde a las BPM (recepción y almacenamiento, preparación previa, cocción, enfriamiento/ almacenamiento en frío, recalentamiento, mantenimiento en caliente/frío, realizar el servicio)	<p><i>“Nunca se toma una sartén de hierro para las frutas porque las frutas son ácidas, estén dulces o no estén dulces, son ácidas y la acidez se come el metal”.</i></p> <p><i>E4: “Claro”.</i></p> <p><i>D: “Entonces si vos las hubiera sacado, como yo te dije, esto tenía un gusto a metal tremendo. Puede llegar a ser tóxico, sobre todo, para las personas más vulnerables que son los niños, ancianos y embarazadas, inmunodeprimidos. Aunque te parezca una estupidez, te puede producir una diarrea”.</i> <i>(R12L1798)</i></p> <p><i>“El técnico gastronómico debe saber qué es una cadena de frio, cuáles son las temperaturas de conservación, cómo se limpia y cómo se mantiene un alimento, cómo se cocina, cuál es el punto, si no me salió bien cómo continúo, etc. Es el manejo de técnica y lógica” (E4 L615)</i></p> <p><i>“Manipular, conservar, mantener higiene y realizar la cocción de pescados frescos y congelados” (Ppp2)</i></p> <p><i>“Sea higiénico en la elaboración de fiambre y embutidos” (Ppp3)</i></p> <p><i>“Saber los tiempos de cocción de las carne en base al método implementado, su manipulación y correcta conservación” (Ppp2)</i></p>

		“Correcta manipulación de legumbres y hortalizas”. (Ppp2)
	Saber poner en práctica normas de seguridad e higiene dentro de la cocina	“...hay alumnos que no tienen, no perciben que se les puede quemar el repasador, que se pueden cortar, que se pueden quemar, que tienen que leer”. (R12L1609)
Grupal	Saber trabajar en equipo acorde a la división de funciones en una cocina (puestos de trabajo, brigada de cocina, partidas de cocina) a partir de la asignación de distintas plazas en forma rotativa para la atención del restaurante de la escuela.	“Ellos tienen que trabajar en equipo, como se trabaja en la cocina. Están trabajando juntas para hacer un menú completo”. (R13L1868) “Vamos a trabajar en equipo los que hacen empanadas por aquí. Unos hacen la masa y otros el relleno” (R5L6) “Desenvolverse en los diversos puestos de la brigada y líneas jerárquicas” (Ppp2)
Instrumental	Saber aplicar técnicas <i>De uso:</i> posibilitan operar con máquinas, herramientas, instrumentos. Integra la realización de movimientos, posiciones corporales, posturas o gestos que reflejan su utilización.	Cortes: “La docente le dice: “Palo”. Toma el cuchillo por el mango y explica la técnica. Le dice que deben esconder los dedos para hacer una pared al cuchillo”. (R2L705) “Estar bien parados en la cocina para que no les duela la espalda porque tienen que estar mucho tiempo de pie entonces las piernas tienen que estar separadas, los controlo todo el tiempo con las piernas bien apoyados y paralelos”. (E3 L473) “Dominar técnicas de cortes Dominar técnicas de cocción y conservación de carnes Dominar técnicas de cocción de carnes oscuras (salvajes y de caza: conejo, liebre, pato)”. (Ppp3)
	<i>Del producto:</i> implican procedimientos o movimientos que se asemejan a artefactos del cual lleva su nombre. Ej. Técnica de la palanca, técnica	“...se valora que hayas podido utilizar la técnica del relleno, la técnica del perfilado con el chocolate, la técnica de manga, la técnica

	del martillo.	<i>del genoise</i> ". (R12L1699)
	<p><i>De fabricación y producción:</i> son aquellas que posibilitan la creación de un producto tecnológico. En éste se aplican diversas técnicas que reúnen saberes técnicos vinculados a la manufactura.</p>	<p><i>"Entonces lo que tenés que saber es la técnica. Cuando vas evolucionando en la pastelería, cuando vos en un libro en internet miras la receta y los ingredientes, ya sabes cómo va a ser la preparación. Entonces, mi idea es si yo te doy a vos ingredientes y cantidades es muy difícil que vos puedas deducir la técnica. En cambio si yo te doy los ingredientes exactos tenés que deducir la técnica"</i> (R12L1469)</p> <p><i>"El armado debe ser fino y cuando lo aprieto (ejemplifique con una servilleta) para garantizar una buena cocción....el tiempo de cocción según las pastas.... la cocción de pasta rellena no debe hervir a borbotones para que no se rompa".</i> (R7L1055)</p> <p><i>"Tiene mucho grosor. Acordate que es un milímetro y se tendría que poder leer el diario a través de la masa".</i> (R12L1662)</p> <p><i>"Realizar técnicas de confección de polvos a base de secado y congelado".</i> (Ppp3)</p> <p><i>"Reconocer la química culinaria: emulsiones, espesantes".</i> (Ppp3)</p>
	<p><i>De organización y gestión:</i> posibilitan organizar una tarea o actividad.</p> <p>Saber organizar el espacio y la gestión de las personas acorde al servicio a ofrecer.</p>	<p><i>"Tienen espacio más que suficiente. Lo importante es que ellos no acumulen utensilios sucios, pero por otro lado tampoco se vayan a la limpieza y descuiden el tiempo y las piezas".</i> (R12L1481)</p> <p><i>"Organizar la cocina.</i></p> <p><i>Diagramar una cocina de acuerdo a las necesidades del salón a abastecer.</i></p> <p><i>Diagramar las distintas tareas</i></p>

		<p><i>a realizar de acuerdo a la brigada de trabajo</i></p> <p><i>Organizar y planificar la producción de productos y servicios gastronómicos". (Ppp3)</i></p> <p><i>"Combinar diferentes platos para conformar un menú". (Ppp3)</i></p>
	<p><i>De comunicación y socialización: posibilitan la divulgación e inserción social de técnicas.</i></p>	
	<p>Saber realizar cortes convenientes según materia prima (Ej. cortes de hortalizas juliana: cortes de la papa y de la cebolla.</p>	<p><i>"Realizar salsas madres y fondos de acuerdo a técnicas de la cocina tradicional y moderna".</i></p> <p><i>"Realizar técnicas de cocción de pastas".</i></p> <p><i>"Trabajar con carnes". (Ppp1)</i></p>
	<p>Saber realizar cocciones adecuadas considerando temperaturas de cocción.</p>	<p><i>"Saber los tiempos de preparación y cocción de las variedades de pastas". (Ppp1)</i></p>
	<p>Saber decorar y emplatar platos.</p>	
	<p>Saber desmontar.</p>	<p><i>"Los estudiantes se quedan ordenando, limpiando y guardando los utensilios y materia prima utilizada". (R12L1835)</i></p>
	<p>Saber calcular (fraccionar, cuantificar, dosificar, multiplicar)</p>	<p><i>"Yo te hice hacer la mitad y el bizcocho tenía cuatro huevos. Cuando le sacamos alrededor tenías tres, por eso, tendrías que haber usado toda la crema". (R12L1682)</i></p>
	<p>Saber aplicar técnicas culinarias (sobar, picar, cortar, amasar, batir, estirar)</p>	<p><i>"...Mira el grosor tiene que ser parejo. Esto se llama grosores, los grosores tienen que desaparecer...tendrías que haber estirado mucho más". (R12L1657)</i></p> <p><i>"La crema sí estaba floja, por</i></p>

		<p><i>eso se cayó un poquito, faltó un poquito de batido”.</i> (R12L1686)</p> <p><i>Saber seleccionar utensilios: “Nunca se toma una sartén de hierro para las frutas porque las frutas son ácidas, estén dulces o no estén dulces, son ácidas y la acidez se come el metal...Puede llegar a ser tóxico”.</i>(R12L1798)</p> <p><i>“La presentación de un plato, las temperaturas...”</i> (E4L609)</p>
	Saber diferenciar cortes, tamaños, formas, tipologías	<p><i>“Si cursaste, si estudiaste, si sabes que hay una familia de masas crecidas, familia de masas batidas, crecidas o no con diferentes alturas, si sabes que hay quebradas, fermentadas si sabes que hay hojaldradas. Entonces ellas van a hacer... Van a lograr la pieza”.</i>(R12L1473)</p> <p><i>“Caracterizar la carne de cerdo para sus diferentes usos en la charcutería”</i> (Ppp3)</p>
	Saber equilibrar nutricionalmente los alimentos en un plato.	“Combinar platos para conformar menú equilibrados” (Ppp2)
Comunicacional	Saber dialogar entre pares.	
	Saber describir un menú.	
	Saber presentar un menú al comensal.	
	Saber comunicarse con vocabulario técnico.	“Utilizar vocabulario específico gastronómico” (Ppp3)
Actitudinal	Saber implementar técnicas con seguridad.	“Además que lo hagan tranquilos tiene que ser un momento de... Es un momento de tensión porque es un examen, pero no de una presión excesiva ni nada porque tienen que tomar confianza en lo que vieron, ya lo hicieron, no es la primera vez”.(R12L1510)

		<i>Todos acá, los que siguen avanzando es porque tienen fuerza y es lo que necesitamos profesionales seguros de lo que hacen, no dubitativos porque en la cocina no puede haber duda tengo que actuar". (R12L1815)</i>
	Saber aceptar el liderazgo de otros.	
	Saber demostrar flexibilidad de pensamiento.	<i>"Aprendo de todos mis trabajos porque tenés que pasar por todos los puestos y mantener la mente abierta". (E3 L443)</i>
	Saber ser paciente, tolerante con el comensal.	<i>"Todos acá, los que siguen avanzando es porque tienen fuerza y es lo que necesitamos profesionales seguros de lo que hacen, no dubitativos porque en la cocina no puede haber duda tengo que actuar. El comensal está afuera esperando el strudel". (R12L1815)</i>
	Saber respetar las BPM (Buenas Prácticas de Manufactura)	<i>"Actitud responsable acerca de las normativas y estándares de calidad". (DCTSG)</i>
	Saber cumplir una consigna.	<i>D: "Si la inglesa estaba bien, pero es como si yo te digo cocinamos pollo y me haces una trucha. Es lo mismo, o sea". (R11L1436)</i>
	Saber ser creativo	
	Saber demostrar confianza	<i>"Un poco más de autoconfianza. La autoestima hay que levantarla porque vos vas a ser una profesional porque tenés mucha fuerza. Todos acá, los que siguen avanzando es porque tienen fuerza y es lo que necesitamos profesionales seguros de lo que hacen, no dubitativos". (R12L1814)</i>
Corporal	Saber posicionar correctamente el cuerpo para la implementación de técnicas	<i>"Estar bien parados en la cocina para que no les duela la espalda porque tienen que estar mucho tiempo de pie</i>

		<i>entonces las piernas tiene que estar separadas, los controlo todo el tiempo con las piernas bien apoyados y paralelos". (E3 L473)</i>
	Saber observar para reproducir la práctica/técnica correcta	<p><i>"Le falta un poquitito de evaporación, más densa tendría que haber estado, más espesa. Si vos la ves ahí te vas a dar cuenta cuando se enfría y todo gana cuerpo".(R12L1416)</i></p> <p><i>"Está despereja porque, en este caso, el centro tiene un centímetro, tiene el doble de lo que tiene que tener. Mirá lo que es eso. Menos limón que masa".(R12L1748)</i></p>
	Saber escuchar y observar para controlar procesos	<p><i>"Se escucha crujir aceite y pequeñas explosiones dentro de la olla. Una estudiante se acerca y retira del fuego el recipiente" (R9 L1122).</i></p> <p><i>"Por más que la receta dice treinta minutos, si vos ves que está dorado en veinte, lo sacas" (R12 L1822).</i></p>
Habilidades organolépticas	Saber identificar calidad los alimentos por su textura y color (aprender a oler, a observar, a tocar)	<p><i>"D: '¿Sentís el olor? Siempre tocalo, si se despega podés darla vuelta' ".(R7L1047)</i></p> <p><i>"En el caso de una carne de liebre es una pieza que va a tener un aroma fuerte y un sabor fuerte". (R13L1908)</i></p> <p><i>"Saber comprar pescado".</i></p> <p><i>(Ppp2)</i></p> <p><i>"Darse cuenta de las características de la frescura" (Ppp2)</i></p> <p><i>"Realizar técnicas de cocción de distintos alimentos y observar color, degustar sabor y textura" (Ppp3)</i></p>
	Saber puntos de cocción en función de lo percibido por la observación, el tacto, el olfato	<i>"A la masa le faltó un poquito de crocante, le faltó un poco más de tiempo, unos tres, cuatro minutos más de</i>

	sin consultar a la receta.	<p><i>tiempo”.(R12L1704)</i></p> <p><i>“Y puntos, no tiempos. Si hay poco gas, en vez de una hora me va a llevar una hora y media. Si hay un golpe de gas, en vez de cuarenta minutos, te lleva veinticinco. Tenés que estar mirando lo que está en el horno. La electricidad no funciona igual en Bariloche, la electricidad no es permanente, hace esos picos que uno siente un ruidito en casa, en el horno también impacta. Por más que la receta dice treinta minutos, si vos ves que está dorado en veinte, lo sacas” (R12L1818)</i></p>
	Saber inferir el procedimiento en función de las características organolépticas del producto final.	<p><i>Si adiestrás tu olfato y tu gusto podés detectar qué se agregó en cada momento a cada cosa. Por ejemplo, nosotros agregamos la cebolla y salteas, la zanahoria y salteás, el morrón y salteás, la berenjena y salteas salando en cada etapa porque abre los poros y deja salir el sabor” (E3L414).</i></p>
	Saber combinar ingredientes en la elaboración de un plato.	<p><i>“Realizar correctos maridajes entre distintos platos y otros ingredientes”. (Ppp2)</i></p>
Habilidades económicas	Saber optimizar el uso de materias primas.	<p><i>“Las cantidades se las doy, por eso, porque en la pastelería vos la errás y tenés que tirar todo” (R12L1565)</i></p> <p><i>“Aprovechar cualquier pieza”. (Ppp2)</i></p> <p><i>“Lograr el correcto aprovechamiento del pollo”. (Ppp2)</i></p>
	Saber reemplazar materias primas para llegar al producto final.	
	Saber percibir el error de la técnica empleada para evitar desperdicios	<p><i>EI (la llama por su nombre) y dice: "Sabes que cuando estaba revolviendo la harina lo sentí líquido y siento que no</i></p>

		<p><i>va a subir. Si no sale, chau”.</i></p> <p><i>D: “Es la técnica. ¿Por qué no me dijiste antes de meterlo?”.</i></p> <p><i>E1: "Porque no sabía, no sabía hacerlo de nuevo”.</i></p> <p><i>D: "Espera un poco a ver qué pasa. Si vos ya lo sentiste porque percibiste que no estaba bien hecho. No hay que avanzar cuando uno percibe eso, no hay que avanzar”.</i></p> <p><i>E1: "Pero ya está”.</i></p> <p><i>D: “Pero no, no le echas toda la harina, no terminas la pieza, la empezás de nuevo. Sino tenés que tirar todo” (R12L1539).</i></p>
	<p>Saber optimizar el tiempo individual.</p>	<p><i>“Como se manejan dentro de la cocina y cómo implementan las técnicas. Nosotros hasta ahora no hemos hecho grandes recetas, pero sí enfocadas al manejarse adentro de una cocina y por dónde van a empezar. Cada grupo tiene tres o cuatro cosas para hacer, pero a ver “¿Cómo las hacemos? ¿Cómo ahorramos tiempo y cómo te manejás adentro de una cocina? Entonces para mí eso es fundamental que un curso que se está por recibir lo tiene que saber hacer. Para entrar al campo laboral con buena base” (E2L263)</i></p>
	<p>Saber seleccionar el producto por su calidad para su comercialización.</p>	<p><i>“No se hace una selección de calidad. Entonces es como que todo está bueno, un bizcocho quemado, un bizcocho medio crudo se meten todo en la misma bolsa y todo está bien. En realidad todo eso se tiene que seleccionar. La pastelería fina lo hace. Entonces una pepa que te quedó con el duce descentrado, la sacas y la vendes de</i></p>

		<i>segunda</i> ".(R12L1534)
Habilidades estéticas	Saber equilibrar los componentes de un plato en función del sabor, tamaño, grosor, textura, color, presentación, tipo de cocción y cualidades nutricionales	<p><i>"E2: El pedazo en sí tenía mucha grasa. Entonces, la parte que más grasa tenía la quise meter al horno, por así decir, para que no quede tan seco. Viste que por ahí dejas un pedazo y se vuelve seco."</i> (R6L40)</p> <p><i>D: "En un plato armónico. ¿Qué encuentro? Lo que para nosotros es armónico. ¿Qué encuentro?"</i>.</p> <p><i>E2: "Colores, texturas"</i>.</p> <p><i>D: "Colores, texturas, formas. Cuando hablamos de la presentación de platos. ¿Cuál eran las técnicas? ¿Se acuerdan? ¿Las técnicas de emplatado? ¿Los modelos?"</i></p> <p><i>E1: "En espejo"</i>.</p> <p><i>D: "En espejo"</i>.</p> <p><i>E2: "Horizontales"</i>.</p> <p><i>D: "En forma horizontal, sí"</i>.</p> <p><i>E2: "En el medio"</i>.</p> <p><i>D: "Sí, central"</i></p> <p><i>E2: ¿Cómo hacia arriba del...?"</i></p> <p><i>D: "Con altura bien. Juega un rol importante en el plato, la forma del plato, el marco que no invada, que no hay exceso de algo muy líquido, una salsa demasiado líquida. El juego de un marco cuadrangular y un juego de piezas que siga una línea circular o semicircular (R13 L922)</i></p>
Procesual	Saber reflexionar sobre el proceso de aprendizaje	<i>E1: "Bueno, en lo personal a mí cursar el año pasado me sirvió para reafirmar todos los conocimientos que</i>

		<p><i>arrastraba desde primer año. Me di cuenta que todavía me falta muchísimo para seguir practicando”.</i> (R13L2090)</p>
Reflexiva	Saber reflexionar en y sobre la acción.	<p><i>“Yo no necesito que quemen para que se sienta mal. Yo necesito que se dé cuenta, que esté cerca. Ella ya lo sabe (refiriéndose a la estudiante que se le bajó el bizcochuelo). A mí no me sirve que le salga mal y decirle tenés un tres, porque el alumno que se frustra, muchas veces, no vuelve”.</i> (R12L1617)</p>
	Saber argumentar la selección de los ingredientes, materias primas que permitan inferir resultados luego de los procedimientos.	<p><i>“Muy bien logrado los tamaños, las porciones, los colores, las texturas. Solo mejoraría la grasitud del producto ese. ¿Sí?”</i> (R6L942)</p> <p><i>“Vos lo que tenés que saber es, por ejemplo, qué condimentos hay, qué cantidades van o cómo se cocina tal género...”</i>(R12L1634)</p> <p><i>“Sácale una foto porque está bonito, esta armónico”.</i> (R13L1933)</p> <p><i>“El tema es que la porción es pequeña para hacer un principal. Un principal debería tener 180 a 250 gramos de carne”</i> (R13L1918)</p> <p><i>“Vamos a ver la textura... Y las zanahorias están muy pequeñitas y se glasearon mucho”</i> (R13L1914).</p>
	Saber degustar como instancia metacognitiva.	<p><i>“En el examen es súper importante que degusten ellos porque para ellos es muy importante que se pueda comer, pero ese no es el concepto. El concepto es que hay un ideal de masa, de relleno, de equilibrio en una pieza. Entonces si vos no tenés</i></p>

		<i>el equilibrio porque el merengue te quedó flojo, fallaste en una técnica, pero a lo mejor el sabor es bueno. Pero a lo mejor no te quedó flojo porque batiste poco, te quedó flojo porque no pesaste bien el azúcar” (R12L1526)</i>
	Saber resolver problemas.	<p><i>“Entonces, enseñar la teoría, enseñar la práctica está muy bien, pero también enseñar con lo que te vas a encontrar y cómo resolver esas situaciones. Eso es lo que lo puede llevar a hacer profesionales” (E2 L245)</i></p> <p><i>“A la pastelera le faltó tamizarla porque se pasó de cocción y al pasarse de cocción tiende a evaporarse el líquido y hace coágulo. Tendrías que haberla espatulado sobre mesada para enfriarla y haberla pasado por un tamiz antes de mezclarla con la chantilly”. (R12L1706)</i></p>
	Saber seleccionar medio (utensilios) para lograr un fin (producto gastronómico).	<p><i>Otro estudiante pregunta por el tipo de chocolate que necesita para bañar los profiteroles.</i></p> <p><i>D: “Este baño sino se te va a secar”. (R12L1671)</i></p> <p><i>E: “Para hacer confitura encontré esta mandarina”</i></p> <p><i>El docente la observa, la huele y le indica a la estudiante que traiga la tabla verde. Le dice: “Saca la cáscara de lo blanco. Afila el cuchillo. Dale tres hervores al agua y cambia al último. Agrega azúcar” (R10L1178).</i></p> <p><i>“Usar correctamente los utensilios para el pescado” (Ppp2)</i></p>

¿Cuáles son los referentes que construyen los formadores de técnicos para evaluar
saberes prácticos en el campo de la práctica profesional?

Barbier (1993) expresa que la evaluación se manifiesta social e históricamente como conjunto de actos, prácticas de formas variadas, pero dirigidas a la producción de un juicio de valor. El autor enfatiza el proceso de evaluación y su función transformadora, ya que de ella resulta un nuevo estado del sujeto en formación.

En función de ello, el autor establece una analogía con la transformación de un objeto material y cómo ello se produce. De este modo, plantea que el “material de trabajo” está dado por los “datos de referencia”, es decir, aquel punto de partida, datos concretos, información, hechos, evidencias de la realidad sobre los que se emitirá el juicio de valor.

En el proceso de evaluación ese material no se presenta en un estado natural, sino que debe construirse el “medio de trabajo”, es decir, el “referente de evaluación” que es aquello con lo que se producirá el juicio de valor. Se plantean objetivos a evaluar que, cuando se le asignan la función específica de referentes en el proceso de evaluación, se denominan “criterios”.

Dichos criterios requieren de la construcción de “indicadores” de la realidad evaluada, los cuales son representativos de la misma, son identificables, tangibles y, en ocasiones, mensurables y cuantificables.

El proceso de construcción de indicadores posibilita a un sujeto plantear objetivos a evaluar a otros sujetos y, para ello, se emplean diferentes técnicas que permiten operacionalizarlos.

En las clases que se han observado, se registra la *técnica de observación in situ*. El docente observa la práctica de manera espontánea y realiza retroinformaciones inmediatas de la acción o secuencia de acción, a nivel de la tarea de los/as estudiantes a fin de lograr un resultado, producto culinario.

En las evaluaciones escritas y orales, se emplean *técnicas tradicionales* como exámenes escritos y orales, prácticas reales en taller que provocan los fenómenos que representan la realidad a evaluar.

En todas las instancias, el “producto” de ese proceso es el “juicio de valor”. El cual puede presentar variedad de grados (bipolares, innatista, escalas de valor) u operaciones de cuantificación (notas o puntuaciones).

En relación a los criterios de evaluación se registran en las entrevistas y en registros de observaciones los siguientes:

-Aplicar correctamente la técnica. En este sentido, se considera la aplicación como la etapa del proceso del aprendizaje en el que el sujeto ha construido, elaborado, ejercitado, consolidado los esquemas de acción y ello le permite aplicar lo aprendido para, en palabras de Aebli “...resolver de modo autónomo problemas de novedad relativa” (Aebli, 2008, p.325). En el párrafo que se cita a continuación, se expresa con claridad este proceso en la práctica profesional que, a su vez, la distingue de otras prácticas: “...*la técnica gastronómica, la técnica culinaria es fundamental. Si nosotros la sabemos, nos la explicaron bien, la estudiamos bien y la implementamos podemos hacer lo que queramos. Siempre digo que cocinar sabe cocinar todo el mundo, mejor o peor, todos lo podemos hacer. Ahora si nosotros queremos trabajar profesionalmente nuestra única herramienta es la técnica. Entonces, yo viendo una receta, sé cuál es la técnica. Entonces si yo tengo en claro la técnica puedo leer y hacer cualquier receta de cualquier cocinero, de cualquier parte del mundo. La técnica es fundamental, eso es la base de todo*”. (E2L202)

La técnica representa la dimensión instrumental y procedimental del saber práctico, en tanto, es la base que sostiene los esquemas de acción, los conceptos y operaciones que le brindan al sujeto un “repertorio de medios de acción y de pensamiento” (Aebli, 2008, p.303). Ese repertorio posibilita al sujeto dominar *situaciones de acción*, tanto en su vida personal como profesional. En este caso, se podría agregar que es una *aplicación reconocedora* que implica “reconocer” lo dado, representar

la cosa conceptualmente, no se realiza nada nuevo. “*Entonces, yo viendo una receta, sé cuál es la técnica*” (E2L206).

El proceso por el que el sujeto infiere cuál es la técnica que aplicará deviene de un proceso de construcción que se inició mucho antes y le posibilita distinguir, en su repertorio de acciones y pensamientos, cuál es la apropiada para lograr el fin propuesto.

En lo que respecta a la técnica desde una dimensión instrumental, se la comprende como un saber hacer que integra procedimientos cuyo fin es obtener un resultado específico que permite la creación de nuevos conocimientos, en este caso en particular, en el campo de la gastronomía.

En la Educación Técnica Profesional ese proceso espiralado se denomina “ciclo de desarrollo técnico en el marco de la tecnología” (La educación tecnológica. Aportes para la capacitación continua. De la tecnología a la Educación Tecnológica 1, 2001, p.18). Es decir, la técnica como el aspecto instrumental que permite la creación de nuevos productos tecnológicos que, a su vez, proponen nuevas técnicas y nuevo conocimiento tecnológico que conllevará a nuevas creaciones, en un continuo que crea y produce.

En el campo de la gastronomía, la *técnica culinaria* se refiere a todo proceso que se aplica en los alimentos con el objetivo de conservarlos y prepararlos para su consumo.

Uno de los entrevistados define que “*la aplicación de una técnica dentro del mundo gastronómico incluye desde un método de cocción, cómo agarrar un cuchillo, cómo cortar, cómo afilar es una técnica, cómo amasar, cómo sobar...es todo los que uno realice con conciencia y con fundamento para poder realizar una preparación gastronómica...también se puede definir como los métodos de cocción donde la técnica radica en la aplicación de conocimientos para poder transformar ese alimento*” (E3L492) En esta cita, se define como los métodos, conocimientos y acciones concretas que requieren de procedimientos específicos que el sujeto es capaz de explicitar, en función de su conocimiento profesional, integrado por saberes teóricos, prácticos y su propia experiencia. En relación a ello, la evaluación de la técnica culinaria se constituye en un “mediador” de procesos reflexivos característicos de la práctica profesional.

Más adelante, relata sobre la diversidad de técnicas y la heterogeneidad de metodologías que requiere su aplicación basadas en la subjetividad del profesional. Las técnicas culinarias integran desde prácticas que pueden considerarse simples y espontáneas, hasta métodos rigurosos cuya finalidad es la transformación de un producto en un alimento comestible. Si se plantea una analogía con el campo pedagógico y la definición de curriculum (“todo lo que se enseña y se aprende”), en la gastronomía refiere a “todo lo que se enseña y se aprende en la práctica profesional gastronómica”. La técnica culinaria es a la gastronomía como el curriculum a la pedagogía.

En esta variedad se observan en los talleres de prácticas principalmente:

- ✓ Técnicas de uso: “...uso correcto de las herramientas...”(R12L1479)
- ✓ Técnicas del producto
- ✓ Técnicas de fabricación o producción
- ✓ Técnicas de organización y gestión:

“Hay un montón de técnicas o métodos de cocción, depende para qué se pueden trabajar con técnicas húmedas y secas, con grasa y sin grasa...no son sólo los métodos, se puede aplicar a otras cosas un amasado es una técnica culinaria, un sobado es una técnica culinaria, una fermentación, un bollado, un afilado de un cuchillo, es muy amplio...Partiendo de la base que todo lo que es técnica es el pilar de toda la gastronomía...es básico y no se puede no saber...hay gente o restaurantes que son conocidos por aplicar determinado tipo de técnica, como forma de trabajo...tiene mucho que ver cómo lo aplico yo, pero con la conciencia que tengo para poder aplicarlas”.(E3L497)

El docente asume un posicionamiento reflexivo sobre la práctica que propone cualquier técnica culinaria. La duda, la pregunta, el análisis, la deconstrucción y el nuevo conocimiento que se genera es parte del pensar reflexivamente para erradicar la ceguera que producen las creencias de prácticas reiteradas y sin reflexión.

“Vamos a un ejemplo más simple, afilar un cuchillo que es algo bastante simple, pero no tiene un montón de técnicas y un montón de formas que deja de ser simple. Si vos lo hacés simple, seguramente vas a arruinar un cuchillo. Si vos te ponés a analizarlo,

que es lo más difícil, a entenderlo, a buscarle una vuelta y a buscar una parte más teórica del filo, de la hoja, de la piedra, del gramaje y todo lo demás, de la cantidad de veces que se tiene que pasar, del ángulo, la forma, la presión de los dedos, hay un montón de técnicas que se aplican dentro de una misma técnica. Entonces o bien lo hacés sin conciencia y afilás un cuchillo...o bien te ponés realmente con dedicación y entregas una parte tuya en ese momento. Tiene que ver cómo lo asume cada uno cada conocimiento. Si yo absorbo un conocimiento y lo aplico, o absorbo un conocimiento y me pregunto, lo analizo, lo desarmo y lo vuelvo a rearmar”. (E3L504)

El cuerpo, la postura y los gestos en el desarrollo de una práctica se evalúan como indicadores del saber práctico. El cuerpo en el proceso de aprendizaje en la práctica profesional es reconocido y es ejercitado por cuestiones bromatológicas y de seguridad en la cocina, mientras que se enseñan los significados de su expresión a nivel emocional y actitudinal. La *forma* en que se posiciona el evaluador es *contenido* del taller, en tanto legitima el saber práctico y se convierte en objeto de evaluación. El Otro retroalimenta con su mirada, su olfato y su palabra y habilita o no a la creatividad.

Aparece la herramienta como *mediadora de aprendizaje* (Ej. cuchillo, receta, ingredientes) que reúne un saber práctico porque no solo integra una técnica, sino que su uso es indicador de comprensión, el cual permite inferir la seguridad y confianza en la toma de decisiones. Los instrumentos o utensilios, son mediadores para la obtención del producto deseado. “Pararse” se puede comprender en el sentido literal y en el sentido simbólico de construcción de una identidad que se distingue de otra, en tanto, es reconocida y legitimada por el formador “*Viste como un pez en el agua, pero es una cuestión muy corporal, el manejo adentro de una cocina es muy corporal. Ahí es donde empezás a ver cómo se van soltando y cómo van acaparando sus lugares. ¿No? Y se van parando en la cocina de otra manera, pero a mí me pasa con este grupo que lo veo mucho y cómo uno los va soltando con la palabra para que ellos se vayan relajándose y vayan afianzándose*” (E2L272).

“*La devolución para mí es. Sabés que hay una parte muy corporal. Al principio están muy tensos, con mucho miedo, no tienen la postura adelante de una mesada, con un*

cuchillo y como van, a medida que van agarrando la práctica, implementando y ya teniendo como el manejo en una cocina” (E2L269).

“Me acuerdo que con este grupo el primer día salaban así (hace un gesto desganado). “No chicos salen así” “Ay pero eso está saladísimo”. Ahora los veo y hacen eso, es la confianza en ello” (E2L345).

-“Saber lo que se tiene que hacer” entendida como la capacidad de autonomía en el ejercicio de la práctica. Este es un criterio que se reitera como característica de la formación profesional. Esta habilidad se diferencia de las creencias producto de la experiencia sin reflexión. Se relaciona con la definición propuesta por el INET sobre el *alcance del perfil profesional*, es decir, lo que se espera de ese profesional en situaciones reales de trabajo “precisando el grado de autonomía relativa y de toma de decisiones que posee y los criterios generales de profesionalidad y de responsabilidad social que se esperan de él”. (Resolución 266, 2015, p.12)

“Vengo y digo: Hoy Juancito tenés que hacer un puré de papas, un puré de batatas y una masa. Yo no te voy a indicar por dónde tenés que empezar. Vos cómo técnico lo tenés que saber”. (E4 L211)

“Supongo que debe ser, separando la distancia con el profesional, vas al dentista con una carie y no vas con el librito a decirle lo que tiene que buscar hacer. Lo mira y sabe qué tiene que hacer, salvando las distancias, somos simples cocineros, es eso” (E2L283). En otra cita repite: “Ellos ya saben lo que tienen que hacer. Los dejé en un momento en el que pueden estar solos y no me tienen que venir a preguntar nada específico”. (E2L149)

“Ellos saben que tienen que hacer y yo solamente le doy los ingredientes y el nombre de la receta”. (R12L1467)

“Mirá hoy nuestra tareas son tres o cuatro cosas puntuales, bueno ¿por dónde vas a empezar? Nadie te tiene que venir a decir” (E2L210).

-Correcta aplicación de la técnica culinaria: “saber emplatarlos”, Temperatura del plato de presentación, técnicas de cocción básicas: una buena fritura, un buen sellado, un buen confitado. Estar bien parados en la cocina...” (E3 L472)

-Demostrar comprensión de la receta:

D: “Seguramente vos. ¿Vos no necesitás claras? (a E2)”.

E2: “Sí, déjamelas ahí”.

D: “Igual ella no necesita claras. Ves, estas cosas a mí me indican que no hay evolución, no está evolución necesaria. Si un alumno lee una receta...igual necesita dos yemas para la masa y seis yemas para la crema y cuatro claras para el merengue. Vos te tenés que dar cuenta que no te van a faltar claras”. (R12L1569)

-Demostrar conocimiento sobre el contexto de adquisición y producción del alimento: “Hay que conocer la temporada, la de caza, de pesca, de cultivo, de veda, de cosecha, qué, cuándo está fresco, de compra, cantidades y desperdicios...” (E4 L572)

-Demostrar comprensión, capacidad de análisis e interés por aprender: “Como docente evaluo el aprendizaje, cómo entiende, cómo analiza, más allá que sepa cocinar, valoro la intención de aprender y querer hacerlo”. (E3 L457)

-Demostrar capacidad para la toma de decisiones fundadas en el saber práctico: “En la práctica se evalúa la técnica, el poder de decisión, la seguridad en la acción, los tiempos, la presentación del plato, las temperaturas, el orden en la cocina, es un todo. Es poder decidir todo el tiempo lo mejor para vos y para el comensal” (E4 L96) Asimismo plantea los ejes formativos para cada año expresando la gradualidad de aprendizajes: “Por ese el primer año es solo técnica, el segundo es el armado, combinación, montaje y el tercero presencia y complejidad en la técnica. Va de lo más simple a lo más complejo”. (E4 L608)

-Cumplir con el tiempo asignado para la elaboración del producto culinario:

“Les dice que debe preparar la mise en place y tendrán una 1 hs. 45’ para la elaboración de la pasta. Inician a las 19:00 hs.”. (R7L1036)

-Cumplir con la consigna. Llegar al producto terminado es un criterio recurrente en las instancias de evaluación sumativa. Finalizar el producto, la pieza acorde a indicadores tangibles en el tiempo estipulado para el examen práctico (sabor, textura, temperatura, sea comestible, presentación):

“Te voy a aprobar. ¿Por qué? Porque vos llegaste al punto final y estéticamente está bien, se puede comer”. (R12L1693).

“El también presentó muy bien la torta, por lo cual está bien, está aprobado”. (R12L1712).

“Voy a decir algo similar al anterior porque me parece que llegaste al punto... el producto final es bueno, es aceptable. Se puede comer”. (R12L1754).

D: “...Bueno El llegaste a la pieza final. ¿Sí? Qué es lo importante o sea la pieza se presenta” (R12L1674).

“El producto final es comestible, por supuesto, quedó en algunas zonas más apelmazado que en otras. Eso tiene que ver con la estructura, pero llegaste a la pieza final que es lo importante”. (R12L1687)

En la siguiente devolución, se manifiestan los temores que genera la práctica evaluada en un tiempo estipulado y cómo el evaluador explicita un saber práctico actitudinal: *demostrar confianza.*

D: “Ahí vos el grave error que tuviste, en estos dos parciales, la mala organización en cuanto a los tiempos”.

E5: “Es que tengo miedo que no me quede tiempo para hacer”.

D: “Tenés que confiar en lo que vos hacés. Si vos no confías en vos misma cómo hacerlo, te va a ir así. El otro día pasó. Dos horas para hacer un confitado y lo

arrancaste a los dos minutos...El parcial de hoy es para saber los tiempos de cada cosa. Entonces si vos te organizas los tiempos de cada cosa, buenísimo si no, no...". (R11L1345)

-Presentar un menú equilibrado con valor nutricional (proteínas o géneros cárnicos con guarnición pueden ser vegetales o hidratos de carbono).

-Organizar correctamente la mise en place “...deben pesar todo, medir todo, antes de empezar a trabajar”. (R12L1478)

-Presentar un producto culinario que equilibre en su presentación colores, temperatura, texturas y sabor.

Los exámenes finales de Prácticas Profesionalizantes I, II, III y de Pastelería y Repostería consisten en un “examen teórico y uno práctico” (se empleará esta distinción en función de cómo son nombrados por docentes y estudiantes). Se realizan en diferentes días. Una vez aprobado el “examen teórico”, se procede a realizar la práctica en cocina. Para esa instancia, el/la docente entrega un escrito en el que explicita las pautas del examen. Allí, se detallan las consignas que deberán realizar, el tiempo disponible y los criterios de evaluación que se considerarán para su acreditación.

En dichas observaciones, se explicitan como criterios “...la correcta mise en place y manipulación, higiene, organización en la cocina, correcto desempeño en la técnica aplicada, cantidad de desperdicios y rendimiento de la materia prima”. (R7 L1025)

“Evalúo de cada alumno en forma individual, ya sea que trabajen en pareja o no: su higiene personal, higiene del área del trabajo, mise en place, técnicas de cocción, elaboración, corte, uso de equipamiento y posterior lavado porque eso hace el higiene. Evalúo el tiempo...la temperatura del plato...Evalúo los colores, las texturas que condiga lo que escribieron con lo que están elaborando; el sabor del plato y la presentación porque también vimos modalidades de presentación de platos”. (R13L1855).

Asimismo, en otro registro se enuncian *el sabor, tipo de cocción, presentación personal (uso del uniforme), aplicación de técnica culinaria (cortes y medidas), BPM (higiene del área de trabajo, de todos los utensilios) y desempeños esperados individuales:*

“La elaboración de la pasta debe contener los diámetros y las medidas de las pastas correspondientes. Además de los criterios señalados, se evaluará el sabor y la correcta cocción de la pasta. Asimismo serán evaluados en su desempeño individual, en tanto si cuentan con el uniforme completo y en caso de que alguno no cumpla con el reglamento de vestimenta o de higiene (uñas, barba, maquillaje, aros) se descontarán puntos del mismo final”. (R7L1040)

Una vez finalizado el tiempo, el/la docente procede a realizar una devolución oral de lo observado. La devolución es individual y, en ocasiones, grupal. En una de las observaciones *“el docente previamente toca los cortes, los mide con una regla y le indica lo qué es correcto y en caso de que no porqué. Los estudiantes escuchan con atención y miran atentamente”. (R7L1029)*

En este proceso de comunicar la tarea realizada que, a su vez, conlleva a una retroinformación del proceso realizado, el docente emplea “mediadores” de evaluación que exploran nuevas formas de saber, ya que evalúa con el tacto, la observación atenta, el gusto y la escucha de texturas y de la explicación del estudiante. Evalúa con un par y emiten juicios de valor compartidos y consensuados.

En un diálogo previo a la devolución, los docentes construyen un juicio de valor compartido que se expresa no solo gestual, corporal sino verbalmente:

“La otra docente asiente con la cabeza.

El docente le pregunta a la D2 si tiene alguna devolución que quiera realizar.

D2: No, no, lo que hablamos. Esto quedó con mucha grasa y hubiera sido importante derretir un poco más la grasa”. (R7L917)

La degustación concentra la atención hacia el producto culinario que presenta el/la estudiante, al igual que una *artesano y su obra*. El *saber describir* como saber práctico se observa en cada uno de los exámenes observados:

“El estudiante describe: ‘Acá tenemos una ensalada de choclo. Un crocante de pan, un pudín de cordero, raviolos con tomates crocante de cordero saborizado con una mantecada de ají, zanahorias y chauchas salteadas en manteca a la sal’ ”. (R6L887)

El juicio se emite sobre indicadores claros como el sabor (salado, dulce, amargo, astringente), la textura y consistencia (crocante, grasosa, suave, esponjosa, dura, gomosa, espesa, liviana), la presentación (su estética equilibrada, combinación de colores, de texturas, de tamaños, ubicación en el plato), el punto de cocción que indica el método empleado, el equilibrio nutricional entre proteínas, vegetales, legumbres; el olor; el grosor; el aspecto y la temperatura.

“D2: “Está crocante de sabor, está riquísimo”. (R6L900)

“El paté está sabroso, pero viste que deja como un amargor al final. De textura está bien”. (R6L901)

“Está demasiado condimentado. Muy salado, muy grasoso”. (R6L904).

“Con otro plato afirma: “Está muy rico. Está perfecto”. (R11L1216).

“En relación a otro dice: “Está amargo, está quemado”. (R11L1217).

“Tiene muy buena pinta y muy buen sabor porque la muselina es mucho más delicada que la pastelera al tener chantilly”. (R12L1714).

“La masa está gruesa. La masa debería tener medio centímetro y esto tiene unos ocho milímetros y eso ya...Cuando uno corta y le cuesta es porque la masa está gruesa”. (R12L1728)

“La crema de limón está muy buena. Le falta un poquitito de evaporación, más densa tendría que haber estado, más espesa. Si vos la ves ahí te vas a dar cuenta cuando se enfría y todo gana cuerpo”. (R12L1731)

“El merengue se pasó de batido. Al pasarse el batido hace esto que parece cortado y faltó quemarlo”. (R12L1735)

“La masa está muy rica...Agradable al paladar porque el equilibrio que logra una masa quebrada con la crema de limón, que es ácida, y el merengue está bien, está bien logrado, pero la masa está muy gruesa, esta cruda, quebrada”. (R12L1737).

“Si están húmedas, lo noté. Le pusiste nuez”. (R12L1794).

Se comparan preparaciones y se infieren procedimientos: *“Esto está rico. Para mí está bien me faltó tres o cuatro minutos más. Éste está mucho más rico y está caliente. Este es el de x. Labura bien así que...Esto tiene gusto a la sartén, a metal. Ahí está crudo, la doraron, la dieron vuelta y la parte de arriba le quedó cruda”. (R11L1212).*

“Uhh éste tiene mucho caldo. Aparte es con agua, no con caldo. La papa tiene buen sabor. Este tiene huevos y éste tiene yemas”. (R11L1223)

“Está como pasado y crudo a la vez...”. (R11L1228)

En la evaluación previa que realiza el docente con su colega, se registra la siguiente interacción que expone los indicadores observables y tangibles (gusto, tamaño, textura, grosor, combinaciones esperadas de ingredientes, punto de cocción, preferencias) los cuales son construidos en función de los criterios de evaluación:

D2: “En este plato los raviolones son muy gruesos. Fíjate que la masa está gruesa, está dura de por sí y, a la vez, la papa es grande”.

D1: “El cordero tiene que ir con el romero. A mí no me gusta”.

D2: “Igual está re tiernito”.

D1: “Esto está excelente”.

D2: “Este está excelente el punto. ¿Qué le habrá puesto para que esté pastoso?”.

D1: “No sé qué le habrá puesto. Pan rallado puede ser”.

D2: “Cuando se habla de textura tiene que estar bien contrastante. De sabor está bien. Está logrado”

D1: “Muy rico, pero ves la textura ésta con ésta. Y lo mismo, no hay una gran diferencia. Si haces algo pastoso acá, tenés que hacer otra textura acá”. (R6L927)

El juicio de valor recurre a la descripción de lo degustado con todos los sentidos y pone en relieve el producto esperado, ya que sobre la base del objetivo propuesto por el/la docente se compara el producto presentado de manera implícita. Se valora empleando adverbios que representan la subjetividad del evaluador cuya experiencia es legitimada por los presentes y escasamente cuestionada.

D2: “Esto está bien logrado” (R6L903).

D1: “Este otro bien crocante. No está quemado, está bien logrado” (R6L906).

La retroinformación es dialógica. El/la estudiante describe lo realizado y exhibe su “obra” para que sea juzgada por quienes reconoce como evaluadores legítimos. En ocasiones, se reconstruye el proceso mediante preguntas que formulan los/las docentes quienes infieren procedimientos a partir de lo que perciben con sus sentidos. El producto es un juicio cuantificado para acreditar el espacio curricular.

“D1 convoca al estudiante para la devolución: “Detalles a tener en cuenta. Más que nada un poco más de higiene, había vegetales arriba de la mesada, una zanahoria mordida arriba de la mesa un rato. ¿Sí?”

E3: “Yo la saqué, la probé y la dejé ahí”.

D1: “Cosas a mejorar en vos, después en el plato haces cosas muy lindas. Muy bien logrado los tamaños, las porciones, los colores, las texturas. Solo mejoraría la grasitud del producto ese. ¿Sí?”.

E3: “Y la sopa”.

D1: “Y la sopa no tan grasienta”.

La estudiante se retira y convoca por su nombre a otro estudiante. (R6L938)

Otro ejemplo de ello, se observa en la devolución realizada a un estudiante. En ella, los indicadores de sabor, tipo de cocción, tamaño, grosor son observables y es el evaluador quien emplea la observación y degustación como instrumentos de evaluación. En este caso, también se formulan preguntas sobre las decisiones que ha tomado el estudiante para la obtención de determinados resultados. La devolución por degustación es una experiencia que integra el ensayo y el error, se infieren resultados y se realizan sugerencias de cambios en el proceso. El juicio de valor se expresa cuantitativamente, a partir de la valorización del producto culinario. Si bien se realizan explicaciones, no se argumenta la representación numérica del proceso.

D1: “Ya para arrancar. El plato visualmente es medio grotesco, demasiado grande. Quedó muy cargado de relleno los raviolones. Al poner dos ya quedó demasiado. Un tercio de todo lo que vos presentaste. ¿Si? Esto quedó excelente el sabor, la cocción, excelente, excelente. Acá está bien. ¿Qué le pusiste pan rallado para empanarlo?”

E5: “Si, si en realidad es pan rallado. Capaz se sentía mucho con la canela”.

D1: Si, se pierde el sabor. Bien. Y acá te quedó cruda la pasta. Te quedó media seca, medio durita, muy gruesa. ¿Sí? Habías arrancado bien. Yo te había dicho que eran ocho, vos hiciste cinco o seis. Era demasiado relleno. No tan gordos. Acá también estamos trabajando con papa que es un suplemento para el cordero. Capaz que estás trabajando con almidón y es un almidón muy fuerte”.

E5: “Si yo había pensado la papa para las albóndigas y la carne”.

D1: “Está bien, está perfecto”.

E5: “Pero no para los raviolones”

D1: “Está bien, pero es un plato único, un complemento. Es difícil buscar en un complemento para que te quede todo en armonía. Una zanahoria, un tipo de vegetal que no sea tan almidonado. Y el efecto que tenemos acá son las texturas muy similares, en relación al raviolón con el relleno. Te queda una pasta en los dos lados. No crema, sino pastoso en los dos lados, faltó un crocante, algo que diferencie las texturas.

E5: “Claro porque yo más bien las salteé, al hervirlas”.

D1: Se ablandó.

D2: “Se ablandó. El crocante murió. Capaz si le ponías la salsa y crocantes arriba. Ahí si cambiaría un poco, pero ahora así probándolas a las dos. Probalas si querés, ves que la textura es similar”

E5: “Es similar”.

D1: “Bueno, eso. Vaya a limpiar y ahora te digo bien cuánto te queda”.

D1 en dialogo con la otra docente: “Tiene un 6,50 más 3,50. Le da 10. No llega” (R7967).

-Las buenas prácticas de manufactura se evalúan en función de indicadores observables como la limpieza y orden en la cocina: “Detalles a tener en cuenta. Más que nada un poco más de higiene, había vegetales arriba de la mesada, una zanahoria mordida arriba de la mesa un rato”. (R6L938)

-La capacidad de dirigir una cocina, de trabajar en equipo aceptando el liderazgo de otro, en función de un objetivo común, se registran en la siguiente cita:

“...lo que más recuerdo fue la técnica, la limpieza y el orden dentro de una cocina. Después cómo manejarse, cómo organizarse adentro de una cocina. Mirá hoy nuestra tareas son tres o cuatro cosas puntuales, bueno ¿por dónde vas a empezar? Nadie te tiene que venir a decir. Vengo y digo: Hoy Juancito tenés que hacer un puré de papas, un puré de batatas y una masa. Yo no te voy a indicar por dónde tenés que empezar. Vos cómo técnico lo tenés que saber. ¿Cómo gano tiempo? Porque en las cocinas el tiempo es oro, entonces cómo gano tiempo, cómo me organizo, cómo puedo hacer estas cuatro cosas a la vez, no una sola cosa a la vez”. (E4 L209)

Aquí, el entrevistado explicita lo que recuerda de sus prácticas y de la manera en que era evaluada en ese entonces, incluyendo su trayecto laboral. Se podría inferir en su discurso que no solo reconoce los criterios con los que se evaluaban sus saberes

prácticos, sino que los incorpora en el proceso evaluativo actual en su función como formador.

Finalmente, define la técnica, enfatizando una de sus expresiones definidas como *técnicas de organización y gestión*: “Ganar tiempo, ordenarse, limpieza... eso es técnica” (E2L215)

Los desempeños que debe ser capaz de *hacer* un profesional y la forma en que deberá hacerlo para que se considere un trabajo bien hecho, se definen para la ETP como *competencias profesionales*. En el siguiente extracto, se puede inferir que la *obtención de un trabajo* es un indicador en el proceso de evaluación social de los saberes prácticos “Y cuando hice las pasantías una vez por mes nos tenían que hacer una evaluación de lo que veía y sino la persona más cercana te tenía que decir. ‘Mirá esto no lo estás haciendo bien’. Siempre como diariamente y después te lo van diciendo. Y después pasa esto, si te renuevan el contrato de pasantía es porque algo bien hiciste”. (E2L217)

La dimensión social de la evaluación se trasluce en estos dichos, la acreditación de saberes posibilita insertarse en el contexto socio productivo al que está estrechamente ligada la educación técnica profesional.

Entonces, a modo de síntesis parcial, se retoma la pregunta inicial y se define que el “referente de evaluación” es aquello con lo que se producirá el juicio de valor. Se plantean objetivos a evaluar, “criterios”, los cuales requieren de la construcción de “indicadores” de la realidad evaluada. En función de los registros y documentos analizados se observa que se emplean *técnicas de observación in situ y tradicionales* para recabar información que representa la realidad evaluada.

Se mencionan los criterios de evaluación de manera textual y se analizan en relación del marco teórico. En relación a ello, se destaca la diferenciación de técnicas y sus diferentes conceptualizaciones, a saber: como la dimensión técnica del saber práctico que integra procedimientos, cuyo fin es obtener un resultado específico que permite la creación de nuevos conocimientos y como insumo reflexivo, en tanto, la técnica culinaria integra desde prácticas que pueden considerarse simples y espontáneas, hasta métodos rigurosos cuya finalidad es la transformación de un producto en un alimento comestible.

Cabe destacar que en la formación técnica profesional de un gastronómico el cuerpo, la postura y los gestos en el desarrollo de una práctica, se evalúan como indicadores del saber práctico. Asimismo la presentación personal (uso del uniforme), aplicación de técnica culinaria (cortes y medidas), BPM (higiene del área de trabajo, de todos los utensilios) y desempeños esperados individuales, entre otros.

Se observan indicadores que se construyen para evaluar el producto culinario elaborado, a saber: sabor, textura y consistencia, la presentación, el punto de cocción que indica el método empleado, el equilibrio nutricional, el olor, el grosor, el aspecto y la temperatura.

¿Cuáles son los instrumentos y técnicas que escogen los formadores de técnicos para evaluar saberes prácticos?

El proceso de producción de información puede ser *provocado* o *en situación*. Barbier (1993) dirá que los exámenes constituyen un “mecanismo de provocación de comportamientos” cuyos componentes fueron fijados y explicitados previamente a la evaluación. El dispositivo de examen o prueba refiere a “una situación creada en la cual el agente evaluado se le obliga o lleva a adoptar una conducta deseada” (Barbier, 1993, p.95). Se habla de una situación artificial o próxima a la realidad. En cualquier caso, siempre reviste control de las variables que se aíslan de una situación real, a fin de reproducirlas en una simulación.

Mientras que la observación en situación posibilita “sacar a la luz los comportamientos existentes” y se caracteriza por mayor flexibilidad e imprecisión. Por ello, se habla de “*evaluación* “sobre el lugar de trabajo”, de apreciaciones “en situación”, de “actuaciones prácticas”, en situación de formación. La expresión más utilizada puede ser la de “*evaluación permanente*” (Barbier, 1993, p.96).

En los registros de observaciones y entrevistas se identifican ambos procesos de producción de información:

✓ **Técnica de la observación en situación.** En las clases que se han observado, se registra la *técnica de observación in situ*. El/la docente observa la práctica

de manera espontánea y realiza retroinformaciones inmediatas de la acción o secuencia de acción, a nivel de la tarea de los/as estudiantes, a fin de lograr un resultado, producto culinario: *“Yo evaluó, por supuesto que tenemos que tener la instancia de evaluación porque tenemos que tener un documento que nos sirve para certificar que eso se hizo y se aprendió. Ver clase a clase la evolución para mí es parte de mi evaluación”*.(E4 L325)

✓ **Técnicas tradicionales de provocación.** En las evaluaciones escritas y orales se emplean *técnicas tradicionales* como *exámenes* escritos y orales mediante *cuestionarios* y *prácticas reales* en taller que provocan los fenómenos que representan la realidad a evaluar.

Como ya se ha mencionado, en todas las instancias el “producto” de ese proceso es el “juicio de valor”. El cual puede presentar variedad de grados (bipolares, innatista, escalas de valor) u operaciones de cuantificación (notas o puntuaciones).

✓ **Registro en situación o diferido:** *“Si voy registrando y, además, tengo una memoria de elefante, entonces en cada clase, termina la clase y a todos les doy un... ‘Bueno hoy sí está muy bien esto, ojo con eso’. Además voy corrigiendo en el momento porque si no corregís”*. (E2 L335)

“En la panadería yo les pido a los chicos que cuando hacen el pan tienen que anotar a qué huele”. (E3L451)

“Durante diez minutos los estudiantes realizan cortes. Mientras ello ocurre, el docente recorre las mesadas, los observa, realiza anotaciones en su computadora, sin emitir opinión”. (R7L1023)

“Hay un registro de lo acontece en la cocina y eso se debe trabajar en el aula, en el mismo momento se debe entender. Pensamiento anticipado para no cometer el mismo error”. (E4 L619).

Hasta aquí, se observan las técnicas que habitualmente se emplean en cualquier proceso evaluativo, las cuales posibilitan el proceso de producción de información. No

obstante, en el caso de la Tecnicatura Superior en Gastronomía y su propuesta formativa se aprecian “instrumentos” no convencionales que resultan *mediadores* en dicha búsqueda de información, la cual permite la emisión de un juicio de valor sobre la acción y su comunicación a quien es evaluado. Dentro de este grupo, cabe mencionar:

Tacto: Sennett (2009) argumenta que todas las habilidades, incluso las más abstractas, se inician como prácticas corporales y la comprensión de la técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. En relación al primer argumento, se centra en que el conocimiento se obtiene de la mano, a través del tacto y el movimiento, mientras que la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta orientar y guiar esa habilidad corporal *“Una vez finalizado el tiempo, el docente procede a realizar una devolución oral de lo observado. La devolución es individual. El docente previamente toca los cortes, los mide con una regla y le indica lo qué es correcto y en caso de que no porqué”*. (R7 L1028)

La **devolución oral** que integra retroinformaciones de las tareas y del proceso, inmediatas y retardadas: *“La devolución para mí es... Al principio están muy tensos, con mucho miedo, no tienen la postura adelante de una mesada, con un cuchillo y como van, a medida que van agarrando la práctica, implementando y ya teniendo como el manejo en una cocina. Viste como un pez en el agua, pero es una cuestión muy corporal, el manejo adentro de una cocina es muy corporal. Ahí es donde empezás a ver cómo se van soltando y cómo van acaparando sus lugares. ¿No? Y se van parando en la cocina de otra manera, que lo veo mucho y cómo uno los va soltando con la palabra para que ellos se vayan relajándose y vayan afianzándose”*. (E4 L269)

Recetario. Es un instrumento mediador del proceso de aprendizaje, ya que guía al estudiante y le permite comprender procedimientos, Al mismo tiempo en el proceso de evaluación posibilita mayor autonomía y el desarrollo de habilidades de cálculo e interpretación que luego se plasmarán en el producto final elaborado. Sin embargo, la interpretación de una receta pone en evidencia la compleja relación entre la mano y el ojo. Sennett dirá: *“...me considero incapaz de explicar claramente en palabras cómo se coordinan la mano y el ojo. El lenguaje lucha por describir la acción física y esa lucha tiene su manifestación más clara en el lenguaje que nos explica qué hemos de hacer”*

(Sennett, 2009, p.221) *“Las cantidades se las doy, por eso, porque en la pastelería vos la errás y tenés que tirar todo. Ellos cuando vayan a trabajar tienen que ir con su cuadernillo. Por eso, yo les doy cuadernillo”*. (R12L1565)

Proceso de degustación del producto elaborado el cual se desarrollará ampliamente en las conclusiones.

¿Cómo retroinforman los formadores el proceso de valoración del aprendizaje de saberes prácticos?

Como se ha señalado en el marco teórico, la retroinformación es el “mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada” (Stobart 2010, p.187). Desde una concepción de evaluación para el aprendizaje, la retroinformación de la acción posibilitaría comprensión de los contenidos aprendidos.

Existen diferentes niveles de retroinformación. En las clases de taller en la cocina la más frecuente es la *retroinformación de tarea* y función correctiva de la práctica realizada. El objeto de evaluación son las tareas sencillas que desarrolla el sujeto con el objetivo de generar un producto, en este caso, gastronómico. Si bien el docente corrige en el momento para evitar una cadena de errores acumulados que atente con la optimización en el uso de la materia prima, uno de los saberes prácticos esenciales, ello tiene una función más superficial que reflexiva.

La retroinformación al nivel de la tarea, en ocasiones, el docente la interpreta como parte de sus funciones formativas. Se la comprende como guía u orientación que colabora con el proceso de construcción del conocimiento del sujeto que aprende. A su vez, se observa que esta metodología evaluativa es una continuidad de la experiencia que los docentes han vivenciado en su trayecto de formación inicial. *“Replico mucho la parte bromatológica a nosotros nos hacían mucho hincapié en eso porque por más que estemos en primer año, segundo o tercero las bases de primero nos van a acompañar durante toda la carreras. Entonces eso se los remarco todo el tiempo. A mí me pasó que me evalúan todo el tiempo, no sé, Cocina III que ya estábamos por recibirnos... especificidades del método, por ejemplo, que lo vamos a llevar toda la vida. Es como retroalimentarse todo el tiempo”*. (E2L251)

“Tuvimos profesores franceses que eran muy exigentes... Yo trabajaba en un restaurante cuando estudiaba y me acuerdo que usaba medibacha y no llevaba medias blancas y me han puesto 5. Fue muy frustrante”.

E: “¿Cuál fue la justificación de esa nota?”.

I: “Que yo iba a ser una profesional y debía tener el uniforme completo y es algo que yo les exijo a los alumnos que lo cumplan”. (E4 L586)

Se sostiene que una *retroinformación eficaz* debe considerar el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla, así como el clima de confianza y respeto en el aula que potencie su intencionalidad motivacional para aprender. De igual modo, debe considerarse que la retroinformación puede ser *inmediata* o *retardada*.

En la cita que continúa, el/la docente opta por la retroinformación inmediata en función de tareas sencillas. Emplea la ejemplificación y explicación como estrategia de enseñanza: *“Aplico que el alumno no termine de equivocarse, frenarlo y decirle: ‘Mirá bien lo que estás haciendo’, explicarle que a veces uno sin un termómetro u otro elemento, se puede trabajar igual, se puede resolver de otras maneras y darle ejemplos en la práctica. Usar los sentidos, se deben aplicar y dar muchos ejemplos”.* (E4 L603)

Como ya se ha dicho, la retroinformación inmediata en un examen final es “preventiva” de errores que puedan atentar con la optimización del uso de los ingredientes, los cuales son limitados y, en ocasiones, adquiridos por el mismo estudiante. Asimismo, el docente concibe que puede evitar el “sentimiento de frustración” que le genera al estudiante un resultado no esperado.

“Ya a E3 le corregí algunas cosas. A E4 también. Ya le digo que hay algunas cositas que cambiar porque si trabajan con una temperatura dada o una mezcla errada, no va a salir bien la preparación. Entonces de esa manera obviamente con todas las correcciones después implica el producto final. Pero si no le doy las indicaciones y no alcanzan a llegar a la pieza, el alumno se frustra y se va mal. Entonces los hago ver que algo que escribieron mal, que falló algo”. (R12L1487)

En otro fragmento, la retroinformación a nivel tarea inmediata es parte de la metodología de enseñanza por inducción, la cual permite hipotetizar resultados y anticiparse para modificarlos: *“Hay un registro de lo acontece en la cocina y eso se debe trabajar en el aula, en el mismo momento se debe entender. Pensamiento anticipado para no cometer el mismo error”*. (E4 L619).

En los exámenes finales prácticos en el taller, la consigna consiste en elaborar una preparación en la que tengan que combinar productos (proteínas con vegetales) y emplear diversas técnicas de cocción y de presentación que deberán realizar de manera individual, en función de criterios de evaluación explícitos para su acreditación. Las consignas, el tiempo disponible y dichos criterios se comunican mediante un escrito que el docente socializa días previos para asegurar la ejercitación de lo solicitado. (R6; R7; R11; R12; R13).

En PPIII el examen se realiza por duplas y deben crear una entrada, un principal y postre, cuya planificación se presenta para su aprobación días previos a su realización práctica. Cabe aclarar que se llega a esta instancia, una vez que han aprobado un examen escrito a modo de cuestionario. Solo en un caso, se observó esta instancia realizarse de manera oral por el escaso tiempo que restaba.

En estas instancias, el/la docente a cargo del taller y el vocal realizan la devolución al final del examen, cuando el producto culinario es presentado en el tiempo estipulado. El procedimiento es el mismo en todas los exámenes observados (cinco en total): el estudiante presenta su preparación, la apoya sobre mesada y se retira a ordenar y limpiar los utensilios utilizados. Durante ese tiempo, el docente degusta y conversa con el vocal compartiendo su valoración. Ambos debaten sobre los indicadores de evaluación (sabor, olor, presentación, texturas, tamaños, grosores, cantidades, combinaciones) que permiten evaluar los criterios diseñados para la evaluación.

Una vez que concluyen en una respuesta unánime, se convoca al estudiante para describir lo degustado. En ocasiones, se formulan preguntas que reconstruyen el proceso de elaboración y el estudiante argumenta sus decisiones. En todos los casos, se invita al estudiante a degustar para corroborar explicaciones y se sintetiza la valoración en una

calificación que promedia el examen escrito con el “práctico”. Se infiere una *retroinformación colectiva* con preponderancia en la valoración del docente titular de la unidad curricular.

Puede decirse que, en estas situaciones en las cuales el estudiante está inmerso en la acción, la retroinformación es retardada, la cual facilita la confianza y no genera sentimientos devenidos de la “intrusión de la retroinformación” (Stobart, 2010, p. 189)

En el ejemplo que se cita a continuación, luego de la devolución personal a cada uno de los/as estudiantes, el docente convoca al grupo total para reforzar su explicación. En este caso, todos los/as estudiantes de primer año debían realizar la misma preparación: pastas rellenas con salsa bechamel. Al inicio, se registra una explicación general y demostración de la técnica culinaria para luego realizar una devolución individual que permite inferir a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje colectivo. No hay elementos para interpretar porqué los/as estudiantes no realizan preguntas. Quizás, el proceso de degustación responde sus inquietudes o corrobora la valoración descriptiva del docente.

Una vez finalizado el tiempo, se procede a realizar la devolución previa degustación de la preparación. El docente repasa las consignas, refiere a los cortes. Destaca a uno de los estudiantes que lavó todo bien antes de empezar. Explica cómo se hace un roux: “Se agrega leche de a poco para sacar gusto de la harina...el tamaño de la pasta indica a cada uno cómo es la forma”. Refiere al relleno y sus condimentos.

D: “El armado debe ser fino y cuando lo aprieto (ejemplifique con una servilleta) para garantizar una buena cocción....el tiempo de cocción según las pastas.... la cocción de pasta rellena no debe hervir a borbotones para que no se rompa”. El grupo observa e interviene poco.

A cada uno le realiza una devolución específica: “El faltó sal a la masa y el relleno. La cocción más suave y no tan al palo el agua.

E2 poca agua en la cocción. La pasta más grande se debe cocinar en mucha agua. La salsa esta cruda y tiene poco relleno.

E3, el batidor no se usa para salsa. Siempre cuchara de madera...agua sin sal. Estaba hirviendo a borbotones...te vi tamizando la salsa...muy gruesa la pasta". El estudiante asiente con la cabeza.

E4 sal en la cocción, falta sabor. Mucho gusto a harina la salsa y no hay nuez moscada.

E5 faltó sal en la cocción. Nuez moscada arriba no va. Poca cocción en la masa.

E6 Doble trabajo innecesario en el doblado de la pasta. Pasada de sal el agua.

Los invito a que degusten si hay falta de sal, exceso, gusto a harina, cocción".

Los estudiantes degustan y no realizan preguntas". (R7L1028)

En la cita que continua, se observa en la frase "Te voy a aprobar..." lo desarrollado por Barbier (1993) cuando expresa que el evaluador es quien detenta la construcción del referente y ello representa el ejercicio de poder de todo acto de evaluar. En esta situación, la docente refiere a los criterios de evaluación en función del producto observado. Es decir, primero evalúa el producto en cuanto a su presentación (estética), sabor ("comestible"), la técnica culinaria empleada ("técnica del genoise, técnica del perfilado de chocolate, técnica de la manga") y cantidad de ingredientes empleados en función del tipo de preparación "tradicional", a partir de una retroinformación del proceso de elaboración. La nota es informada mediante una devolución individual que personaliza el proceso en relación a los desempeños percibidos ("esfuerzo") y esperados por la docente durante la cursada ("llegaste al punto").

"Te voy a aprobar. ¿Por qué? Porque vos llegaste al punto final y estéticamente está bien, se puede comer. La crema, lograste un punto aunque no es el deseado, le pusiste la mermelada, le pusiste los trocitos, hiciste la técnica del genoise, así que está aprobada. Tenés un seis. El seis no es para desmerecer porque es que llegaste al punto, sin excederte en cuanto a técnica, llegaste con lo justo, pero llegaste. Para mí una selva negra es una pieza muy importante, tradicional de la pastelería. Tu cursada fue muy buena, tu esfuerzo fue muy notable y eso también se valora que hayas podido utilizar la

técnica del rellenado, la técnica del perfilado con el chocolate, la técnica de manga, la técnica del genoise” (R12L1693).

Posterior a ello, la estudiante expresa su intención de degustar su preparación. Se puede inferir que en este caso, la degustación permite corroborar el juicio de valor emitido por la docente.

E1: “Bueno, gracias. Quiero probarla”. La estudiante degusta su producto y se dispone a ordenar, limpiar y guardar los utensilios utilizados. (R12L1702)

En el mismo examen la docente invita a degustar, luego de la valoración del producto, igualando discursivamente a los/as estudiantes en el acto evaluativo.

D: “A seguir creciendo, esto no termina acá. Pruébelo, por eso es importante que prueben. Yo pruebo y ustedes tienen que probar”. (R12L1779)

En otra devolución, la estudiante realiza una preparación llevada a cabo en el examen anterior. Se registra una interacción entre docente y estudiante en la que ésta fórmula nuevos interrogantes que posibilitan comprender el proceso y corregir el procedimiento en instancias futuras. Los criterios se expresan mediante indicadores observables y perceptibles en el producto degustado (grosor, equilibrio de sabores, punto de cocción, técnicas culinarias, cantidades, presentación). Reitera los criterios de “llegar al punto” y que sea comestible, es decir, presentar un producto terminado en el tiempo estipulado y explicita que su valoración también integra el proceso de la práctica durante la cursada anual y la actitud del estudiante (esfuerzo).

D a E3: “La masa está gruesa...”.

E3: “Si acá la cociné y...”

D: “La crema de limón está muy buena. Le falta un poquitito de evaporación, más densa tendría que haber estado, más espesa. Si vos la ves ahí te vas a dar cuenta cuando se enfría y todo gana cuerpo”.

E3 asiente con la cabeza.

La profesora prueba el merengue y dice: “El merengue se pasó de batido...Degusta y agrega: “La masa está muy rica...Agradable al paladar porque el equilibrio que logra una masa quebrada con la crema de limón, que es ácida, y el merengue está bien, está bien logrado, pero la masa está muy gruesa, esta cruda, quebrada”.

E3: “¿Quedó bien?”.

D: “Quedó bien, pero lo que hubiera sido ideal con tres milímetros, casi la mitad. Entonces eso le hubiese dado...Al paladar mucho menos masa, sentir mucho menos masa y más relleno...”

E3: “¿El relleno tendría que haber sido un poco más?”.

D: “Más relleno. Si vos te fijas acá la masa, quedó igual que el relleno”.

E3: “Sí”.

D: “Entonces la masa nunca puede quedar igual que el relleno...”

E3: “Al principio me parecía que había quedado, pero después se puso así”.

D: “Sí, pasa, a veces, pasa. Bueno...Voy a decir algo similar al anterior porque me parece que llegaste al punto. El lemon pie se presentó, está bien lograda la masa. El merengue le bajó mucho el resultado... valoro tu esfuerzo, valoro tu cursada porque fue muy buena y sí hiciste una gran evolución con el miedo que tenías y eso es importante. Hiciste un escrito que está ahí, que te faltó refinar, pero el producto final es bueno, es aceptable. Se puede comer...”.

E3: “En el anterior que me había tocado también. Siempre me tocó lemon pie”.

D: “No sé porque siempre lemon pie, pero el otro lemon pie no te había quedado así”.

E3: “No, en el otro la crema de limón era todo azúcar impalpable”.

D le aclara a O: “Se confundió y puso azúcar impalpable en vez de maicena”.

E3: *“Sí lo hice con x (refiriéndose a una compañera)”*.

D: *“Entonces quedó tan dulce y se caía”*.

E3: *“La quebrada lo que me había pasado antes era que le había puesto agua porque el huevo no...”*

D: *“De acuerdo al tamaño de la yema”*.

E3: *“Pero hay masas que llevan agua fría”*.

D: *“Agua fría, de acuerdo a la cantidad de yema. Vos no podés agregarle ni leche, ni nada. Simplemente agua porque sabes que la cocción se va a evaporar y te va a quedar bien quebrada”*.

E3: *“¿A la yema se le puede agregar agua?”*.

D: *“Si la necesitas, sí. La yema tiene mucho que ver con la parte de grasa y lo que hace es estructurar a la masa. Bueno está aprobada, tiene un seis”*.

E3: *“Bueno”*.

D: *“A seguir creciendo, esto no termina acá. Pruébelo, por eso es importante que prueben. Yo pruebo y ustedes tienen que probar”*. (R12L1728)

Otro ejemplo de devolución dialógica a partir de la degustación en la que se reconstruye el proceso y la toma de decisiones del estudiante:

D: *“Bueno El este es tu plato. El arroz está muy rico, muy rico y bien la cocción en el punto justo porque no está pasado. Está bien el arroz. El duquesa ¿qué tiene?”*.

E1: *“Tiene puré, tiene yemas, sal y pimienta”*.

D: *“¿No tiene queso no tiene nada?”*.

E1: *“No tiene queso”*.

D: “Me parecía que no tenía queso. Está muy rico y es el mejor logrado de todos. La textura más inflada, no es un puré. La duquesa tiene que ser algo inflado cremoso y bien crocante y aireado por fuera. Esto está justo, al límite. Te faltó dos minutos más de cocción. Es lo único que tiene así como, pero está bien el arroz, está bien. La duquesa está perfecta y la papa bueno... Bueno El estas aprobada”. (R11L1231)

Otro ejemplo

D: “E2 (emplea su nombre en diminutivo) ¿Este es el tuyo no?”.

E2: “Sí”.

D: “La duquesa no es duquesa, no quedó”.

E2: “No porque...”

D: “Contame vos por qué no quedó”.

E2: “Porque le puse huevo entero”.

D: “Bien, además el puré no quedó liso, no quedó bien hecho puré. ¿Está? Se nota más granulado le falta un poco más de...”

E2: “¿De cocción le faltaba?”.

D: “No, no de textura al puré. Y condimento no tiene”.

E2: “Le puse pimienta y apenas sal”.

D: “No, por eso y le falta la yema, que es fundamental en este caso”.

E2: “Ya había empezado la había mandado y...” (R11L1242)

En el siguiente fragmento, el evaluador deja en evidencia su subjetividad, expresa sus preferencias gustativas en el uso de ingredientes y lo emplea como criterio de acreditación. Resulta interesante la personalización en la devolución empleando pronombres personales cuando refiere al producto culinario (“No me lo podés arruinar así con caldo”). Sennett (2009) dirá que en el “proceso de conciencia material

comprometida”, el artesano transita un momento de “antropomorfosis” de su obra, es decir, cuando se le atribuyen cualidades humanas a las materias primas:

D: “E3 el tuyo es...”

E3: “Éste”.

D: ¿Por qué le pusiste caldo E3? Al arroz ¿por qué le pusiste caldo?”.

E3: “Para saborizarlo. Darle sabor. Solamente con la cebolla...”

D: “Primero y principal yo soy anti caldito. La persona que usa caldito, desaprueba porque no está bueno. Si querés hacé un fondo, sino agua”.

E3: “Yo lo leí y decía caldo”.

D: “Bueno yo uso fondo, no uso caldo”.

E3: “Está bien”.

D: “Probá el arroz, por favor”.

La estudiante lo prueba.

D: “Es un arroz, este cómo se llama, es un basmati”.

E3 degusta y asiente con su cabeza.

D: “No, no se puede comer. Es un basmati, es un arroz súper aromático que con agua solo queda rico porque tiene sabor a nuez. No me lo podes arruinar así con caldo. No, la cebolla también. E3 tenés que poder controlar bien el corte. Estar bien finita para que no se le sienta la cebolla y bien cocido”. (R11L1256).

Siguiendo esta línea de interpretación, se infiere que la calificación es parte del *deber ser* de la evaluación y no representa el proceso de aprendizaje, en tanto, el producto observado, mediante el cual se reconstruye la práctica realizada, es el que define la aprobación o no del examen. El docente y el estudiante acuerdan un nuevo intento, previa preparación del próximo examen.

“Bueno, tenés un 6,50, no es la nota que corresponde (3,50), pero la tengo que poner para que te dé un 5(cinco). Es para un poco más, pero no para aprobar. Nos vemos en febrero nuevamente”.

E5: “Lo voy a tener en cuenta”.

D1: “Buscá texturas. Vamos a trabajar con algún tipo de carne seguramente. Para que vos tengas una idea de las texturas, que yo solicito, y el tamaño, también, para que veas las porciones y las proporciones”. (R6L1004)

En esta devolución se señala lo que falta para que la práctica sea la esperada. Por la respuesta del docente, se infiere un resultado esperado *“D2: Sí faltó, quizás, un sellado o un poquito más de cocción. Pero está logrado”.* (R6L925)

La degustación permite reconstruir el proceso de elaboración, se corrige retrospectivamente en función de la práctica realizada, en esa ocasión o en otras instancias, y se realizan sugerencias de mejora.

“D1: Nada que ver con la otra vuelta. Muy rico todo. Lo único que tiene detalles para mí. Lo que marcaría mejor acá es la grasitud de todo. Se nota que estaba bastante grasosa la sopa. ¿Sí? Y acá también, la parte de grasa que vos me dijiste que quería que quede para que no se seque. Le faltó, capaz, un selladito o algo para que quede crocante y no quede la grasa sola. ¿Me entendés? Mejoraría esa parte. Bien, los vegetales, si le faltaba ese pequeño toque de color, si no hubiese quedado muy apagado el plato. Muy sabroso todo la verdad. El tomate también muy bien logrado. Me gustó mucho”. (R6L909)

En la siguiente devolución, se infieren expectativas en relación al proceso de aprendizaje del estudiante evaluado. Podría pensarse que el/la docente se identifica o se siente partícipe activa de su acreditación. En la devolución el juicio de valor aparece representado a partir de los indicadores señalados que describen el producto y se emplean valoraciones positivas. Asimismo, se realizan explicaciones que colaboran con la mejora de la práctica, en especial de la técnica culinaria y se degusta conjuntamente con el/la

estudiante para experimentar lo señalado. Finalmente, el juicio de valor se representa cuantificado, como síntesis del proceso de acreditación

D2: “Me encanta que E4 haya aprobado”. En referencia al estudiante que se acercaba para la devolución.

D1: “Para arrancar te quería felicitar por la textura crocante del cordero, no le tenía fe, pero te fue bien. No se te quemó, quedó crocante, rico. La panceta lo mismo crocante”

D2: “El tomate quedó muy bien”.

D1: “El tomate excelente. Muy rico el cordero de al lado de allá doradito, grilladito, los vegetales también. Yo mejoraría la textura de la masa. Es muy grosera”.

D2: “No se secó bien, crocante”

D1: “Y la ensalada muy pasada de aderezos”

D2: “Y acordate que cuando es una ensalada chiffonade, bien finito, bien picado. Cuando más condimento le ponés, más pesa. Entonces se aplana. Vos lo que buscás es algo menos condimentado, con más volumen. Pero muy bien, bien logrado.

D1: “Y también no le tenía mucha fe con la cantidad de romero que le habías puesto a este cordero, pero quedó muy bien”

D2: “Quedó bien”.

El estudiante se retira y lo llaman nuevamente.

D1: “Te va a quedar un 8,50. Tenías un 6,50” (en el escrito teórico). (R6 L948)

Se observa que la acreditación es un proceso que el docente elabora previamente al examen final, en función de sus expectativas y desempeños esperados, a veces explícitos y en ocasiones no, pero siempre en función de aproximarse a una práctica profesional que se asimile a la realidad laboral. En los registros, el docente decide la

aprobación no solo en función del resultado final, sino que considera el proceso de la práctica singular de cada estudiante evaluado.

El docente comenta: “Este es el de E6...tiene el arroz pasado, no corresponde. La papa está cruda. Lamentablemente no va aprobar. Este es el de E3, E4, E5. Estos cinco no están para aprobarlos. Esto fue una realidad.

En el año Juan labura muy bien. Tanto E4 como E5. E4 vino la semana pasada al parcial y a la mitad del parcial abandonó, se fue. Yo le di una chance para que venga hacerlo hoy, pero no. Para mí E5 también. Ella labura bien, pero hoy tiene un evento...Estaba con la cabeza ahí. Le fue bien en el año, pero le juega mal la cabeza. Arroz pasado y papa cruda es el que tuvo más errores de todos. Ese es el problema. Para mí estos dos no están para aprobar. Este tampoco. Ahora, después del despacho, le doy la devolución a los chicos”. (R11L1379)

D: “E5 bueno no llegamos. Lo mismo que le dijimos a E4 porque falta todavía asentar conocimientos de segundo. No puede pasar si todavía no hay conocimientos de segundo. Si bien todavía hay una oportunidad más, pero todavía le falta un poquito. ¿Dale? Vamos a fortalecer de vuelta segundo año. Algunas cosas, sobre todo, los tiempos organización de tareas. Están acostumbradas a un plato así nomás, pero hay un montón de cosas que tienen que poder... Que es el trabajo en un restaurante esa es la realidad”.

E5: “Coincido que tengo que volver a hacerlo porque no aprendí lo suficiente” (R11L1414). En esta ocasión se infiere reflexión del estudiante de su propia práctica en relación a la devolución.

En la devolución final, posterior al acuerdo entre los miembros de la mesa evaluadora, se convoca al estudiante para la definición de su acreditación. Se observa que la valoración se realiza sobre el producto culinario, pero la acreditación refiere a la persona que lo ha elaborado. Se sugieren pautas para mejorar la práctica de manera general.

“El plato en sí no está para aprobar, hay varias cositas para mejorar. Te voy a aprobar, te voy a poner un seis por toda tu cursada en el año más que nada, pero necesito que mejores. Mejores las técnicas y los tiempos. ¿Dale?”.

E: “Si. Gracias”.

D: “De nada, por favor”.

Comenta con el tribunal: “Me da cosa no aprobar. Siempre me da cosa decirle que no.”. (R11L1394)

En esta última frase, se expresan las implicancias emocionales del evaluador en el proceso de desaprobación. Pareciera que asumir ese lugar de autoridad pedagógica genera incomodidad.

La evaluación comprendida como proceso de aprendizaje que requiere de tiempos diferentes en las trayectorias individuales. Ello se registra en los dichos de un docente en instancia de devolución de examen final:

“Entonces mi foco siempre es el aprendizaje que ustedes aprendan. Al no pasar al siguiente año necesitan base en el año que están cursando. Entonces para mí todavía necesitamos reforzar bases de segundo año”. (R11L1404)

A otra de las estudiantes, le realiza una retroinformación personal en relación a “miedos” que deduce de su forma de expresar confianza y estima en la práctica culinaria. Si bien describe lo degustado, realiza explicaciones infiriendo procedimientos, formula preguntas y emite un juicio de valor. La docente agrega un criterio de evaluación, el cual vislumbra un saber práctico en función del perfil profesional en este trayecto de la formación inicial: *tomar decisiones con seguridad en la práctica*. En la simultaneidad de la práctica, la duda debe ser resuelta en la acción, sin que ello implique detenerse.

“...El punto está bien, está bien logrado. Da un poco de miedo, pero tuvo que superar la prueba. Los miedos de E4 van y vuelven, van y vuelven, pero cada vez son menos porque eso es importante. Vamos a probar. ¿Sí?...”. (R12L1782)

D: “Un poco más de autoconfianza. La autoestima hay que levantarla porque vos vas a ser una profesional porque tenés mucha fuerza. Todos acá, los que siguen avanzando es porque tienen fuerza y es lo que necesitamos, profesionales seguros de lo que hacen, no dubitativos porque en la cocina no puede haber duda tengo que actuar”. (R12L1814)

En la siguiente devolución grupal, se realiza una retroinformación motivacional del proceso de aprendizaje. Se puede inferir que se busca una retroinformación interna y de autoevaluación en cuanto al “grado de confianza o certidumbre en la corrección de la respuesta; las atribuciones de éxito o fracaso, y el nivel de competencia para buscar ayuda” (Hattie y Timperley, 2007, p.94 citado por Stobart, 2010, p.190).

“Muy bien los quiero felicitar a los cuatro que aprobaron porque hicieron una muy buena cursada. Para mí fue un placer como siempre...logré el objetivo de formarlos con todo... lo que busco es un profesional de calidad y lo van a lograr si se lo proponen. Felicitaciones. Buen año y con algunos nos veremos el año que viene... Estamos todos corriendo para la meta... después los veo que producen, que trabajan, que están insertos en el mercado o qué están haciendo otra cosa y digo: ‘Bueno es un paso, es un aprendizaje, es un trayecto’. Así que felicitaciones a los cuatro. (R12L1825)

En esta devolución, se registra la implicancia afectiva del evaluador, a partir del vínculo pedagógico que ha logrado con los/as estudiantes y cuáles son sus propósitos formativos.

Stobart (2010) sostiene que la retroinformación eficaz es aquella que permite la interacción de los tres primeros niveles en forma espiralada. Es decir, aquella que está destinada a la mejora del rendimiento de la tarea para avanzar al proceso y de éste a la regulación. Cuando se comprende qué hace falta para mejorar la práctica y el proceso, es posible pensar estrategias de autorregulación que ayuden al estudiante a supervisar su propia práctica. El problema radica en que la retroinformación en forma de alabanzas, elogios o críticas a nivel personal no conlleva a la autonomía que subyace en el tercer nivel mencionado.

Entonces, para que la retroinformación sea útil y eficaz depende de “1) motivo: el aprendiz lo necesita; 2) oportunidad: el aprendiz la recibe en el momento de utilizarla y 3) medios: el aprendiz está dispuesta a usarla y es capaz de hacerlo”. En otras palabras, debe estar dirigida a las tareas y no a la persona para que estimule las tareas y no paralice la acción.

En relación a lo desarrollado, debe pensarse un enfoque de retroinformación que conciba en el proceso de corrección y calificación la idea de “dos estrellas y un deseo” (Clarke citado por Stobart, 2010, p.194). Es decir, identificar dos ejemplos que cumplan con los criterios de evaluación y uno que indique cómo mejorar.

Los exámenes escritos agregan

Para la elaboración de este informe, se ha realizado el análisis de exámenes escritos correspondientes a los talleres de Prácticas Profesionalizantes I, II y III, desde el año 2016 al 2018 inclusive. Los mismos corresponden a exámenes que se han propuesto en las mesas de exámenes finales de diciembre, febrero y agosto. Cabe señalar que dichos exámenes se realizan en la Institución, previa inscripción del estudiante, ante una Comisión Evaluadora integrada por tres docentes, pudiéndose funcionar con mayoría presente.

La metodología propuesta en los tres talleres consta de un examen final escrito “teórico”, el cual es calificado, siendo 6 (seis) la nota mínima para su aprobación y, si es aprobado, se realiza un examen “práctico” en el aula taller de cocina a los días posteriores del primero.

Los exámenes escritos son realizados y a las 48 hs. se los cita para su devolución. En dicha instancia, el/la estudiante puede observar y evacuar sus dudas. Luego, el documento se archiva en Secretaría permaneciendo disponible para su consulta cuando las partes lo requieran.

Se han analizado un total de 81 (ochenta y uno) documentos, de los cuales 46 (cuarenta y seis) corresponden al ciclo lectivo 2016, 12 (doce) al 2017 y 23 (veintitrés) al 2018.

El cuadro que continua se estructura por año (2016, 2017 y 2018) en base a los meses de los llamados a exámenes finales (Febrero, Agosto y Diciembre), la cantidad de documentos analizados correspondientes a los espacios curriculares, Prácticas Profesionalizantes I (PPI), Prácticas Profesionalizantes II (PPII) y Prácticas Profesionalizantes III (PPIII) respectivamente.

AÑO 2016	PPI	PPII	PPIII
Febrero	9	-	-
Agosto	4	2	-
Diciembre	17	13	1
TOTAL	30	15	1

AÑO 2017	PPI	PPII	PPIII
Febrero	8	4	-
Agosto	-	-	-
Diciembre	-	-	-
TOTAL	8	4	-

AÑO 2018	PPI	PPII	PPIII
Febrero	-	-	-
Agosto	-	5	-
Diciembre	13	3	2
TOTAL	13	8	2

Es válido agregar que, según el Reglamento Académico Marco Res. 4077/14 del Consejo Provincial de Educación, Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, los/as estudiantes mantienen la condición de regularidad de la

unidad curricular hasta dos años, garantizándose cuatro llamados por año. Por motivos organizativos, esta institución realiza tres llamados al año en febrero, agosto y diciembre. Por lo tanto, los/as estudiantes mantienen la regularidad durante dos años y medio.

Puede inferirse que la ausencia de registros en una carrera que tiene una matrícula promedio de cincuenta estudiantes regulares por cohorte, se debe a que los exámenes no se han entregado a la Secretaría o ha quedado desierto el llamado.

Se realizaron análisis de los documentos disponibles en los registros de la institución resguardando la privacidad y confidencialidad que ello requiere. Por tal motivo, se expondrán datos que refieren solo al instrumento que se implementa para caracterizarlo. Para ello se consideraron las preguntas de investigación que refieren a:

-Referentes de evaluación (criterios e indicadores)

-Tipo de consigna

-Saberes Prácticos evaluados.

-Retroinformación de la evaluación

Para una descripción precisa de los instrumentos, se considerará como criterio agrupar los exámenes escritos que se corresponden con una unidad curricular, detallando el año y si corresponde al diseño de un mismo docente.

Práctica Profesionalizante I

En PPI del 2016 el instrumento es el mismo para los llamados a exámenes finales de febrero y julio (trece en total), responde al diseño del Profesor A. El de diciembre ha sido diseñado por el Profesor B (diecisiete en total).

En PPI 2017 el instrumento para los exámenes finales de febrero (ocho en total) responde al diseño del Profesor B.

En PPI 2018 el instrumento para los exámenes finales de diciembre (trece en total) responde al diseño del Profesor A.

Caracterización del Instrumento por año y docente correspondiente a Práctica Profesionalizante I período de 2016 a 2018:

Profesor A

AÑO 2016: Se observa que del total observado, 13 (trece) exámenes finales escritos ninguno solicita completar fecha, año y nombre del estudiante. No se explicitan nombre de la unidad curricular y del responsable de la misma. Solo se incluye el membrete con el logo de la institución (izquierda) y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (derecha).

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación no se mencionan en ninguno de los documentos analizados.

En todos los casos se proponen 20 (veinte) consignas a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

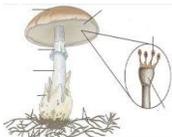
En los exámenes de 2016 y 2018 de su autoría el tipo de consigna no varía. Se observan consignas explicitadas con las mismas palabras y con pequeñas variaciones que no modifican su intención pedagógica. En el cuadro que se expone a continuación, se observa el tipo de consigna requerida, la cantidad de veces que se encuentra en los exámenes y una cita textual que la ejemplifica.

El código representa las siglas de Prácticas Profesionalizantes I/II/III, febrero (F), agosto (A) y diciembre (D) y los dígitos finales corresponden al año 16/17/18 respectivamente: Ej. PPIF16.

En relación al tipo de consigna, de un total de veinte consignas se observa:

Año 2016

Tipos de Consigna	Veces que se reitera	Cita Textual
Preguntas sencillas	6	<i>-¿A qué temperatura muere</i>

		<p>la levadura?(PPIF16)</p> <p>¿Cuál es la medida de los papardelles?(PPIF16)</p> <p>¿Cuáles son los cortes que corresponde a la cebolla?(PPIA16)</p> <p>¿Cuál es la temperatura aconsejable para un confitado?(PPIA16)</p>
Preguntas de comprensión	4	<p>“De cada transferencia de calor que hay, da un ejemplo práctico en una preparación de un plato particular. Y cómo actúa la transferencia en ese plato”(PPIA16)</p> <p>“¿A qué se denomina FONDO? ¿Cuántas clases de fondo existen? Nómbralas y menciona cómo se diferencian unos de otros”(PPIF16)</p>
Texto incompleto	2	<p>-Llena los casilleros vacíos con los nombres correspondientes: (PPIF16)</p> 
Definición	1	<p>Define bien completo y explica el término “Mise en Place”(PPIF16)</p>
Proponen mencionar y/o nombrar (ingredientes, técnicas, métodos, medidas, etc.)	6	<p>Menciona 3 métodos de cocción mixtos. (PPIF16)</p> <p>-Coloca al lado de cada nombre, las medidas de corte correspondiente:</p>

		<p><i>Jardinera:</i></p> <p><i>Genoise:</i></p> <p><i>Macedonia</i></p> <p><i>Brunoise</i></p> <p><i>Ballotine</i></p> <p><i>Pluma</i></p> <p><i>Emincé (PPIF16)</i></p> <p><i>-Nombra los 5 puntos de cocción de la carne y sus T° correspondiente. (PPIA16)</i></p> <p><i>-Nombra 4 torneados de papa con sus medidas correspondientes.(PPIF16)</i></p>
Mencionar y describir	1	<p><i>“Menciona y describe cómo sería una mise en place de una ‘Salsa Holandesa’(PPIA16)</i></p> <p><i>Nombra 5 salsas derivadas y cómo se obtienen. (PPIF16)</i></p>

AÑO 2018: Se observa que sobre el total observado, 13 (trece) exámenes finales escritos, se solicita completar fecha, año y nombre del estudiante. Se explicita nombre de la unidad curricular y del responsable de la misma. Se incluye el membrete con el logo de la institución (izquierda) y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (derecha).

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación se enuncian al final de las consignas: *“El alumno debe poder expresarse correctamente con vocabulario técnico; responder en forma ordenada y prolija; El escrito debe ser legible; Desarrollar las respuestas de manera concisa y pertinente. Además, debe contestar todas las preguntas*

solicitadas. Se considera aprobado el examen que cuente con la totalidad de las preguntas respondidas”

En todos los casos se proponen 20 (veinte) consignas a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

En relación al tipo de consigna, de un total de veinte consignas se observa:

Año 2018

Tipo de Consigna	Veces en que se reitera	Cita textual
Preguntas sencillas	6	<i>“¿Cuántas salsas emulsionadas hay? Nómbralas” (PPID18)</i>
Preguntas de comprensión	4	<i>“¿Cuál es la diferencia entre salteado y rehogado?” (PPID18)</i> <i>“Define con tus palabras qué es la cocina” (PPID18)</i>
Proponen mencionar y/o nombrar (ingredientes, técnicas, métodos, etc.)	3	<i>“Menciona 10 tareas a desarrollar del Chef de Cocina” (PPID18)</i>
Ejemplificación	1	<i>“¿Cuántas salsas madres emulsionadas hay? Nómbralas y da un ejemplo de cada una” (PPID18)</i>
Definición	3	<i>“¿A qué se denomina método de cocción?” (PPID18)</i>
Descripción	2	<i>“Describe la diferencia entre bridado a la francesa y americana (PPID18)</i>
Elección múltiple	1	<i>Marca “A, B o C”: ¿Cuál de estos cortes corresponden a cortes de</i>

		<p><i>cebolla?</i></p> <p>A-Chiffonade, macedonia, cubeteado</p> <p>B-Pluma, brunoise, juliana</p> <p>C-Jardinera, paisana, sifflets” (PPID18)</p>
--	--	--

Se observa que el tipo de consignas indica acciones como *responder preguntas, definir, mencionar, describir, ejemplificar, desarrollar conceptos y comparar*.

Los verbos que se emplean para indicar la consiga son: *nombrar, definir, dar ejemplos, mencionar, colocar nombre, marcar (respuesta correcta) completar, explicar y describir*.

En el examen solo se observa una imagen ilustrativa (2016) y ninguna en los exámenes de 2018.

En el examen existen consignas que, aunque se enuncien diferentes, reiteran la evaluación de una misma actividad cognitiva. Asimismo, se observa que existen consignas que puedan ser realizadas por azar.

Se desarrolla un lenguaje coloquial y, en ocasiones, se emplean términos técnicos de la profesión.

En cuanto a la retroinformación, se observa que en los exámenes el docente interviene en algunas respuestas. (Apéndice p. 148-150)

Retroinformaciones del examen escrito

Emplea signos convencionales	¿? ¡! X ✓ → %
Indica respuesta correcta	“100°”; “Son cuatro”; “Nunca tiene que llegar a levar y tiene que estar entre 40-45min”; “Es un arrolladito de

	<i>pollo”; “No es un torneado es un sacabocado”; “El fondo no es. Está mal explicado”; “Esta en la teoría!” Rta. “No recuerdo haber hecho el fumet”</i>
Indica calificación parcial en cada pregunta	De manera numérica
Indica lo que falta desarrollar	“Faltó fumet” “Falta explicar” “No está explicitado” “Incompleto” “+ info” “+teórico” “Faltó tiempo de cocción y fumet” “Poca info” “Súper incompleto” “No responde lo que pido” “Incompleto. Son 4!!!!” “Explicar mejor, falta estudio” “Falta la mise en place de tallarines” “Explicar mejor y más completo” “(Faltan todos los utensilios a usar +agua+sal+...ilegible)” “Falta la descripción de la mirepoix” “Pedí torneados, no cortes” “Falta la t°correspondiente”
Remite a consulta	No
Realiza marcas	Redondea y subraya consignas como indicando atención a palabras clave, pero no lo explicita.
Tacha	Si
Tacha y agrega respuestas completas o correctas	Tacha y agrega temperaturas, cantidades, ingredientes correctos; “Y el sellado” “T°-verduras-hueso” “La tomo como correcta” (tachó respuesta)”
Formula nuevas preguntas	“¿Y cuál es la t°?” “Estable en caliente? Inestable en caliente?” “Y la cebolla, y los huesos y el fumet?”
Desarrolla explicaciones	"Fondo oscuro mediterráneo, huesos dorados y desengrasados, pueden

	<p>ser con vino, agua, hortalizas, tomate, o puré de tomate, mayor tiempo de cocción que el caldo" (solo en un escrito)</p> <p>"Puede ser esta (pluma) pero con otros nombres"</p>
<p>Palabras sin referencia explicativa que marcan errores o aciertos</p>	<p>"Revisa" "Impecable" "Se repite" "Completo" "Excelente" "Solamente?" "Ninguno" "Incompleto" "+Específico" "Mal expresado" "A veces no" "Explicar mejor" "No necesariamente" "Revisar t°" "No tiene nada que ver" "No siempre" "No responde" "No es así" "No se explicita" "Poca info. Podría estar mejor" "Al revés" "No responde lo que pregunto (10 y 11)"</p>
<p>Otros</p>	<p>Utiliza birome azul (22) y roja (4), califica indicando un porcentaje el cual redondea y lo traduce a nota numérica (2016) y en ocasiones, utiliza decimales (2018). (Ver gráficos representativos apéndice p.152-154)</p> <p>No corrige errores ortográficos, sintaxis y/o acentuación cuando se presentan.</p> <p>No realiza observaciones sobre la caligrafía y la legibilidad de los escritos.</p>

En apéndice se pueden visualizar gráficos de barras a partir del análisis de los trece documentos (nueve y cuatro Año 2016 y trece Año 2018). En uno de los ejes los indicadores seleccionados y en el inferior, el número de documentos analizados. Los porcentajes representan la cantidad de intervenciones encontradas que responden a los indicadores construidos. (Apéndice p. 152-154)

Profesor B

Año 2016 y 2017

Se observa que del total observado de exámenes finales escritos 17 (diecisiete) en 2016 y 8 (ocho) en 2017, se solicita completar fecha y nombre del estudiante. Se explicita nombre de la unidad curricular de manera incompleta. No se hace referencia al docente a cargo de la misma. No se incluye el membrete con el logo de la institución.

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación, no se mencionan en ninguno de los documentos analizados.

En 2016 se proponen 20 (veinte) consignas a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

El código representa las siglas de Prácticas Profesionalizantes I/II/III, febrero (F), agosto (A) y diciembre (D) y los dígitos finales corresponden al año 16/17/18 respectivamente: Ej. PPIF16.

En relación al tipo de consigna, de un total de veinte consignas se enuncian:

Año 2016

Tipos de Consigna	Veces en que se reitera	Citas Textuales
Preguntas sencillas	7	<p><i>¿Cuál es el porcentaje de hidratación de las masas de pastas caseras?(PPID16)</i></p> <p><i>“¿A qué llamamos canapé? ¿Y musselines?” (PPID16)</i></p>
Preguntas de comprensión	4	<p><i>¿Qué diferencia hay entre la harina de trigo y semolín? (PPID16)</i></p>

		<p><i>¿Cómo podemos comprobar la frescura de un huevo?(PPID16)</i></p> <p><i>¿Cuáles son las características de frescura de un ave?(PPID16)</i></p>
Explicación	6	<i>“Explique el procedimiento adecuado de descongelación de un pescado”(PPID16)</i>
Descripción	2	<i>“Describa con un organigrama la organización de una cocina profesional con 3 partidas de cocina” (PPID16)</i>
Explicación y ejemplificación	1	<i>“Explique el tipo de transferencia de calor por conducción y de 2 ejemplos” (PPID16)</i>

En 2017 se proponen 25 (veinticinco) consignas a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

En relación al tipo de consigna, de un total de veinticinco consignas se enuncian:

Año 2017

Tipos de Consigna	Veces en que se reitera	Citas Textuales
Preguntas sencillas	7	<p><i>“¿A qué llamamos canapé?” (PPIF17)</i></p> <p><i>“¿Cuál es la temperatura mínima para recalentar un alimento?(PPIF17)</i></p> <p><i>“¿Qué fin tiene bridar un ave? Nombre los diferentes tipos de</i></p>

		<i>bridado”.(PPIF17)</i>
Preguntas de comprensión	9	<i>“¿A qué parte de las aves llamamos parte blanca y a qué se debe esta diferencia de color?” (PPIF17)</i>
Explicación	5	<i>“Explique el procedimiento para filetear un pescado” (PPIF17)</i> <i>“Explique el procedimiento correcto para el lavado de vegetales”(PPIF17)</i>
Descripción	2	<i>“Describa los siguientes cortes de vegetales:</i> <i>Juliana:</i> <i>Brunoise</i> <i>Matignon”(PPIF17)</i>
Nombra y ejemplificación	1	<i>“Nombra las diferentes formas de transmisión de calor y de un ejemplo de cada una” (PPIF17)</i>
Gráfico	1	<i>“Explique mediante un gráfico cómo está organizada una brigada de cocina”. (PPIF17)</i>

Se observa que el tipo de consigna indica acciones como *responder preguntas, definir, describir, ejemplificar, desarrollar conceptos, comparar, caracterizar, clasificar y explicar procedimientos.*

Los verbos que se emplean para indicar la consigna son: *explicar, describir, indicar, nombrar y dar un ejemplo.*

En los exámenes no se observan imágenes ilustrativas, explicativas y/o motivacionales.

En los exámenes existen consignas que, aunque se enuncien diferentes, reiteran la evaluación de una misma actividad cognitiva. Asimismo, se observa que existen consignas que puedan ser realizadas por azar.

Se desarrolla un lenguaje coloquial y, en ocasiones, se emplean términos técnicos de la profesión.

En cuanto a la retroinformación se observa que en los exámenes de 2016 el docente interviene, en algunas respuestas, de manera moderada y, en otras, en ninguna respuesta. (Apéndice p.148).

En el 2017 se registra mayormente intervenciones moderadas y, en menor, porcentaje en ninguna respuesta. (Apéndice p.149)

Retroinformaciones del examen escrito

Emplea signos convencionales	✓ → - (signos de sustracción en el margen de cada respuesta)
Indica respuesta correcta	Ej. en clasificación de pastas agrega "simples, rellenas"
Indica calificación parcial en cada pregunta	No. Realiza tildes o signos de sustracción al margen de cada consigna y en el margen izquierdo de cada respuesta.
Indica lo que falta desarrollar	No
Remite a consulta	No
Realiza marcas	No
Tacha	No
Tacha y agrega respuestas completas o correctas	No
Formula nuevas preguntas	No

Desarrolla explicaciones	No
Palabras sin referencia explicativa que marcan errores o aciertos	No
Otros	Utiliza birome rosa, califica indicando nota numérica, sin decimales.(Apéndice p. 152-153) No corrige errores ortográficos, sintaxis y/o acentuación cuando se presentan. No realiza observaciones sobre la caligrafía y la legibilidad de los escritos.

Se puede visualizar, a partir del análisis de los documentos (diecisiete en el Año 2016 y ocho en el Año 2017), los gráficos de barras (Apéndice p.152-153). En uno de los ejes se aprecian los indicadores seleccionados y, en el inferior, el número de documentos analizados. Los porcentajes representan la cantidad de intervenciones encontradas que responden a los indicadores construidos.

Cabe aclarar que, los indicadores se construyeron previo análisis de los documentos. Todo indicador no clasificado hasta ese momento, se incluyó en “Otros”. Paralelamente, se fueron agregando nuevas clasificaciones en un apartado del formulario que incluye “Observaciones adicionales”. Ambos instrumentos, se trabajaron conjuntamente para exponer los datos en la Tabla Retroinformación del examen escrito.

Práctica Profesionalizante II

Los exámenes finales de PPII del 2016, 2017 y 2018 fueron diseñados por el Profesor A.

AÑO 2016 y 2017: Se observa que del total observado, 15 (quince) y 4 (cuatro) exámenes finales escritos respectivamente, se solicita completar nombre del estudiante en todas las copias y hojas. Se explicita nombre de la unidad curricular y del responsable de

la misma. Se incluye el membrete con el logo de la institución (izquierda) y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (derecha).

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación, se enuncian arriba de las consignas: *“El parcial final cuenta de 18 preguntas/20 preguntas con un valor de 5,5/5 puntos cada pregunta haciendo un total de 100 puntos para evaluar. Acuérdense de poder desarrollar todo y lean atentamente cada consigna para poder comprender mejor la pregunta”*

En todos los casos, se proponen 18 (dieciocho) consignas en 2016 y 20 (veinte) en 2017 a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

AÑO 2018: Se observa que del total observado, 8 (ocho) exámenes finales escritos, se solicita y agradece completar nombre del estudiante en todas las copias y hojas junto con un agradecimiento. Se explicita nombre de la unidad curricular y del responsable de la misma. Se incluye el membrete con el logo de la institución (izquierda) y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (derecha).

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación no se enuncian

En todos los exámenes se explicitan consignas a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado.

En los exámenes el tipo de consigna no varía, sí la cantidad de dieciocho a veinte. En el cuadro que se expone a continuación, se observa el tipo de consigna requerida, la cantidad de veces que se encuentra en un examen y una cita textual que la ejemplifica.

El código representa las siglas de Prácticas Profesionalizantes I/II/III, febrero (F), agosto (A) y diciembre (D) y los dígitos finales corresponden al año 16/17/18 respectivamente: Ej. PPIF16.

Tipo de Consigna	Veces en que se reitera	Citas textuales
Preguntas sencillas	2	<i>“¿Cuánto tiempo se cocina un matambre a la parrilla?”(PPIID16)</i>
Preguntas de comprensión	7	<i>“¿Cómo puedo determinar si un corte de carne de vaca pertenece a un animal joven o viejo” (PPIIF16)</i>
Definición	1	<i>“Define bien completo la diferencia entre cocinero, chef y gastronómico”(PPIIF16)</i>
Proponen mencionar y/o nombrar (ingredientes, técnicas, métodos, medidas, etc.	1	<i>“Menciona 10 platos con mariscos diferentes entre sí.”(PPIIF16)</i>
Resolución de problema	2	<i>“Si en una mesa me piden un bife de chorizo, un salmón rosado y una suprema Cordon Bleu, como cocinero cuál de estos platos tengo que marchar primero, y cuál segundo. Justifica tu respuesta” (PPIIF17).</i>
Explicación	3	<i>“Explica con tus palabras a qué se denomina confitar” (PPIIF17)</i>
Seleccionar	1	<i>“Brasear, parrila, fritura...elige 1 corte de</i>

		<i>carne de vaca que pueda usarse para estos 3 métodos y que quede bien la preparación”(PPIIF17)</i>
Justificar/Fundamentar	2	<p><i>“Paella, risotto, pilaf....qué grano de arroz se aconseja en cada preparación y por qué. Justifica tu respuesta” (PPIIF16)</i></p> <p><i>“Nombra 2 métodos de cocción que nunca usarías para un pescado, fundamenta por qué”(PPIIF17)</i></p>
Opción múltiple	1	<i>“Si hablamos de arroz integral qué tipo de grano es largo-fino-grueso-corto” (PPIIF17)</i>

AÑO 2018

Tipo de Consigna	Veces en que se reitera	Citas textuales
Preguntas sencillas	3	<p><i>¿Cuánto tiempo se cocina un matambre a la parrilla?(PPIID18)</i></p> <p><i>¿Cuánto tiempo se cocina una papa para hacer ñoquis? (PPIIA18)</i></p>
Preguntas de comprensión	7	<i>¿Cuánta harina usás para hacer ñoquis</i>

		<p>con 700 gr. De papa cruda? Justifica tu respuesta. (PPIID18)</p> <p>¿Qué efecto hace un ácido, como por ejemplo jugo de limón, sobre la carne de pescado?(PPIIA18)</p>
Proponen mencionar y/o nombrar (ingredientes, técnicas, métodos, medidas, etc.)	3	<p>“Sin usar pastas, nombra 15 platos principales que sean vegetarianos”(PPIIA18)</p>
Resolución de problema	1	<p>“Si en una mesa me piden un bife de chorizo a la parrilla, un risotto de hongos y un salmón rosado, como cocinero cuál de estos platos tengo que marchar primero, y cuál segundo... piensa y justifica tu respuesta”(PPIIA18).</p>
Explicación	1	<p>“Explica con tus palabras a qué se denomina confitar” (PPIIA18)</p> <p>“Explica el por qué la carne de pescado es más tierna y de más fácil digestión que las carnes rojas”(PPIIF18)</p>
Justificar/Fundamentar	5	<p>“Paella, risotto,</p>

		<p><i>pilaf....qué grano de arroz se aconseja en cada preparación y por qué. Justifica tu respuesta” (PPIIA18)</i></p> <p><i>“Colita de cuadril y langostinos- Aplica 3 métodos de cocción que pueda usarse en las dos piezas. Explica y fundamenta por qué usas ese método” (PPIID18)</i></p>
--	--	--

Se observa que el tipo de consigna indica acciones como *responder preguntas, definir, describir, ejemplificar, desarrollar conceptos, comparar, caracterizar, clasificar, explicar procedimientos, seleccionar, justificar, fundamentar, mencionar o nombrar.*

Los verbos que se emplean para indicar la consigna son: *explicar, describir, indicar, nombrar, mencionar, responder, dar un ejemplo, justificar y fundamentar.*

En los exámenes no se observa imágenes ilustrativas, explicativas y/o motivacionales.

En los exámenes existen consignas que, aunque se enuncien de diferente manera, reiteran la evaluación de una misma actividad cognitiva. Asimismo, se observa que existen consignas que puedan ser realizadas por azar.

Se desarrolla un lenguaje coloquial y, en ocasiones, se emplean términos técnicos de la profesión.

En cuanto a la retroinformación, se observa que en los exámenes el docente interviene solo en algunas respuestas (Apéndice 158-159).

Retroinformaciones del examen escrito

Emplea signos convencionales	¿? ¡! X ✓ %
Indica respuesta correcta	"Es una entrada" (ratatouille)" "Es una ensalada" "Se sirve a punto jugoso" "Influye también el hueso de la pata muslo" "Siempre depende y siempre se hierve No!" "Depende de que la t° llegue al hueso"
Indica calificación parcial en cada pregunta	De manera numérica
Indica lo que falta desarrollar	"Explicar mejor "Si va solo no es principal" "No es un principal" "No se explica cómo funciona" "Pero que tiene que ver, no se explica" (Rta. paella: se utiliza un yamaní o carolini ya que son arroces sin tratar)" "Pero no está justificado" "Revisar qué pasa con el sabor y el olor" "No es lo que pido, leer cómo afecta con el azufre y su fuerte olor" "No se explica xque al congelar se rompe su estructura y queda muy frágil y algunos métodos no son apropiados" "Pero no se explica xque el color" "Explicar sobre la hemoglobina"
Remite a consulta	"Revisar temperatura del pollo y preguntar punto de cocción" "Tenés que leer cómo se hace la cordon bleu"
Realiza marcas	Redondea y subraya consignas como indicando atención a palabras clave, pero no lo explicita.
Tacha	No se observa
Tacha y agrega respuestas completas o correctas	No se observa
Formula nuevas preguntas	¿Pero cómo funcionan? ¿Cómo lo

	<p>hace?</p> <p>Pero cuál se cocina primero entonces?"</p> <p>" y qué sería, explicar"</p> <p>"Cómo sería?" Rta. "Neutraliza los microorganismos" "No se rompe por el movimiento?" Rta: Salteado porque se cocina rápido y lo podemos utilizar en diferentes preparaciones"</p>
Desarrolla explicaciones	<p>"Se usa para que el agua no hierva en su interior"</p> <p>La estudiante responde "Es muy relativo la consigna es muy poco específica". Docente responde "La idea es que piensen"</p> <p>"Más que eso porque se secaría xque el agua en su interior empieza a hervir"</p> <p>"Depende del método se puede o no, tiene que ver por su agua, la estructura del congelado se rompe y es frágil"</p> <p>"A los 45°C no llega a cocinarse en su interior"</p> <p>"Algunos métodos no se recomiendan para un folet descongelado porque al raspar su estructura con el hielo se desarma fácilmente"</p> <p>"No es por eso es porque el calor tiene que llegar"</p> <p>"Ver que hace con los olores y</p>

	<p>sabores derivados del azufre"</p> <p>"Si va solo no es un principal, es una guarnición"</p> <p>"Es muy relativo" "No está bien fundamentado"</p>
Palabras sin referencia explicativa que marcan errores o aciertos	<p>"Rever temperatura" "No es lo que pregunté" "Bien fundamentado todo" (Otro: valoración explícita de la respuesta)</p> <p>"Es relativo pero bien" "Depende un montón de factores" "Es muy relativo" "Fundamentar mejor Poca info en la explicación"</p>
Otros	<p>Utiliza birome negra (4) y roja (15), califica indicando un porcentaje el cual redondea y lo traduce a nota numérica y en ocasiones, utiliza decimales (2016). Ver gráficos representativos. (Apéndice p. 158-159)</p> <p>No corrige errores ortográficos, sintaxis y/o acentuación cuando se presentan.</p> <p>No realiza observaciones sobre la caligrafía y la legibilidad de los escritos.</p>

Prácticas Profesionalizantes III

Los exámenes finales de PPIII del 2016 y 2018 fueron diseñados por el Profesor C.

AÑO 2016 y 2018: Se observa que del total observado, 1 (uno) y 2(dos) exámenes finales escritos respectivamente, se solicita completar nombre del estudiante, fecha y hora. Se explicita nombre de la carrera, de la unidad curricular, del responsable

de la misma, curso y período lectivo. Se incluye el membrete con el logo de la institución (izquierda) y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (derecha).

En cuanto a los criterios de evaluación, no se mencionan y se explicita una aclaración sobre el puntaje de la consigna correspondiente junto a un criterio para su acreditación: *“Cada pregunta respondida en forma completa y correcta, tiene un valor de 1 punto”*

En todos los casos, se proponen 7 (siete) consignas en 2016 y 9 (nueve) en 2018 a resolver en un tiempo de dos horas reloj. Se entrega una copia a cada estudiante y se exponen de manera ordenada con numeración consecutiva a modo de listado, la primera parte con números naturales y la segunda con números romanos.

Dado que el tipo de consigna es la misma en todos los exámenes modificando su enunciación, se analizarán los instrumentos en un mismo cuadro para ambos ciclos lectivos.

El código representa las siglas de Prácticas Profesionalizantes I/II/III, febrero (F), agosto (A) y diciembre (D) y los dígitos finales corresponden al año 16/17/18 respectivamente: Ej. PPIF16.

Tipo de Consigna	Veces en que se reitera	Citas textuales
Preguntas de comprensión	2	<p data-bbox="1084 1339 1364 1591"><i>¿Cuáles son las condiciones ideales para el buen funcionamiento de la cocina de un restaurante? ¿Cómo se diseña?(PPIII16)</i></p> <p data-bbox="1084 1633 1364 1843"><i>¿Qué son las cocinas de vanguardia y cuáles son sus impactos en Argentina y en el mundo? (PPIII16)</i></p>

Preguntas de orden cognitivo superior	2	<p><i>Lea los menús y responda: ¿Qué menú es más equilibrado? ¿Por qué? ¿Podría mejorarse? Críticas constructivas.</i></p> <p><i>Menu 1</i></p> <p><i>Mousse de hongos y nueces</i></p> <p><i>Cazuela de ciervo al chocolate</i></p> <p><i>Postre: Sopa de crema con frutos rojos.</i></p> <p><i>Menú 2</i></p> <p><i>Empanada de cordero y gruyere</i></p> <p><i>Solomillo vacuno laqueado con peras glaceadas y hojas verdes</i></p> <p><i>Postre: Helado granizado de vino tinto” (PPIIID18)</i></p> <p><i>“Arme un menú equilibrado de CATEGORÍA MEDIA y otro de CATEGORÍA ALTA con 5 pasos. Tenga presente los criterios para diseñar platos de distintas</i></p>
---------------------------------------	---	--

		<i>categorias” (PPIIID18)</i>
Preguntas metacognitivas	1	<i>“Explique cuáles son las experiencias más enriquecedoras de la asignatura durante este año y justifique su respuesta”(PPIII16)</i>
Caracterizar	1	<i>“Detalle las características de embutidos y chacinados” (PPIII16)</i>
Describir	2	<i>“Menciona y describa al menos 12 platos que usted incluiría en un menú para un evento en Bariloche”(PPIIID18)</i> <i>“Describa las tendencias para la elaboración y presentación de platos de cocina de hoy”(PPIIID18)</i>
Seleccionar verdadero o falso y justificar	8 (3 Y 5)	<i>“La cocina de Bariloche es una cocina de autor y también fusión” (PPIIID18)</i> <i>“Toda cocina de restaurant debe poseer espacio para la basura y gambuzas para secos y frescos” (PPIII16)</i>

Retroinformaciones del examen escrito

Emplea signos convencionales	¿? ✓
Indica respuesta correcta	“Mezcla de los tipos de harinas”
Indica calificación parcial en cada pregunta	De manera numérica
Indica lo que falta desarrollar	No se observa
Remite a consulta	No se observa
Realiza marcas	Subraya respuestas y agrega signos de interrogación
Tacha	No se observa
Tacha y agrega respuestas completas o correctas	No se observa
Formula nuevas preguntas	No se observa
Desarrolla explicaciones	No se observa
Palabras sin referencia explicativa que marcan errores o aciertos	“Incompleto”
Otros	Utiliza birome negra y roja. Corrige errores de ortografía y acentuación. Califica de manera numérica empleando decimales. (Apéndice p.160)

Cabe señalar que, los datos que se exponen son descriptivos, no de constatación de hipótesis previas. El objetivo es que cada instrumento posibilite triangular datos en el análisis interpretativo con el objetivo de comprender el proceso de evaluación de los saberes que se producen en el contexto de la práctica.

En el proceso de análisis documental, se pueden encontrar ciertas regularidades, no necesariamente, generalizables, pero que posibilitan relacionar lo observado con el

marco teórico. Para ello, se focalizará en algunos aspectos y componentes de toda práctica evaluativa, a saber:

-Referentes de evaluación (criterios e indicadores)

-Tipo de consigna

-Saberes Prácticos evaluados.

-Retroinformación de la evaluación

En cuanto a los referentes de evaluación, mayormente no se explicitan de manera escrita y solo en dos exámenes se refiere a *“El alumno debe poder expresarse correctamente con vocabulario técnico; responder en forma ordenada y prolija; El escrito debe ser legible; Desarrollar las respuestas de manera concisa y pertinente. Además, debe contestar todas las preguntas solicitadas. Se considera aprobado el examen que cuente con la totalidad de las preguntas respondidas”*. Este ejemplo demuestra la generalidad de los criterios evaluativos que enfatizan cuestiones de forma y presentación, más que desempeños esperados en función de aprendizajes flexibles. Incluso pueden interpretarse como criterios de acreditación, ya que se refiere concretamente a cómo *“se considera aprobado”* el examen.

Los criterios o las normas de juicio son producto de procesos específicos de elaboración. Se señala que cuando son espontáneos o se encuentran implícitos y no deliberados producen una gran *“inestabilidad de los actos de evaluación, marcada por la variabilidad de los juicios producidos”* (Barbier, 1993, p.73).

En este sentido, será necesario que los objetivos perseguidos puedan compararse con los elementos factuales recogidos, en otras palabras, *“el referente ha de tener una forma tal que se le pueda relacionar con los datos de referencia”* (Barbier, 1993, p.74).

Como se ha dicho en el marco teórico, los criterios mejoran nuestras prácticas en tanto nos ayudan a *“reconocer el valor de las actividades”* (Litwin, 1998, p.17). Se constituyen en recursos que facilitan emitir juicios sobre el valor de la tarea desempeñada y son elaborados a partir de las experiencias, motivo por el cual deben ser flexibles y

revisados constantemente. Para ello resulta necesaria su publicación y explicitación a los/as estudiantes hecho que garantiza, al mismo tiempo, el ejercicio democrático de toda práctica de enseñanza.

Para la autora “es condición moral acordar criterios, entender razones y, en especial, comprenderlo como acto de construcción de conocimiento” (Litwin, 1998, p.29). Por la dimensión ética de cada postulado, el primer desafío es construir criterios que permitan obtener información válida y confiable, que no busquen corroborar lo previamente supuesto para que la evaluación pueda constituirse en un lugar para la *buena enseñanza*.

Esta concepción de práctica evaluativa basada en una pedagogía por objetivos que busca constatar resultados, respuestas correctas, se infiere por el tipo de preguntas que se formulan y sobre todo, por la presencia de la corrección en los documentos. Cada docente selecciona signos distintos para comunicar lo evaluado que poco contribuyen a la comprensión de los contenidos y a la construcción de conocimiento.

Los exámenes muestran marcas, tachaduras, numeraciones al margen de cada respuesta que visibilizan la calificación, el uso de símbolos sin referencia (¿? ¡! X ✓ %) y palabras sueltas que pueden ser interpretadas de manera diversa. De ello, se puede interpretar que existe una comunicación unidireccional en el que el docente corrige para sí mismo, sin intentar comunicarse con el otro para comprender su producción, ya que en escasas ocasiones repregunta, remite a consulta o desarrolla explicaciones necesarias para construir conocimientos. Es decir, se considera el examen no como proceso sino como instancia final, sumativa cuya intencionalidad es constatar criterios e indicadores que solo conoce el docente.

Barbier (1993) distingue este tipo de *evaluaciones en que el papel principal lo desarrolla el responsable de la evaluación, sin intervención de los participantes de la acción*. Se constata que los objetivos y elecciones de indicadores se producen a priori y no se modifican en el transcurso de la evaluación. Se privilegian los indicadores de resultado. Los recursos empleados son externos y formalizados que garanticen mayor

objetividad, se privilegian la observación o provocación de conductas y se pretende una cuantificación de la información. El juicio de valor se produce al final de la acción.

En cuanto al tipo de consigna, Anijovich (2009) señala que las preguntas pueden clasificarse según el tipo de pensamiento que estimulan en:

Sencillas: son preguntas que requieren respuestas simples, únicas y específicas. Si se relacionan con una taxonomía por objetivos, posibilitan los procesos cognitivos de orden inferior. Se indican con verbos como mencionar, denominar, definir, nombrar. Dentro de este grupo, se incluyen consignas que proponen completar casilleros vacíos sin opciones.

Preguntas de Comprensión son aquellas que requieren que el/la estudiante piense, relacione, distinga y diferencia procesando información. Se formulan con el objetivo de indagar con un grado mayor de profundidad en comparación con las preguntas sencillas.

Preguntas de orden superior: “Son las que demandan respuestas que exigen interpretar, predecir y evaluar críticamente” (Anijovich, 2009, p.38)

Preguntas metacognitivas: posibilitan procesos reflexivos en el/a estudiante en sus modos de aprender mediante el análisis y problematización de su acción en la resolución de problemas y en el descubrimiento de nuevos. Permite el registro de sí mismo y sus habilidades en el desarrollo de la práctica.

El tipo de pregunta expresa una intencionalidad pedagógica que posibilita la ejercitación y consolidación de nuevos saberes y de determinadas habilidades cognitivas.

En este sentido, el examen escrito de unidades curriculares cuyo formato es el taller, se aleja de problemáticas vinculadas a la práctica profesional para centrarse en la dimensión técnica del saber práctico. Los verbos que se emplean como *mencionar*, *definir*, *completar* promueven el ejercicio de la memoria para recordar cantidades, temperaturas, tiempos de cocción, ingredientes, etc. Mientras que la ejemplificación, establecer diferencias y comparaciones permite establecer relaciones entre los contenidos.

En un solo examen se propone el diseño de un menú y se interroga sobre el trayecto formativo, hecho que genera procesos de creación y reflexión de la acción.

La relación logística entre la teoría y la práctica se hace visible, ya que el examen es nombrado y considerado como una instancia teórica. La práctica profesional podría ser evaluada por escrito a partir de consignas problematizadoras, de creación, de argumentación, de reflexión sobre la acción.

En cuanto al saber práctico evaluado, se enfatiza la dimensión instrumental por el tipo de consigna que prevalece y por el énfasis en lo procedimental y en datos específicos.

La evaluación a clase:

De la enseñanza y el aprendizaje de los Saberes Prácticos en el taller

Hasta aquí se ha centrado, mayormente, en el análisis de la práctica evaluativa y su función de acreditación. La particularidad del caso investigado, se halla en que la dinámica del taller prevalece en toda la práctica pedagógica, es decir, cuando se enseña, se aprende y se evalúa. No obstante, será preciso describir lo que acontece en el aula del taller de cocina para vislumbrar la evaluación como proceso cuya intencionalidad pedagógica se centra en el aprendizaje.

En los talleres observados, se registra la presencia de un docente y grupos de estudiantes que varían con los años. Para ingresar a la Cocina es obligatorio el uso del uniforme correspondiente por cuestiones bromatológicas que se contemplan en el Reglamento de Gastronomía del ISETP. El uniforme cuenta con gorro, chaqueta, pantalón, delantal y zapatos de goma todo en color blanco. Además, cada estudiante cuenta con su repasador reglamentario, balanza y utensilios como cuchillos de uso profesional. Al momento de la clase cuentan con un recetario elaborado por el docente a cargo, en el cual se describen ingredientes y procedimientos para determinada cantidad de platos. Algunos de ellos realizan anotaciones en el mismo o en cuadernos.

Las clases se inician en su mayoría con el saludo del docente, quien anticipa la estructura de la misma. En la mayoría de los casos, se presenta el producto culinario a elaborar, el cual encuentran en el recetario. En algunos casos, se describe el origen, su historia, sus cualidades nutricionales y la forma en que se equilibra con otras preparaciones (R3, R4, R5). Luego, se indican las cantidades que deben elaborar en función de los comensales que han reservado y de los que pueden arribar espontáneamente. Algunos docentes lo explicitan verbalmente y otros utilizan el pizarrón como recurso didáctico (R9). En todos los casos, son los/as estudiantes quienes deben fraccionar la receta y realizar los cálculos correspondientes a las cantidades indicadas por el/la docente.

También se ha observado intervención de los/as estudiantes en el pizarrón realizando anotaciones de cantidades y utensilios que necesitan para la mise en place. (R10)

Como se ha señalado, la mise en place es un término francés que se emplea en gastronomía para señalar el proceso de preparación y disposición de todos los ingredientes y utensilios necesarios para elaborar una receta de cocina o preparar una mesa para los correspondientes comensales. Esta instancia es clave para la organización en cocina e imprescindible para optimizar los tiempos de elaboración.

El docente es quien organiza al grupo, asigna tareas y tiempos de realización. En algunas clases, se agrupan de manera voluntaria y, en otras, es indicado por el/a docente para garantizar rotación en los puestos que asumen diferentes prácticas y responsabilidades. (R4, R5, R8, R9, R10).

En todas las clases en las que se realiza despacho, el trabajo se realiza en pequeños grupos, no más de cuatro, los cuales se agrupan en diferentes plazas acorde a la preparación que deben elaborar. El docente elige un jefe de cocina quien es responsable de recibir, chequear la comanda y dar la orden de sacar los platos. Cada plaza tiene un tiempo. Si eso no se respeta, él/ella interviene. El jefe de cocina elige los jefes de partida quienes son los responsables de salir al comedor y explicar los platos. El jefe de cocina

debe tener la habilidad de coordinar los tiempos e intervenir cuando alguna plaza se retrasa. Éste observa y sólo cocina ante demoras. Los puestos son rotativos (R4).

En relación a ello, se contempla que quién asume la tarea de Jefe de Partida debe desarrollar habilidades de liderazgo en el grupo de manera que en el proceso de elaboración pueda coordinar las demás funciones y cumplimentar con los tiempos estipulados. En una de las observaciones, el/la docente explica que *“Tienen que estar atentos a cada plato. El jefe de cocina debe tener la habilidad de coordinar los tiempos e intervenir cuando alguna plaza se atrasa”*.

En las clases observadas, uno de los docentes registra quién asume cada puesto en cada clase y corrobora que todos hayan realizado sus prácticas en distintos puestos.

En todos los casos se trabaja considerando tiempos reales, ya que las preparaciones deben estar listas a un determinado horario para su degustación o despacho en Salón.

Los días en que el Restaurante de la institución está abierto a las 20:00 horas todos deben haber terminado, ya que 20:30 hs. llegan los comensales quienes previamente han reservado telefónicamente o pueden arribar espontáneamente. El menú del día se publica en las redes sociales y enviado a correo de clientes habituales.

En las clases con despacho, los/as estudiantes de servicio de salón ingresan a la cocina. El docente les indica la cantidad de cada plato para ofrecer a los comensales. Una vez que se presentan los platos, los/as estudiantes realizan el servicio en salón. Con cada plato se mantiene la misma dinámica. El jefe de cocina coordina los tiempos y entrega de los platos en tiempo y forma.

Cuando los comensales se retiran, los/as estudiantes de cocina se dedican a guardar los ingredientes y utensilios. Posterior a ello, limpian la cocina y la entregan como la recibieron. Los/as estudiantes de servicio realizan lo mismo en Salón. Ambas clases finalizan cuando cierra el restaurante a las 00:00 hs.

En las clases en que no deben realizar despacho como en Panadería, Pastelería y Repostería y Cocina Regional la dinámica es similar. Los/as estudiantes se agrupan en

diferentes mesadas según la receta indicada. El/a docente presenta y describe los productos a elaborar. Indica comensales para que los/as estudiantes fraccionen, dosifiquen y calculen la materia prima, previa realización de la mise en place. Se observa que esta etapa de la clase, se realiza con autonomía, ya que los lugares de los utensilios son conocidos por el grupo.

El/a docente coordina los tiempos, sincroniza acciones, camina, observa, corrige, demuestra, toca, huele, escucha y circula constantemente. La simultaneidad de tareas marca el ritmo de su intervención constante.

Las intervenciones consisten en observar y realizar explicaciones, a través de demostraciones de técnicas, explicaciones orales, realización de preguntas que problematizan lo realizado e invitan a describir procedimientos. Generalmente, se indica *el hacer* de manera imperativa. El “error” en el hacer se enmienda rápidamente por la intervención constante del docente quien mira y escucha atentamente porque vela por la seguridad del grupo. La equivocación atenta contra la optimización de la materia prima, pero sobre todo puede significar un potencial accidente físico y/o material (quemaduras, salpicaduras, cortes, golpes y/o incendios, cortes eléctricos, entre otros).

La retroinformación de la tarea es inmediata: *“Corrige a otro estudiante. Toma un cuchillo y le muestra. Se dirige al grupo total e indica que no trabajen con los cuchillos desafilados. El estudiante observa y aplica la técnica” (R3 L767)*

Un grupo que se equivoca con las cantidades es ayudado por el profesor. Le dice: *“Vamos a unir densidades”*. *Le pide que amase la harina con agua y luego la integre a otra.*

Otra de las alumnas tiene dificultades para el leudado. Y otra le dice que busque agua caliente y la coloqué debajo.

Un alumno le pregunta si quedó así.

El docente observa y dice: “Bien blandito, pero le falta más trabajo”. La alumna sigue amasando.

A: *“Profe me mandé un moco”*

El docente interviene y pesa. Le agrega agua. Vuelve sobre la alumna que seguía amasando y le indica que cambió de textura...

D: *“Dejala descansar”. Se dirige al grupo total: “Chicos los que tienen el pan africano no hay que amasarlo mucho. Lo mandan a la budinera y lo dejan fermentar”.* (R1L660)

Los “errores” individuales son empleados como ejemplos en la explicación del docente al grupo total. Esta estrategia es recurrente en la dinámica del taller y se puede interpretar como trabajo colectivo, la práctica no es individual sino construida conjuntamente. El resultado final es la conjunción de productos elaborados por sujetos que trabajan colaborativamente. El error en uno de los procedimientos, conlleva al error en otras partidas y deja de ser individual, personal para convertirse en un problema que deben resolver en conjunto.

-“La profesora se dirige a todos al hablar. Lo hace empleando un tono alto y ubicada en el centro del aula: ‘Entonces la técnica del macaron...se parte del merengue italiano. Si sale mal merengue italiano falla el macaron, si falla el macaron falla la docente, si falla la docente falla el alumno, si falla el alumno no hay evento. Hay mucha presión” (Sonríe) (R8L1091)

-“D: ¿Qué pasó con los bollitos? Se rompieron. Le mandaron mucha harina a la sobadora. ¿Por qué? Le ponen porque sí y ahora le va a costar mucho levantar a ese pan. Chicos cuando trabajamos con la sobadora están trabajando con mucha harina y le va a quedar duro”.

E: *“A nosotros nos va a pasar lo mismo”.*

D: *“Lamentablemente si, aprendan de esos errores” (R1 L687)*

-En la gastronomía equivocarse puede ser la oportunidad de crear nuevos sabores.

“E: "No le pusimos perejil".

D: "Guárdalo para la paella". (R3L82)

Los/as estudiantes consultan con sus pares y convocan al docente en los pequeños grupos. En cuanto a la metodología de enseñanza empleada, se observa que se inicia de manera expositiva con escasa intervención de los/as estudiantes. Una vez presentada la receta, indicado los tiempos y explicadas las técnicas de elaboración, los/as estudiantes se desempeñan con autonomía en el armado de la mise en place. Se los observa moverse libremente por el espacio del aula. El clima es armonioso *“...las manos se entremezclan, se camina, se circula, se guarda, se retira, se pesa, se mide, se escucha, se degusta, se toca. Se escucha el cuchillo golpeando la tabla, el extractor que refresca el ambiente y se huele a fondo de verduras y carne sellada” (R9L1143).*

El docente se asimila a un director de orquesta (R9; R10). Observa, recorre, realiza explicaciones individuales, advierte sobre los tiempos y métodos de cocción, huele, toca, corrige con la palabra y a través de la demostración de la práctica. En todos los casos recorre, observa e interviene. Ello, posibilita el dialogo permanente con el/a estudiante quien realiza preguntas y relata procedimientos.

“D: “¿Chicos ustedes cómo van?” Observa. Los estudiantes preguntan y da indicaciones.

D: “¿Otro grupo?”. El docente lee la receta y explica los procedimientos.

D: “Acuérdense de poner algo debajo de la tabla para que no se mueva...la parte verde de la cebolla lo dejo...lo sabroso es...”. (R3L756)

Otro fragmento de la misma clase: *“Un estudiante llama al docente. El docente toma una zanahoria la corta a la mitad en cuartos y octavos y luego en tiras. Demuestra la técnica y la estudiante continúa.*

El docente se desplaza continuamente y facilita los materiales. Se acerca a un estudiante, prueba su preparación y le indica la cantidad. Le advierte que no es una

salsa bechamel. Le dice que primero haga un Roux con 30 gramos de manteca 30 gramos de harina y 150 de leche.

Corrige a otro estudiante. Tomo un cuchillo y le muestra. Se dirige al grupo total e indica que no trabajen con los cuchillos desafilados. El estudiante observa y aplica la técnica". (R3 L761)

En algunas situaciones, se emplea una metodología de enseñanza inductiva, a partir de preguntas que el/la docente formula para que generen comprensión de la práctica.

La observación, la hipótesis y la inferencia de resultados son recurrentes en el aula de cocina, ya que el proceso de elaboración se explicita en “pasos” que deben cumplirse y que pueden ser modificados en función del resultado esperado.

Como ya se ha mencionado, la retroinformación inmediata de la tarea es otra característica de los talleres y colabora con la mejora del resultado y la optimización de los materiales que se utilizan. En algunos casos, el error en el procedimiento, aplicación de la técnica o cálculo de cantidades es considerado como caso ejemplificador para el grupo total. De ese modo, el/la docente relata lo sucedido, solicitando atención del grupo total y explica con fundamento teórico porqué debe realizarse de una determinada manera la preparación.

“D: "Para todos lo mismo. Si se corta la mayonesa, se recupera. La usas como aceite y agregas un huevo, batís emulsionando" (R4L841)

El error individual es insumo colectivo para mejorar la práctica realizada. La retroinformación inmediata resulta imprescindible para reconstruir la práctica comprendiendo los procedimientos y evitar la automatización del hacer. La reflexión en la acción es clave en la formación de profesionales.

La degustación se realiza al finalizar la clase y es el proceso de reconstrucción de la práctica por excelencia. El producto elaborado se exhibe al grupo total. Se lo observa en su forma, tamaño, se lo compara, se lo huele, se toca y se saborea. El docente guía esa experiencia con la clara intención de “hacer explícito lo implícito”. Se evalúan las

acciones y el resultado de manera que se objetiva lo aprendido por el sujeto que se resguarda en su práctica y en lo tangible, en lo que pudo producir conjuntamente con sus pares.

En las clases de Métodos de Cocción, la metodología de enseñanza es demostrativa y es el/la docente quien realiza la práctica frente a los/as estudiantes. Un estudiante es quien oficia de ayudante armando la mise en place y alcanzando utensilios adicionales cuando el docente lo solicita. El/la docente describe todo procedimiento que realiza. Su posición corporal y la especificidad de movimientos para lograr un corte determinado son observadas y registradas por los/as estudiantes. La técnica culinaria se explica con precisión y se la observa para diferenciar sus particularidades en relación a otras. En ocasiones, se realizan preguntas para establecer relaciones con otras unidades curriculares.

Los errores procedimentales se muestran y son parte de la explicación de la práctica. La ejercitación posterior a la observación y comprensión de la explicación es la forma en que se consolida lo aprendido.

“La profesora indica el lado para el que tienen que cortar. Explica la técnica de juliana fina. Coloca la palma de su mano sobre el cuadrado de vegetal y desliza el cuchillo por debajo.

E: “¡Qué difícil!”.

D: “Esto es una práctica. Sin miedo”. (R2L731)

En otro fragmento expresa: *“D: En realidad son horas de práctica...les voy a pasar para que vean los diferentes cortes” (R2L737)*

En estas citas, se puede inferir que existe una distinción en los contextos de producción de la práctica y sus evaluaciones. Las prácticas que se realizan en la institución educativa de manera demostrativa son valoradas como parte del proceso de aprendizaje, sin que exista un juicio externo como el del comensal que los aproxima a una práctica similar a la del contexto laboral. El error es permitido y se lo valora positivamente para consolidar lo aprendido.

En dos de los exámenes finales observados (R12 y 13), el/la docente propone la elaboración de preparaciones previamente asignadas y ejercitadas en clase, en el caso de Pastelería y Repostería, y creadas por dupla de estudiantes en Prácticas Profesionalizantes III. En ambos casos, el/la docente relata una metodología de enseñanza que promueve la inferencia de procedimientos, a partir de brindar los ingredientes exactos. La interpretación de la receta es clave como saber práctico que posibilita el desempeño esperado y la aplicación de la técnica culinaria correcta.

Se plantea un proceso de enseñanza que integra la práctica con la teoría de manera dialéctica. Se enseñan las técnicas y los métodos de cocción que posibilitan la realización de la práctica. Se ejercita el hacer para consolidar los aprendizajes con la permanente retroinformación del docente de manera inmediata.

En los siguientes fragmentos se explicita lo descripto: “...*estudiar las recetas de memoria para mí no sirve porque te las olvidas y no las practicás*” (R12L1468)

“...*hicimos varias veces el lemon pie, el strudel hicimos de diferentes sabores... El tema es que lo que puedan aprender en la escuela, es una clase de masas de un tipo, a veces se repite, pero yo lo que hice fue este primer año, hacer la primera parte del año todas las técnicas y la segunda parte del año repetirlas. Entonces eso hace que el alumno vuelva a fijar.*” (R12L1497)

De ello, se desprende una concepción de práctica que requiere de establecer relaciones, ejercitar y consolidar los nuevos aprendizajes. En el siguiente fragmento, la docente lo expresa en las mismas palabras que Aebli (2008): “*Después está el compromiso personal que tiene que ver que en una carrera no te da todo sino que la práctica hace al profesional.*” (R12L1501) y más adelante agrega: “*A mí la teoría me importa porque es súper importante, pero la práctica fundamental y no, no pueden avanzar*”. (R12L1564)

Asimismo, se propone como objetivo un contenido que permita un desequilibrio cognitivo lo suficiente para que no se aleje demasiado de lo que conocen y que no sea tan similar a lo conocido que lo reproduzca sin dificultades. “*Y bueno busqué cuatro recetas parejas, en cuanto al nivel de complejidad es muy difícil cuando hay familia de masas*

diferentes. Además siempre hay como una inclinación de uno a hacer algo que te sale bueno, te resulta fácil". (R12L1512)

En uno de los fragmentos, la docente expresa que replica lo aprendido durante su formación inicial. *"Cuando a mí me enseñaron me daban las recetas y yo hacía. Entonces el profesor te dejaba hacer y a vos te decía 'esto está mal, esto está bien'. Yo les explico primero la teoría, pero en las degustaciones los voy guiando. Pero, además, le digo cuando uno no tiene el paladar entrenado todo te parece rico, pero cuando vos empezás a conocer sabores, como uno tiene una memoria sensorial, olfato, gusto, tacto. Cuando vos probas algo y no tiene manteca o tiene poca azúcar o está muy cargado, vos te das cuenta. Entonces qué les digo cuando cada clase hacemos, degustamos. Le digo: 'Esta masa está muy cerrada, esta masa porque amasaste mucho, esto está súper dulce, esto tiene exceso de polvo de hornear. ¿Por qué? Porque te das cuenta que bajó la preparación o esto tiene exceso de bicarbonato de sodio porque quedó medio verde la masa y eso tiene que ver con la sal en exceso'. Entonces les hago probar y degustar." (R12L1516)*

En una de las observaciones expresa sus referentes teóricos y su concepción de aprendizaje gradual, por etapas y cómo el tipo de pregunta que el estudiante realiza se convierte en un indicador que le posibilita inferir la lógica de pensamiento con la que opera. *"Estoy de acuerdo con Vygotsky, no pienso que el alumno, no es que la persona va pasando etapas, a veces, la saltea. Entonces, el principio de conservación no lo tiene. Si vos pesas un pedazo de manteca y después la cortás en cubitos o la cortas en cubos y lo pesas, la variación es mínima y me lo preguntan. Entonces ahí me doy cuenta que hay un tema importante. (R12L1579)*

En relación al proceso de aprendizaje, explicita la heterogeneidad grupal en función de la interrelación entre el sujeto y el contexto social y cultural en el que se desarrolla. Asimismo, concibe que la práctica resulta determinante en el proceso de construcción de conocimiento. *"Pero no todos los pibes tienen el mismo principio y la misma educación, ni la misma cultura, ni el mismo medio ambiente que es determinante. Un pibe con el tema de su forma de vida, de la cultura de los padres, de un sector medio alto con educación no se desarrolla igual que un chico que está solito y mal alimentado.*

Acá yo lo que veo es que si bien lo explico, falta, y eso tiene que ver con la persona que excede lo que yo pueda hacer. Además falta práctica. Un alumno que no practica, le cuesta muchísimo”. (R12L1584)

La práctica culinaria vislumbra los conocimientos previos de los sujetos que reproducen saberes prácticos porque los han aprendido de algún referente cercano. Se asemeja al aprender del aprendiz y del maestro en el taller. Esa práctica al ser reconstruida posibilita procesos reflexivos que formalizan los saberes aprendidos y construyen conocimiento profesional. *“‘Yo lo hago así porque así lo hacía mi abuela’. Y lo hace bien. O lee y no lo hace como dice el libro, como dice la receta porque su mamá lo hace diferente, entonces lo hace cómo lo hace su mamá. Entonces, tenés que enseñar a desaprender. El proceso de desaprender es muy difícil”.* (R12L1594)

En uno de los fragmentos, la docente ejemplifica cómo mediante la enseñanza por inferencia guía la práctica reflexiva para evitar la automatización de la práctica.

“Tenés chicos que te dicen: ‘Esto es igual, pero con un poco menos de azúcar. Por ejemplo, cuando hacen un engrudo, agua, harina y aceite, nada más. Profiteroles, es un engrudo con huevo. Hace que en horno se desarrolle. A la vez la clara y la yema, que son grasas, forma una capa se airee y le da aire para rellenar. Entonces, les explicó que si no ponen la cantidad de huevos necesarios, que no siempre son cuatro huevos, que depende mucho de la calidad de la harina, a cuánto lo cociné y el tamaño del huevo, no le va a quedar bien. Queda adentro crudo. Ellas lo van viendo”. (R12L1597).

Otro diálogo:

D dialoga con E1: “Todas las bases suben y después bajan un poquito, incorporan aire. ¿Subió parejo o hizo panza?”.

E1: “Hizo panza”.

D: “Bien, ¿qué pasó? ¿Dónde queda la mayor cantidad de harina?”.

E1: “En el fondo y en el medio”.

D: “¿Cuándo tomaste la temperatura?”

E1: “Todavía no se la tomé”.

D: “Entonces no abriste el horno. ¿Hace veinte minutos que está? Bueno, está panzona”. (R12L1622)

En otro de los fragmentos, la docente explicita su concepción de tallerista y describe el trabajo que supone es considerado por los demás como “Light”. Asimismo, refiere a la división entre teóricos y prácticos que dentro de las instituciones se vivencia desconociendo que el taller propone una relación dialéctica entre teoría y práctica. Sin embargo, destaca la complejidad del trabajo en un aula taller y los riesgos a los que se exponen en prácticas reales, por la simultaneidad de tareas. Es decir, la atención permanente del docente en su accionar físico e intelectual para retroinformaciones inmediatas del proceso de elaboración de un producto, el registro visual y memorístico del proceso de la práctica. Se define como un “trabajo físico e intelectual” que sintetiza la formación profesional de los practicantes.

“Siempre acá en la escuela nos separaron entre teóricos y talleristas. A mí me da mucha risa porque yo soy teórica, muy teórica y, además, el taller se sostiene sobre la teoría. Como que el tallerista es más light. Sin embargo, vos cuando das una práctica, tenés que pensar que la cocina es peligrosa que hay fuego, que hay electricidad, que hay alumnos que no tienen, no perciben que se les puede quemar el repasador, que se pueden cortar, que se pueden quemar, que tienen que leer. Es un trabajo doble es intelectual y físico. En un aula los tenés a todos sentados. En esta simultaneidad hace que vos despiertes. Entonces yo tengo una memoria tal que, ahora son cuatro, yo sé qué hace cada grupo...” (R12L1605).

"La separación de la cabeza y la mano no es sólo de naturaleza intelectual sino también social" (Sennett, 2009, p.62). El autor afirma que pensar como artesano no es sólo una actitud mental, sino que también implica una dimensión social, en tanto, es preciso comprender en la práctica la unión entre el pensar y el hacer. La separación entre quién produce y quién diseña y juzga lo producido, es un claro ejemplo de división social de habilidades.



Conclusiones¹¹

En primera persona del singular

El problema de investigación me propone: *“Comprender el proceso de construcción de saberes prácticos como objeto de evaluación que consideran los formadores de técnicos en el campo de la práctica profesional en el Instituto Superior de Educación Técnica Profesional de la ciudad de San Carlos de Bariloche”*.

Mi respuesta: “Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica” (Sacristán, 1998, p.335) sintetiza un diálogo constante experimentado en la realización de este trabajo de investigación.

La evaluación es, sin dudas, una práctica compleja en el doble sentido de la palabra. Compleja porque se escurren todas las dimensiones que la atraviesan cuando se la quiere analizar y resulta difícil establecer conclusiones cuando ese mismo análisis inaugura más interrogantes que respuestas. En este sentido, comprender la evaluación es soportar la duda y la incertidumbre permanente con la que se inicia todo pensamiento reflexivo (Dewey, 1998). Convivir con la idea de que ya no se puede observar el proceso de evaluar sin experimentar esa sensación abrumadora que provoca asumir un posicionamiento epistemológico multirreferencial. Estudiar la evaluación es reconocer que un punto de vista, debe necesariamente integrar otro que abre nuevas respuestas inacabadas.

Cada dimensión de la evaluación es insumo reflexivo para la práctica profesional. Si se la entiende como parte del proceso didáctico que juzga el aprendizaje y la enseñanza, a fin de producir información para la mejora de la práctica, debemos adentrarnos en las metodologías de enseñanza, las formas en que se construye conocimiento y las intencionalidades formativas de esa práctica política.

Si se la comprende como fenómeno social e histórico que configura quiénes somos, debemos comprender qué huellas de esa práctica social perduran en nuestra

¹¹ Las conclusiones y el relato autoetnográfico se consideran un mismo documento. El orden en que se escoja su lectura no alterará su significatividad como reflexiones finales de este informe.

constitución subjetiva para poder elegir replicarlas o, cuestionarlas para habilitar nuevas formas de pensar.

Si se la comprende como un procedimiento que permite recabar información mediante técnicas e instrumentos, debemos reflexionar por qué esta dimensión instrumental, tangible, observable tiene mayor preponderancia que otras y reduce la complejidad del acto de evaluar.

Si se comprende que su producto es un juicio de valor que detenta un ejercicio de poder en quien define los referentes, debemos considerar que la justicia evaluativa es una responsabilidad ineludible como educadores.

Ahora bien, construir un proceso, una acción, un resultado como objeto de evaluación vislumbra un posicionamiento epistemológico del proceso evaluativo. Desde esta concepción, en esta investigación se asume la práctica profesional desde una epistemología de la práctica que entiende que existen secuencia de operaciones, procedimientos, reglas, principios, supuestos subyacentes cuya descripción es siempre una construcción, la cual intenta explicitar y simbolizar un tipo de inteligencia que se inicia tácita y espontáneamente. Se concibe que la práctica profesional posibilita la construcción de un tipo de saber que se enseña, se aprende y se evalúa, el cual requiere “hacerse visible” mediante procesos reflexivos y, justamente, allí radica su particularidad.

Uno de los objetivos implícitos de esta investigación fue la posibilidad de sistematizar y visibilizar un tipo de saber multidimensional, propio del contexto de la práctica que fue reducido por la epistemología racionalista a una aplicación o apéndice de saberes teóricos.

Los *saberes prácticos* legitiman la práctica como campo de formación profesional y portan sus orígenes, es decir, saberes de oficio propios del taller. Éstos se aproximan a las problemáticas cotidianas, cuya familiaridad los confunde con saberes espontáneos y accesibles, pero que, a su vez, son formales y específicos, los cuales requieren ser aprendidos y reflexionados en todo proceso formativo.

Los *saberes prácticos* son construidos por los sujetos a lo largo de los diferentes trayectos formativos de la práctica profesional que se inician con la biografía escolar, se continúan con la formación inicial, socialización profesional y desarrollo profesional.

Desde una epistemología de la práctica, estos saberes integran el *hacer* vinculado al *pensar*. En su definición se explicita el contexto de producción de los mismos: *campo de la práctica profesional*. Allí, los saberes se articulan e interactúan permitiendo al sujeto demostrar en acción y reflexivamente las situaciones problemáticas e inciertas con las que se encuentra argumentando “qué hace, por qué, cómo lo hace y las implicancias sociales y profesionales de ese accionar” (Resolución 266, 2015, p.23).

El saber práctico es producto de la *acción* y la *experiencia*. Se reconoce la dimensión activa del sujeto, en tanto tiene capacidad de actuar física e intelectualmente.

El conocimiento es un tipo de actividad que implica una producción de significados que el sujeto construye. La dimensión activa integra toda la actividad cognoscitiva, en tanto, se desarrolla un “conglomerado de actividades” sensitivas, manipulativas, conceptuales o simbólicas. En síntesis, la cognición se relaciona con lo que el sujeto “hace” (en el sentido pragmatista de la “acción”). En este caso, se indagó cómo se evalúa en la etapa de formación inicial de los técnicos en el trayecto de las prácticas profesionalizantes.

Las prácticas profesionalizantes son el eje que articula las propuestas formativas de la formación técnica. Ofrecen al estudiante en formación la realización de prácticas reales, próximas al mundo del trabajo en el cual se desempeñará que, si bien emulan la práctica laboral real, son siempre propuestas formativas “ficcionalizadas”. Dichas prácticas, posibilitan la construcción de *saberes prácticos específicos*, ya sea por el contexto de producción en el que tienen lugar y por su carácter transitivo en el proceso formativo. En otras palabras, en el campo de la prácticas profesionalizantes el sujeto construye saberes prácticos en un constante devenir, en un *estar siendo sin ser aún*. Desde esta interpretación, se refiere a *saberes prácticos profesionalizantes*.

En función de las entrevistas, observaciones de clases, de exámenes finales en el taller de cocina, análisis de documentos escritos (programas, exámenes escritos y diseño

curricular) fue posible identificar y caracterizar los *saberes prácticos profesionalizantes* a través de las siguientes dimensiones:

➤ **Contextual:** es un saber cuyo contexto de producción, campo de la práctica profesional, le imprime características propias del mismo: imprevisible, espontáneo, inmediato, simultáneo. Se produce en la práctica, adquiere las particularidades de la acción profesionalizante y posibilita la construcción de una identidad profesional.

➤ **Cultural:** es un saber que integra la historicidad de las prácticas, en este caso, culinarias y sintetiza su valor social y simbólico en la construcción de la identidad de sujetos que comparten lenguaje, tradiciones, rituales, celebraciones, creencias cuya transmisión de generación en generación garantiza su perpetuación y trascendencia.

➤ **Buenas Prácticas de Manufactura:** integra un saber procedimental necesario y obligatorio de manipulación, transporte, conservación, cocción de los alimentos para garantizar su inocuidad.

➤ **Grupal:** saber que se construye colectivamente mediante dinámica de taller y asume las particularidades de las funciones asignadas (plazas, puestos de la brigada de cocina). En este sentido, el taller como dispositivo pedagógico que posibilita la construcción de aprendizaje colectivo, a partir de la problematización de la práctica, del trabajo colaborativo que requiere de un docente activo, quien guía y coordina la reflexión en la acción. Al mismo tiempo, un saber que se define y define prácticas acorde al trayecto de formación.

➤ **Instrumental:** saber técnico que integra procedimientos, uso de instrumentos, herramientas y materias primas, posiciones corporales, tiempos, habilidades de manufactura, de gestión y de comunicación. La técnica desde una concepción integral de métodos, conocimientos y acciones que requieren de procedimientos que el sujeto construye como parte de su conocimiento profesional y que sintetiza la relación entre saberes teóricos y prácticos.

➤ **Comunicacional:** saber que integra un lenguaje técnico y específico de la profesión. El saber se escucha, se expresa en movimientos corporales, se degusta, se observa y se huele con el cuerpo y las experiencias previas de los sujetos. El saber práctico profesionalizante permite un diálogo constante entre los esquemas de acción de los sujetos en el campo de la práctica ampliando el lenguaje verbal y explícito, integrando procesos reflexivos.

➤ **Actitudinal:** saber ser en el contexto de la práctica acorde al perfil profesional. Se proyectan capacidades y se evalúa el proceso y resultado de la práctica del sujeto en función de las experiencias de las trayectorias de formación y profesionales. Retoma la concepción transitiva de las prácticas: *profesionalizantes*, es decir, un proceso que “...constata la misma situación de representación: lo que está en juego no es tanto producir como *producirse*...siendo el mejor dispositivo el que mejor permite al evaluado dar muestra de sus competencias, de sus capacidades, de su saber hacer, de sus aptitudes, de sus conocimientos” (Barbier, 1993, p.97).

➤ **Corporal:** saber que se expresa en movimientos, posiciones, actitudes y destrezas. El cuerpo en movimiento en el pensar y el hacer crean una práctica específica en el campo de formación profesional. Los sentidos son mediadores de aprendizaje. El olfato, el gusto, el tacto y la experiencia auditiva y visual amplían el universo de conocimiento involucrando al sujeto concebido desde su integridad y complejidad.

➤ **Organolépticas:** saber describir las propiedades de la materia en función de los sentidos (olor, sabor, textura, temperatura). En este caso, el saber práctico profesionalizante integra la capacidad de explicitar lo percibido por los sentidos en un entorno colectivo de aprendizaje en la que se produce una “orquestación de los habitus” (Bourdieu 1980 citado por Perrenoud, 2004, p.41).

➤ **Económicas:** saber optimizar el uso de materias primas, recursos, herramientas, máquinas en función de los recursos disponibles físicos y temporales y comerciales. La vinculación con la formación para el trabajo y su significatividad para el sector socio productivo exigen un saber adaptable y flexible a las demandas socio económicas.

- **Estética:** saber que integra la experiencia estética subjetiva en la elaboración, presentación y contemplación del producto elaborado. Se expresa en el juicio de valor contextualizado, el cual integra los juicios de valor que se han realizado de la obra a lo largo de la historia.
- **Procesual:** saber que se construye a través de procesos de aprendizajes significativos. El aprendizaje es una construcción de un curso de acción, de operaciones y conceptos, el cual integra procesos de *elaboración, repetición y ejercitación* para su *consolidación y aplicación* a nuevas situaciones. Lo procesual se observa en las etapas de aprendizaje del sujeto y en el “conglomerado de actividades” intelectuales y físicas, signadas por el tiempo y espacio particular en el cual se desarrollan.
- **Reflexiva:** saber pensar reflexivamente como forma de construir conocimiento profesional. Saber argumentar decisiones, saber explicar procedimientos, saber seleccionar medios para lograr fines, saber preguntar, saber buscar respuestas, saber soportar la incertidumbre. Solo es posible conocer, si se está dispuesto a soportar la incertidumbre que genera la duda y la necesidad de iniciar una búsqueda que interpele nuestras creencias. Como ya se ha dicho, la incertidumbre de toda situación práctica requiere un saber práctico reflexivo que promueva nuevos aprendizajes y su transferibilidad creativa a otras situaciones de la práctica.

¿Cómo se evalúan los saberes prácticos en el campo de la formación técnica profesional en la carrera de Técnico Superior en Gastronomía del ISETP?

En los exámenes escritos, a partir de analizar el instrumento, los criterios, los tipos de consigna y las formas de comunicar el proceso evaluativo.

El instrumento seleccionado por todos los/as docentes para dicha instancia es un cuestionario. El mismo está integrado mayormente por preguntas del tipo sencillas y de comprensión. Observándose escasamente las de orden superior o metacognitivas.

Las preguntas sencillas consolidan habilidades cognitivas que promueven la rememoración de datos específicos (temperaturas, tiempos de cocción, nombres técnicos,

cantidades, medidas). Este tipo de preguntas tienen mayor preponderancia en los exámenes escritos de la práctica gastronómica.

Las preguntas de comprensión posibilitan establecer relaciones, diferencias, comparaciones, ejemplificaciones, conceptualizaciones que, si bien motivan un aprendizaje duradero, requieren complementarse con preguntas de orden superior que estimulen la creatividad, el pensamiento hipotético deductivo, la inferencia y la evaluación de una situación problemática para su resolución.

Las preguntas metacognitivas sobre el proceso de aprendizaje del sujeto no se observan en esta instancia de evaluación, motivo por el cual permite inferir otra intencionalidad pedagógica en el desarrollo de su propuesta.

Todos estos datos posibilitan comprender una intencionalidad evaluativa que busca constatar resultados. Sin embargo, para el/la estudiante significará un doble desafío encriptado, ya que los criterios de evaluación son referidos en escasas oportunidades. La no explicitación de los criterios atenta contra la dimensión ética de la evaluación para la comprensión. Este ejercicio del poder del evaluador también se observa en la comunicación unilateral que mantiene en la corrección del examen. Sí, se corrige. No se realizan devoluciones constructivas para aprender cuando se marca la producción intelectual del otro con símbolos sin referencias, con palabras sueltas, frases imperativas, anotaciones numéricas al margen de cada respuesta.

Se entiende que la evaluación es un proceso dialógico que genera conocimiento sobre la práctica de enseñanza y el proceso de aprendizaje en pos de su mejora. Sin embargo, ello no ocurre si no se formulan nuevas preguntas sobre las respuestas o no se invita a una consulta que le permita al evaluado comprender aquello que se señala como interrogante. Basta leer de manera continua este registro para graficar que el indicador de evaluación es la respuesta “correcta” de lo expresado.

¿? ¡! X ✓ → %

“Revisa” “Impecable” “Se repite” “Completo” “Excelente” “Solamente?”
 “Ninguno” “Incompleto” “+Específico” “Mal expresado” “A veces no” “Explicar

mejor” “No necesariamente” “Revisar tº” “No tiene nada que ver” “No siempre” “No responde” “No es así” “No se explicita” “Poca info. Podría estar mejor” “Al revés” “No responde lo que pregunto (10 y 11)” “Rever temperatura” “No es lo que pregunté” “Bien fundamentado todo” “Es relativo pero bien” “Depende un montón de factores” “Es muy relativo” “Fundamentar mejor”” Poca info en la explicación”

El/la estudiante es quien deberá interpretar un nuevo código lingüístico que es propio de la corrección de un examen como parte del curriculum oculto, tan presente en las prácticas docentes.

No obstante, como en todo proceso de interpretación los datos no se comportan de manera uniforme y regular, hecho que es coherente con la complejidad del fenómeno evaluativo. Se mueven *pendularmente*, (Davini, 2015), y ello se observa en las devoluciones a través de preguntas, las explicaciones breves y en la explicitación de criterios generales que se registran en algunos exámenes escritos.

Del mismo modo sucede en los exámenes “prácticos” que se desarrollan en el taller de cocina. Entre comillas porque pareciera que existe una concepción logística de la relación teoría y práctica, en que la práctica solo se evalúa mediante el “hacer” físico y presencial. ¿Acaso resolver una situación problemática, analizar un caso, diseñar un proyecto de mejora, realizar una bitácora, reflexionar en el diario de formación no son instrumentos para evaluar la práctica? Pese a ello, en los exámenes que se realizan en el taller, se proponen consignas que integran un conglomerado de actividades intelectuales y físicas, signadas por el tiempo y espacio particular en el cual se desarrollan.

La evaluación en el taller plantea criterios claros y explícitos. Lo esperado se explicita y se vuelve tangible, en tanto los indicadores que se construyen lo son: el sabor (salado, dulce, amargo, astringente), la textura y consistencia (crocante, grasosa, suave, esponjosa, dura, gomosa, espesa, liviana), la presentación (su estética equilibrada, combinación de colores, de texturas, de tamaños, ubicación en el plato), el punto de cocción que indica el método empleado, el equilibrio nutricional entre proteínas, vegetales, legumbres; el olor; el grosor; el aspecto; la temperatura.

La concepción de evaluador que propone E. Eisner (1975) es clave para comprender la práctica evaluativa que se desarrolla en el aula taller de cocina. El docente es un guía que orienta a los/as estudiantes a comprender el valor educativo que le adjudica al objeto evaluado, en tanto posee los saberes teóricos y prácticos producto de una experiencia reiterada y familiar con ese objeto. Es decir, el objeto evaluado puede ser una práctica, una técnica, un producto, un procedimiento que fue ejercitado y posibilitó la consolidación de ese saber como parte de un nuevo conocimiento que se integra a la estructura cognoscitiva del sujeto. Esa experiencia intelectual y sensitiva es el bagaje de conocimientos y sensaciones que argumentan y legitiman su juicio de valor.

El/la docente construye conocimiento y guía la construcción del conocimiento de estudiante en el proceso evaluativo, generando un conflicto cognitivo no solo a partir de los saberes teóricos, sino a partir de las experiencias sensitivas que le generan la experiencia directa con el producto culinario que genera su práctica. Este punto resulta interesante porque en la práctica gastronómica el sabor, el olfato, la vista y el tacto son mediadores clave en el proceso de construcción del conocimiento del que el “gusto o preferencia” es solo un aspecto de un proceso más profundo que sintetiza el de la historia de la gastronomía. La historicidad de su preferencia gustativa.

La experiencia gastronómica integra el degustar que invita a reconstruir un proceso que se origina mucho antes que en la elaboración de un plato. Quien degusta emite un juicio de valor no solo de ese producto, basado en sus ideas y propia experiencia con ese sabor, ese olor, esa textura que observa y prueba. “Prueba” en un doble sentido, se vuelve literal en la evaluación en la cocina. Quien es evaluado se encuentra resguardado en su producto, que lo representa, pero que posibilita objetivar sin dificultades.

El producto gastronómico que resulta de esa práctica profesional representa la materialización del capital cultural del sujeto que lo elabora y el juicio de valor sobre éste expone el bagaje cultural de quien evalúa, la subjetividad del evaluador y la historicidad de la preferencia gustativa en la historia de la gastronomía.

Ahora bien, si bien para evaluar se emplean diversas técnicas tradicionales, como exámenes escritos y orales, cuestionarios y de observación in situ con registros, se constituyen en nuevos “mediadores” de evaluación el gusto, la vista, el tacto y la audición. Estos instrumentos, se consolidan como medios para obtener información del proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitan retroinformaciones de la tarea de manera inmediata en el taller, mientras que los tradicionales lo permiten de manera retardada.

Ello se observa en todo proceso de degustación de lo elaborado en el taller. La degustación merece considerarse una metodología evaluativa por el conjunto de prácticas que integra y la complejidad que aborda. Dicha instancia siempre se produce al final, a modo de cierre y como insumo reflexivo de la acción. Sin embargo, es retroactiva en tanto se reconstruye la práctica discursivamente y a partir de la experiencia sensitiva que genera el degustar, el deconstruir lo elaborado.

La degustación se constituye como instancia metacognitiva. El docente integra la teoría en las degustaciones guiando a los/as estudiantes en la construcción de aprendizaje de sabores, de conceptos, de procedimientos. La distinción gustativa y la memoria sensorial permiten diferenciar texturas, olores y sabores para reconstruir de manera reflexiva la acción. Se guía con preguntas que permiten hacer explícito lo experimentado por el gusto, el olfato y el tacto para construir conocimiento profesional que posibilita explicar por qué se hace lo que se hace.

En relación a lo expresado en el párrafo anterior, se considera la importancia de formar profesionales reflexivos en la formación técnica profesional. La Educación Técnica Profesional integra una historicidad marcada por su relación con el mundo laboral de manera estrecha. Sus orígenes remiten a la unión de la “cabeza y la mano”, no siempre comprendida como unidad integradora de lo humano. Es necesario, comprender lo humano en la técnica profesional, concepción contradictoria para mentes fraccionadas. Esa fusión entre la teoría y la práctica, entre el hacer y el pensar, entre la cabeza y la mano (el ojo, el gusto y el olfato), entre lo implícito y lo explícito, entre el pasado y el

presente para poder pararse en los “hombros de gigante”¹² que posibilitan saltos cualitativos de la humanidad y posibiliten una concepción de evaluación reflexiva, profunda, constitutiva, crítica y “viva”.

En este sentido trascendental de la evaluación como práctica reflexiva, cito las palabras finales que sintetizaron mi tesis de licenciatura hace más de 10 años.

“Los límites del lenguaje son los límites del mundo.

El lenguaje es mí lenguaje.

Mi lenguaje limita mi mundo.

El mundo es mi mundo”¹³

Hoy, vuelvo a ellas y las contemplo. Comprendo que quizás quería visibilizar la complejidad de lo invisible del pensamiento y de mi práctica como docente. No es casual, mi compromiso con la educación técnica profesional, con el saber práctico para legitimar el hacer y el pensar como unidad indisoluble, entender que la incertidumbre es una elección motivadora para aprender incansablemente y que como dice Sennett (2009) “...en realidad lo que podemos decir en palabras tal vez sea más limitado que lo que podamos hacer con las cosas...trasciende las capacidades verbales humanas para explicarlo”.

¹² Expresión de Merton, R. citada por Sennett (2009) para referirse a que todo saber es acumulativo y sumativo en la historia de la ciencia. Toda práctica es inédita y a la vez, se basa en la construcción colectiva y humana que nos antecede.

¹³ Refiere a una cita de Ludwig Wittgenstein Ludwig en el Tractatus logico-philosophicus, con la cual finaliza la tesis de Licenciatura en Educación realizada en la UNRN (2008).



¹⁴Relato Auto etnográfico

¹⁴ “La garza se va del nido”. Ilustración Catalina Sosa Di Vito. Año 2021

El miedo a volar

Hacia finales de 2014, recibo un correo con información de difusión sobre la Maestría en Práctica Docente. En ese momento, había ingresado al Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, ciudad en la que elegí vivir desde el 2010. Me desempeñaba en el Área de Educación y en el Área de Práctica Docente del Profesorado de Nivel Primario. Consulto si era posible incorporarme, ya que me había interesado la propuesta de cursada intensiva. Obtuve una respuesta afirmativa para comenzar a inicios de 2015.

Febrero 2015: El entusiasmo de iniciar un nuevo recorrido formativo se contraponía a la intensidad de mi vida familiar y laboral de ese entonces. Sin embargo, pensé que volver a mi querida Rosario, a la Facultad en la que me había formado, era una decisión que me permitiría sostener este largo camino en el tiempo y, su culminación, cierta estabilidad laboral. Me invadió una nostalgia motivadora que, luego comprendí, encerraba otros desafíos.

Saqué pasaje en avión, los primeros vuelos directos de Bariloche a Rosario. Me embarqué junto a mi hija, Catalina de 2 años, un jueves a las 2 am. Noche de tormenta y turbulencias. Sentí el pánico de siempre, palpitaciones, sudor frío, angustia desmedida que solo se regulaban ante la presencia de Cata. Recuerdo su sonrisa abrazada a un pato amarillo. Nos pusimos a dibujar y mi mente entró en una calma latente.

Llegamos a las 5 am, nos esperaba mi mamá. El calor del verano se hizo presente. Dormí algo y me levanté para tomar el colectivo e ir a cursar el primer seminario. Rememoro el olor de esa mañana. La humedad de las veredas con cierta brisa agradecida de los veranos intensos. Mi cuerpo reconoció esa ciudad tan mágica, tan propia. Sentí alegría y un reencuentro con mi vida anterior y el regresar siendo otra, ajena, pero a la vez cercana y conocida.

La Facultad guardaba los mismos recuerdos. Sus recovecos y marcas del transcurrir del tiempo. Historias en paredes, personas desconocidas habitándola. Todo era conocido y lejano. Todo era lo mismo, pero distinto. Ingresé al aula 9, Taller de Escritura Científica. Tres días de entusiasmo inspirador, pese a que era un seminario opcional. La

semana que continuó cursé de lunes a miércoles el “Seminario de Teorías Epistemológicas acerca de la relación teoría y práctica”, dictado por Dra. Liliana Sanjurjo, de jueves a sábado, el de “Instituciones de la Formación en la Práctica Docente”, dictado por José Trainer. Con ellos me adentré en contenidos esperados y necesarios para pensar mi práctica. Fue placentero el intercambio con colegas y nutrirme de nuevas miradas y experiencias. Reconocí mi deseo de aprender y desafiarme a deconstruir pensamientos, animarme a construir otros.

En la entrega de los trabajos, me propuse construir nuevos relatos, más reflexivos que me permitieran transitar otra forma distinta de “ser estudiante”. Necesité expresar livianamente, sin pensar en expectativas ajenas, sin buscar la aprobación discursiva del otro sino de mí misma. Supe que esa estudiante que había sido, ya no estaba. Redescubrí mi creatividad intelectual que sostuve en cada entrega porque había comprendido el verdadero deseo de aprender. Entendí que este trayecto de formación inauguraba algo desconocido, placentero, desafiante y así decidí vivirlo.

No fue sencillo, ningún paso dado. Sin embargo, trabajé duro para sostener el deseo. En mayo volví a viajar. Cada vuelo era un verdadero calvario, pero continué. Cursé con Marta Souto el “Seminario de Procesos de Socialización de la Práctica”. Solemne. Esa palabra viene a mi mente. Nos sentamos en círculo, nos presentamos y en ese diálogo reconocí que su forma de enseñar era también contenido. Ninguna propuesta era igual a la otra. Celebraba esa diversidad metodológica impresa por quien lideraba el proceso didáctico.

Llegó el punto de inflexión en Julio 2015: Seminario de Evaluación dictado por Susana Celman. Todos mis puntos de certeza fueron conmovidos y, es allí cuando reconozco que se inicia esta búsqueda que me llevó por caminos inesperados. Esos contenidos escuchados, pero resignificados a partir de mi madurez intelectual, de lecturas más profundas y conscientes, las cuales guiaron la decisión de que el tema de investigación, se enmarcaría en el fenómeno de la evaluación en el campo educativo. En ese entonces, mi actualidad laboral se concentraba en un Instituto de Formación Docente, específicamente en el Profesorado de Primaria. Me desempeñaba como Profesora en el Área de Práctica Docente y en el Área de Educación.

Los interrogantes que planteaban los desafíos formativos en mi trabajo cotidiano, no se diferenciaban de muchos de los que la comunidad de práctica se cuestionaba. Nada original, pero no por ello menos rigurosamente reflexivo e inquietante. He aquí una muestra representativa: *“¿Qué se evalúa de la práctica docente: la propuesta de intervención; creatividad; originalidad, empatía con el grupo; habilidades comunicacionales; buenos vínculos con pares, desempeño en el grupo/ con su pareja pedagógica; gestión del tiempo; conocimiento disciplinar de los contenidos que enseña; humor; comprensión; la narrativa de sus prácticas; la capacidad reflexiva; la actitud reflexiva? ¿Qué saberes prácticos evaluamos para designar que es un buen profesional?; ¿Es posible categorizarlos? ¿Qué acredita la formación práctica de un profesional? ¿Qué incidencia tienen los conocimientos prácticos de los sujetos evaluadores de las prácticas?; ¿Cómo incide la cultura institucional en la evaluación de la práctica de los sujetos evaluados? ¿Qué concepción de evaluación subyace en su discurso? ¿Qué y cómo comprende el sujeto cuando es evaluado durante el trayecto de su formación?; ¿De qué manera se explicitan los fundamentos, instrumentos y criterios en la propuesta didáctica del docente?*

Y así casi desapercibida apareció una categoría fundante: saberes prácticos. No puedo decir que en ese tiempo noté el inmenso desafío en el que me sumergió descifrarla epistemológicamente. No sabía aún la crisis, en el buen sentido, que debería afrontar luego de elegirla.

Pasó el tiempo y frente al inmenso sentimiento de culpa por atender mis deberes y deseos maternos decidí dejar, por primera vez, a Cata y cursar el siguiente seminario en septiembre. No hay dudas que estudiar de adulto es una planificación familiar que involucra a quienes están día a día compartiendo esta vida. Vaya que lo fue...sin ellos no habría por qué escribir.

Viajé literalmente 22 horas en colectivo. Entre el descanso de mi vida cotidiana, encontrarme, por momentos, con una soledad olvidada y la expectativa de lo nuevo. Sin embargo, creo que de toda la propuesta de la Maestría fue el que menos disfruté por detalles didácticos importantes, pero que no impactaron sobre el entusiasmo inicial.

Volví y me sumergí en la vorágine del segundo cuatrimestre laboral. A ello se le sumó que lo cursado debía tener un cierre integrador de cada seminario. No había tiempo, no tenía tiempo. No obstante, me organicé. Creo que fue la clave de todo. Encontrar mi momento aunque ello fuera de madrugada. Me levantaba a las 6 o 7 de la mañana antes de que mi familia lo hiciera para nutrirme del silencio matutino que inspira y crea.

En el sur, el sol se hace esperar la mayor parte del año. Puedo decir que se necesitaron muchos amaneceres para producir los trabajos. Leía, escribía y volvía a leer. Descubrí que podía seleccionar libros, capítulos, publicaciones según mi criterio y eso fue liberador de los mandatos construidos. Aprendí a confiar en mi creatividad y en la experiencia de lo vivido culturalmente: películas, canciones, frases, colores hasta libros infantiles eran tamizados por nuevas interpretaciones. Mi mundo simbólico se ensanchó ampliamente.

Llegó diciembre y cuando pensaba que el alivio estival se aproximaba, un nuevo desafío se presenta: concursar para la Coordinación Pedagógica de una institución de formación técnica profesional. La vida volvía a girar para iniciar un nuevo rumbo presagiado.

Concurso aprobado, ingreso a la Institución que luego se constituirá en el caso de mi proyecto de investigación. La especificidad de la educación técnica y la relación directa con el mundo laboral empezó a captar mi interés significativamente. Me encontré con profesionales que habían transitado otros trayectos de la formación docente conocida. La mayoría de los docentes eran profesionales con vasta experiencia laboral que habían optado por la docencia como alternativa a su principal fuente de ingresos: cocineros, pasteleros, contadores, abogados, licenciados en turismo, agentes de viaje, guías de turismo, biólogos, ingenieros, licenciados en administración, técnicos en recreación, técnicos en primeros auxilios, profesoras de idiomas, licenciados en recursos humanos...un gran desafío me esperaba.

Al principio, mis saberes me bastaron para complementar su formación y empezar a coordinar un proyecto institucional pedagógico colectivo. Fui bienvenida porque mi campo de formación integraba conocimientos que ellos/as ansiaban aprender. Sentí la

responsabilidad de ser un referente institucional, de marcar rumbos pedagógicos. Escuché sus historias, sus intenciones, sus formas de comunicar y observé, mucho observé sus clases, la interacción con sus estudiantes y pares, sus intuiciones didácticas y su capacidad de “hacer”, en algunos reflexivamente y, en otros, por la experiencia reiterada de una práctica.

Poco a poco, me apasioné con la formación técnica profesional y me pregunté por qué ignoré su existencia durante tanto tiempo. Reflexioné sobre mis construcciones acerca de un tipo de formación que ofrecía relación directa con el sector socio productivo, con el mundo del trabajo sin prejuicio de ello. Pensé cuánto influyeron sus inicios destinados a la formación exclusiva de varones en un oficio que sentaría las bases del desarrollo de la industria nacional y que, hoy, presentaba otra realidad. Entendí que debía comprometerme a estudiar y hablar su mismo lenguaje para comprender la importancia de un tipo de formación que promueve la práctica como eje central de sus propuestas curriculares.

En ese año, cursé con la 2º Cohorte de la Maestría en Práctica Docente, el Seminario de Metodología de Investigación con Liliana Sanjurjo. Se suponía que debía haberlo hecho al inicio, pero no. Me encontraba en la mitad de mi trayecto de cursadas y este Seminario definió mi objeto de estudio: *la construcción de los saberes prácticos como objeto de evaluación en el campo de la práctica profesional*. En ese entonces, mi dualidad laboral y de accesibilidad al campo de la prácticas de la formación docente y de la formación técnica profesional, me orientaron a un estudio de casos ambicioso, que luego conllevó a mi primera gran decisión.

Enero 2017: Felipe en camino, mi segundo hijo. Todo mi proceso de avances acelerados y paradas estratégicas de mi proyecto de investigación, se argumentarán por mi decisión de maternar a tiempo exclusivo. Ese año solo viajé al verano extendido de Rosario a cursar el “Seminario de Teoría Pedagógicas de la formación docente” con Luis Porta.

Recuerdo mis madrugadas antes de llevar a Cata al jardín, escribir sobre mi panza todos los trabajos pendientes de seminarios cursados, el anteproyecto de tesis para

admisión y las lecturas del marco metodológico para finalizarlo antes del nacimiento. Dedicaba siempre una hora diaria a la maestría, generalmente cuando los demás dormían. Así entre trabajo, hogar y estudios avanzaba lentamente, pero a paso firme.

El 26 de agosto de 2017 nace mi bebé. Durante varios meses no volví a conectarme con la maestría. Dedicué todo mi tiempo a disfrutar plenamente sus tiempos con la confianza de que la motivación por retomar lecturas y escritura reaparecería en algún momento. Este proyecto personal, que se vuelve familiar, atraviesa etapas de maduración reflexiva que consolidan las decisiones que uno asume.

Llegó el 2018 casi de un suspiro y viajé en junio para cursar el Taller de Tesis I. Estaba a un paso de finalizar la cursada, entre equivalencias solicitadas. En noviembre, en un contexto de paros sucesivos por reclamos salariales y la incertidumbre sobre la continuidad presencial de cursados, se hizo presente. No obstante, saqué pasajes para viajar a Bahía Blanca y cursar el “Taller de Análisis y Reflexión de la Práctica”.

Viajé casi 20 hs. del frío patagónico al calor abrumador de Bahía. Fue una experiencia sumamente enriquecedora con Alicia Caporossi. El primer día cursé activamente la 2° Jornada de Socialización, ya que se me había solicitado realizar una presentación de mis avances en la construcción del proyecto hasta ese momento. Ese trabajo significó, sin dudas, una bisagra. Narrar a otros un proceso personal de tantos años conlleva un esfuerzo comunicativo que interroga todas las decisiones asumidas.

En ese entonces, estaba convencida que mi propuesta tenía como objetivo hacer visible un tipo de conocimiento: *saberes prácticos*, como objeto de evaluación en el campo de la práctica de la formación de técnicos profesionales. Los docentes, sus relatos y sus prácticas serían objeto de observación y entrevista. El caso estaba definido y el recorte del mismo, también. Me centraría en una sola institución: *Instituto Superior de Educación Técnica Profesional Bariloche* y optaría por una carrera: *Tecnicatura Superior en Gastronomía*, desestimando las demás por considerar que sus características eran representativas de la formación técnica. Además, optar por una carrera me permitía realizar un análisis interpretativo más focalizado y no tan disperso y comparativo,

sumado a que facilitaría el proceso de objetivación, ya que integraba procesos formativos desconocidos por mi experiencia laboral previa. Todo un desafío.

Ahora bien, a pesar de tener en claro lo expuesto, en el Taller se inicia un proceso de crisis epistemológica cuando debo operacionalizar las principales categorías teóricas del proyecto. He aquí un correo a mi directora, Norma Placci, en ese entonces: *“Estoy en una especie de meseta con el tema por la complejidad de su abordaje, ya que para comprender cómo se evalúan los saberes prácticos debo considerar cómo se enseñan y cómo se aprenden. Diseñé mapas de ideas mentales que te compartiré para que me orientes. Por lo pronto, me senté con el material empírico y mis objetivos para no perderme. Dejé el marco teórico en reposo. Creo que re definiré mi propuesta metodológica en función de la sistematización del material con el que cuento”*.

La meseta se extendió hasta enero de 2019 en relación a mis avances de escritura, ya que en lo personal estaba entretenida con pequeño deambulador caminante, hija egresada de primer grado y caos de una ampliación hogareña. Fue un verano de extensas e interrumpidas lecturas y transcripciones. Nada mejor que mis propios correos, que constituyen mis memos, para graficar el estado de situación: *“... En enero me di cuenta que estaba errada en la línea epistemológica, fue un antes y después. Pensé en empezar de cero, pero luego (después de leer mucho) aclaré el rumbo. El concepto de saber práctico estaba siendo una extrapolación de los aportes de las investigaciones sobre estudios del profesor (del cual escribí muchísimo), pero no tenía nada que ver con aquel procedimental, más técnico del saber hacer que se enseña y aprende en la formación inicial técnica profesional. En síntesis, la visión aristotélica y su contrapunto argumentado por el pragmatismo, me ofreció la coherencia que buscaba. Entonces, seguí la línea pragmatista (todo un hallazgo para mí): Dewey, Schön y Aebli (encantada con sus formas básicas de enseñar y ¿evaluar?).*

Estado de situación actual: un buen cronograma de lecturas (terminar Aebli, Stobart y Dewey). Transcripción de tres entrevistas en proceso (me faltan hacer dos, ya pautadas). Empezar a dar forma a registros de clases y finales q observé en diciembre.

Recién terminé Barbier: extraña sensación. Me resultó complejo porque su traducción es rebuscada. No obstante, algunos aportes consideraré sobre la construcción del objeto de evaluación de acciones.

Dudas: ¿cómo ser coherente con el constructo evaluación siguiendo la misma línea teórica sin traicionar la visión crítica? Por otro lado, la formación técnica no vacila en vincular educación con necesidades socio productivas de un sector y formar para ello (razón por la cual las carreras son a término). Por lo tanto, evalúa los saberes necesarios que el profesional debe desempeñar en el mundo laboral.

Todo este nuevo mundo, desestructuro lo aprendido” (30 de Marzo 2019).

Párrafo aparte destacando la importancia de quien te guía en este trayecto, maestros que te acompañan de a tramos y están ahí para sostener, para ofrecer y compartir conocimientos, experiencia y sabiduría. Gracias Norma.

En junio 2019, me envían la resolución de admisión a la Maestría. Cuenta regresiva para su presentación. En el medio, muchas decisiones metodológicas fundamentadas que allanan el camino y me alivian. Continúe con la hora diaria dedicada a lecturas, escritura y transcripciones. Descubrí herramientas tecnológicas facilitadoras para la sistematización del material empírico, para el análisis de documentos e incluso para realizar fichaje de los libros leídos. Optimizar el tiempo era un objetivo diario.

Octubre 2019, mi relato: *“Una hora todos los días. Paso lento. Hasta el momento llevo sistematizadas observaciones de clases, exámenes finales y entrevistas. Me encuentro en pleno proceso de análisis. Seguí los aportes de Gribbs y tomé decisiones que ya desarrollé en un apartado.*

Opté por empezar línea por línea para no forzar la interpretación y luego jerarquizaré en categorías más amplias.

Por el momento, no me he encontrado con grandes descubrimientos. Siento que me atasco en conclusiones predecibles. Veré cómo fluye”.

Noviembre 2019: *“Leí todo y confeccioné un glosario para el análisis. Momento de caos de ideas. Entiendo que el análisis es así. Me orientaré con las preguntas de investigación. En cuanto me sienta un poco más segura, envío avances”*.

Y así continué trabajando por arduos meses hasta llegar al 2020: pandemia, crisis, oportunidad. Sin dudas, un año que dejará huellas emocionales y físicas en cada uno de nosotros. Tan abrumador, confuso, desesperante, angustiante como esperanzador, calmo, reflexivo y oportuno. La salud como prioridad y el tiempo que transcurría, tan esencial como humano. Tan real que perturba. ¿Qué hacer? La acción se resignifica en mi proyecto y me encaminé en un proceso de avances cualitativos. La escritura de la tesis estaba en su momento final, sin antes atravesar por la crisis que produce el temor del fin de una etapa. Las dudas, la incertidumbre exacerbada por el contexto, las pocas certezas teóricas y la convicción de haber descubierto algo inédito en este largo proceso.

Cuando inicié este camino mis motivaciones eran en búsqueda de una acreditación que me ofreciera mayor estabilidad laboral. Sin embargo, creo que una actúa convenciéndose de que existe una causa explícita que acompaña la situación, pero solo si atreve a bucear en lo profundo descubre que el hacer está lleno de explicaciones implícitas, que están allí para ser descubiertas. Este proyecto personal que se inició paralelo a mi vida familiar, al crecimiento de los primeros años de mis hijos, a mi proyecto de hogar lejos de mi ciudad, se integró naturalmente a una forma de concebir la vida. Elegir un tema para profundizar conocimientos puede resultar algo banal, sin embargo, en mi caso tiene una impronta más profunda que se une a reivindicar el “hacer” para crecer y aprender.

A veces todas las decisiones que tomamos parecen inconexas, sin explicación aparente, sin palabras que la justifiquen. Sin embargo, durante todo este proceso de escritura y lectura deliberada comprendí que recorrí un camino complejo en que las partes conforman un todo.

No es casualidad que me interesaran los saberes prácticos habiendo optado por vivir en un lugar rodeado de plantas y árboles en el que el “hacer” cotidiano ocupa gran parte de nuestro día. Quitar ramas, cuidar semillas sembradas, preparar el terreno para

nevadas, construir espacios de resguardo ante el clima adverso, registrar el sonido del silencio en un hacer constante. Vivir la intensidad de materner a tiempo completo en un hacer automático en busca del cuidado del otro. Trabajar en una institución educativa ligada al mundo del trabajo, de la práctica profesional que produce, que entiende la práctica como eje de la formación y en el que la técnica, el arte de crear, fascina y se profundiza.

No es casualidad querer comprender cómo esos saberes prácticos se evalúan, se juzgan, se valoran socialmente, cómo el otro los interpreta sin caer en reduccionismos. No es casualidad que intente generar conocimientos en el campo de la práctica para poner en palabras lo que siempre estuvo, pero se ha ignorado por omisión, por desconocimiento, por comodidad, por razones de poder. No es casual que se unan piezas de un mapa trazado hace tiempo, el cual me animé a mirar reflexivamente.

Y hasta aquí llega mi relato con la sensación y la certeza de una profunda transformación vivida. Y opto por las palabras de Otro, con mayúscula, que pueda traducir la complejidad de mis pensamientos:

“ser incapaz de expresarse en palabras no significa ser estúpido... Es posible que el trabajo artesanal establezca un campo de destreza y de conocimiento que trasciende las capacidades verbales humanas para explicarlo; describir con precisión cómo hacer un nudo corredizo es una tarea que pone a prueba las capacidades del más profesional de los escritores (y desde luego supera las mías). He aquí, tal vez, el límite humano fundamental: el lenguaje no es una “herramienta- espejo” adecuada para los movimientos físicos del cuerpo humano” (Sennett, 2009, p 121)

Bibliografía

Aebli, H. (2008). *12 Formas Básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Narcea S.A.

Angrosino, M. (2015). Re contextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En Denzin, N y Lincoln, Y. (comp.) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. (Vol. IV). Gedisa.

Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada del quehacer en el aula*. (1º ed.). Aique.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retro-alimentación formativa*. (1º ed.). Summa. Fundación La Caixa.

Albaizeta, M. y et.al. (2007). *Las prácticas evaluativas de los docentes del Instituto Superior del profesorado n° 16 “Dr. Bernardo A. Houssay” desde su perspectiva: Formas, criterios, decisiones que se toman a partir de sus resultados y significaciones que se les atribuyen*. (Tesis. Proyecto N° 129). ISFD Sede: Instituto Superior del Profesorado N° 16 “Dr. Bernardo A. Houssay”.
http://cedoc.infed.edu.ar/upload/biblio/contenidos/Proyecto_129.pdf

Albert, J. y Sáez J. (s/f). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). <http://revistas.um.es/redu/article/view/35251>

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (p. 33-48). Fondo de Cultura Económica.

Argentina. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica Nacional (INET). www.inet.edu.ar

Argentina. Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica. (s.f.). Recuperado 18 de Marzo de 2020, de http://www.anmat.gov.ar/portafolio_educativo/

Avolio de Colls, S. (2000). *La evaluación del aprendizaje en el marco de los proyectos del aula*. Marymar.

Barbier, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. (1º edic.). Paidós.

Barbier, J. M. (1996). El análisis de las prácticas. Preguntas conceptuales. En Blanchard Laville, C. y Fablet, D. *El análisis de las prácticas profesionales*. Editions L'Harmattan

Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista Factótum 12* (pp. 1-18 ISSN 1989-9092). <http://www.revistafactotum.com>

Betancourt, W. (2013). La Filosofía como modo de saber. Aristóteles, Metafísica, A, 1 y 2, (980 a 21 - 983 a 24). *Revista Praxis Filosófica Nueva serie* (Nº 37, julio-diciembre 2013, p.29 - 55 ISSN: 0120-4688). <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n37/n37a02.pdf>

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2º ed.). Narcea.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (Trad. Kauf, T.). Anagrama.

Brazzolotto, S. (2012). *Aplicación de la evaluación de desempeño por competencias a las organizaciones*. (Trabajo final de grado). Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. <http://bdigital.uncu.edu.ar/5289>.

Cano, García, E. (2011). *La evaluación por competencias en la educación superior*. (Artículo científico). Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en

la Escuela Universidad de Granada.
http://digibug.ugr.es/handle/10481/15189#.WUKOvZII_Mw.

Celman, S. (2010). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentido en el nivel Universitario. En *Del aula al campo. El desafío cotidiano*. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. (2011). *Atando cabos, soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Superior en Argentina*. (Conferencia en CDR) Simposio: Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. (2012). Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente. *EDUNER*.

Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinaries da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação. En *Educação e Pesquisa*. (Vol. 26, Nº 2, San Pablo)

Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Denzin, N. (1970). *The research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*, London. The Butherworth Group.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (1º reimp.). Paidós.

Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. (1º ed.). Gedisa.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación, Formación e Investigación*, (Vol.1, Nº1. ISSN 2422-5975).

Educec. Educación técnica como motor de cambio. (12 de Diciembre de 2019). *Historia de la Educación Técnica en Argentina*. (Archivo de video). Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=nssNr_n0TPs

Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación*. Mimeo.

Eisner, E. W. (1975). *The eye perceptive: Toward a reformation of educational evaluation*. American Educational Research Association.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Eisner, E. W. (2007). *Cognición y currículum: una visión nueva*. (1° ed., 1° reimp.). Amorortu.

Elaskar, M. y et.al. (2009). *El proceso de formación en la práctica: un espacio de transición entre la formación académica y el ejercicio profesional*. (Proyecto 06/G428UNCUYO). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. <http://bdigital.uncu.edu.ar/>.

Escobar, A. y et.al. (2012). *Incidencia de los criterios de evaluación y de la instancia de devolución de prácticas evaluativas en la deserción de los alumnos del primer año del profesorado de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior de Villa Berthet*. (Proyecto N° 1638). http://cedoc.infed.edu.ar/biblioteca/biblio_display_obras.cgi?wid_obra=521

Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. (Número monográfico II: Formación centrada en competencias II). <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>.

Faerna, A, (2009) Pragmatismo. En Román Reyes (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. (Tomo 1/2/3/4). Ed. Plaza y Valdés.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*. (V 20, p. 3-61). <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/rre95ss.pdf>

Fernández, L. (2000). *El análisis institucional: objeto, proceso, abordajes metodológicos*. (Conferencia). Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional. Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro, E. (1973). Piaget. *Revista: Los Hombres de la historia* Nro. 169. Centro Editor de América Latina.

Gentile, N. y Difonso, A. (2014). *Observatorio 2.0: trayectorias laborales y educativas de jóvenes egresados de escuelas técnicas. Un estudio a nivel local*. (Comunicación. 16-19 septiembre 2014. ISBN 978-987-702-078-6.). VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Rosario, Argentina.

Gibbs, G. (2007). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. (Vol. 1, Nº 1). <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>

Gibbs, G. (2007) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata

Gómez Nieves, S. (2010). La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales. *Estudios y perspectivas en turismo*. *Scielo. Scientific Electronic Library Online*. 19 (1), 139-156 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185117322010000100008&lng=es&tlng=es.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.

Hernández, A. (2014). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.

Joan Rué, D. (2008). Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. (Núm. Monografía. 1º). <http://revistas.um.es/redu/article/view/10631>

La docente que aprobó a una alumna que no sabía nada (12 de abril de 2016). *Diario La Nación en línea*. <http://www.lanacion.com.ar/1888837-la-docente-que-aprobo-a-una-alumna-que-no-sabia-nada>.

La educación tecnológica. Aportes para la capacitación continua. De la tecnología a la Educación Tecnológica 1. (2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. <http://www.inet.edu.ar/index.php/material-de-capacitacion/educacion-tecnologica/>

La evaluación: nuevas miradas posibles para una práctica compleja. (2007). Instituto Superior de Formación Docente N° 61 Carlos Tejedor, Provincia de Bs As. Recuperado 28 de Julio de 2017, de <http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi>

Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058 de 2006. (Argentina).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2005. (Argentina).

Litwin E., y et.al (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós

Lúquez, G. (2011). *Actualidad de las escuelas técnicas de Buenos Aires: su relación con el entorno laboral. Un análisis de la formación de competencias laborales en la escuela técnica en relación con la demanda de técnicos en las pequeñas y medianas industrias*. (Tesis de Doctorado en Sociología). Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/actualidad-escuelas-tecnicas.pdf>

Mantek, P. (2014). *Otra evaluación es posible*. (Comunicación) Jornadas Regionales ADENAG (Asociación de Docentes Nacionales de Administración General) Mar del Plata Argentina, 17-18 octubre 2014. (Inédito). <http://nulan.mdp.edu.ar/view/creators/Mantek=3APatricia=3A=3A.html>.

Manzi, H. (ed.) y et.al. (s.f.). *La evaluación docente en Chile*. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Universidad Católica de Chile: MIDE. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2849>.

Matilla, M. (2006). *La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos*. (Artículo). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <http://bdigital.uncu.edu.ar/2429>.

Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Morata

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.

Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. (julio-diciembre). Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación. <http://www.redalyc.org/html/447/44740211/>.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. Morata

González y Ortíz, F. (2008). BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. (Investigación bibliotecológica. *Scielo. Scientific Electronic Library Online*. 229-235. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2008000300011&lng=es&tlng=es.

Patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo. (s.f.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/themes/patrimonio-cultural-inmaterial>

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Piaget J. e Inhelder, B. (1997) *Psicología del niño*. (13° ed.). Morata.

Plessi, P. (2011) y et.al. El modelo del *sommelier* y del *crítico de arte*. En *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Colección Didáctica de las operaciones mentales. Narcea Ediciones.

Prácticas Profesionalizantes (s.f.). Instituto Nacional de Educación Tecnológica. <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/practicas-profesionalizantes/>

Real Academia Española. (s.f.). Recuperado en 20 de Junio, de <https://www.rae.es/>

Resolución 13 de 2007. Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional. (Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica Nacional). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/13-07.pdf>

Resolución 735 de 2011. Por la cual se crea el Instituto Superior de Educación Técnico Profesional Bariloche. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. Argentina).

Resolución 4077 de 2014. Reglamento Académico Marco. (Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. Argentina).

Resolución 266 de 2015. Evaluación de capacidades profesionales. (Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica Nacional). <http://www.inet.edu.ar/index.php/material-de-capacitacion/evaluacion-de-capacidades-profesionales-res-cfe-26615/>

Resolución 2209 de 2018. Diseño Curricular Jurisdiccional Tecnicatura Superior en Gastronomía. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. Argentina).

Ripamonti, P. y et.al (2010). *Construcción de saberes prácticos en trayectorias profesionales de docentes noveles y en las prácticas de residencia de estudiantes a través de narraciones biográficas y pedagógicas*. (Tesis. Proyecto 1104). https://cedoc.infed.edu.ar/biblioteca/biblio_display_obras.cgi?wid_obra=481

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Scielo. Scientific Electronic Library Online*, 11(2) 1-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412009000200005&lng=es&tlng=es.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y acción. En *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.

Sanjurjo, L. y Vera, M.T. (1994). *El aprendizaje significativo en el nivel Medio y Superior*. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. y et.al. (2014). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Sautu, R. y et.al. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. (1º reimp.). CLACSO.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2º ed.). Morata.

Steiman, J. (2008). *Más Didáctica -en la educación superior*. Miño y Dávila.

Stobart (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (1º reimp.). Paidós.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, Nº (2). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
<http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenidotejada.htm>

Torre Padilla, O. (1997). *El turismo. Fenómeno social*. Fondo de Cultura Económica de España.

Trillo, F. (2014). Seleccionar el criterio en la evaluación de profesores. Performatividad vs. Desarrollo Profesional. (Diapositiva de Power Point). Seminario Evaluación de la Práctica. Maestría en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Grijalbo.

Wittgenstein L, (2001) *Tractatus logico-philosophicus*. (Traducido, adaptado y resumido por Gilles-Gaston Granger). Gallimard.

Yañiz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario. Implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4. Nº 2 ISBN: 1696-1412 3. <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>