

Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes



3

Estrategias
de enseñanza
y evaluación
de los
aprendizajes

Autoridades

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Seguridad

Lic. María Cecilia Rodríguez

Secretario de Seguridad

Dr. Sergio Berni

Secretario de Cooperación con los Poderes Judiciales, Ministerios Públicos y Legislaturas

Dr. Darío Ruiz

Secretario de Coordinación, Planeamiento y Formación

Dr. Sergio Cipolla

Subsecretaria de Participación Ciudadana

Dra. Agustina Propato

Subsecretario de Planeamiento y Formación

Tec. Javier Alonso

3

Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

Realización de la Colección Formación Policial

Autor:

Tec. Javier Alonso

Dirección del proyecto:

Lic. Belén Mora

Lic. Daniel Albano

Coordinación de Contenidos:

Prof. María Pía Ferreyra Díaz

Lic. Maria José Sabelli

Desarrollo de contenidos:

Lic. Lujan Baez

Lic. María José Sabelli

Lic. Alejandra Barale

Lic. Silvia Di Benedetto

Lic. Mariana Ornique

Desarrollo editorial:

Lic. Marcela Reidman

Pablo Viera

Edición de textos:

Nora Gómez

Diseño gráfico y diagramación:

Soledad Ferreyra Díaz

Pablo Longo

Alonso, Javier
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes / Javier Alonso. - 1ª ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación, 2015.
104 p. ; 23 x 19 cm. - (Formación policial; 3)
ISBN 978-987-3916-07-6
1. Formación Profesional. I. Título.
CDD 363.2

Impreso en Argentina

Colección Formación Policial

Prólogo

Desde su creación el 10 de diciembre del año 2010, el Ministerio de Seguridad de la Nación ha desarrollado políticas que promueven la consolidación del gobierno político de la seguridad y la plena vigencia de los derechos humanos, reafirmando la decisión y responsabilidad de la conducción política del sistema de seguridad en las autoridades del Poder Ejecutivo.

Desde esta perspectiva, se impulsa una mirada amplia y compleja de cómo pensar y hacer la seguridad, que no se limita a una situación de ausencia de delito sino que incorpora el pleno ejercicio de todos los derechos fundamentales por parte de todos los integrantes de la sociedad. Asimismo se definen líneas de acción relacionadas con la neutralización de la actividad criminal y la prevención del delito y las violencias, se desarrollan planes estratégicos de formación y capacitación de las Fuerzas de Seguridad y de los cuerpos especializados, según protocolos específicos de actuación e inscriptos en el Modelo de Uso Racional de la Fuerza de acuerdo con los estándares internacionales de derechos humanos.

Esta ampliación en el sentido de la seguridad y de los actores vinculados a ella, demanda pensar definiciones que delimiten el campo de intervención en esta problemática y el rol de los funcionarios policiales, resultando la formación de los miembros de las Fuerzas de Seguridad, fundamental en el proceso. En este marco, la Subsecretaría de Planeamiento y Formación ha trabajado fuertemente en el fortalecimiento de capacidades de gestión en los institutos de formación policial y de las Fuerzas de Seguridad, en todo el territorio nacional.

Llevar a cabo la formación policial y de las fuerzas de seguridad en la actualidad implica instalar nuevas discusiones, incorporar otras perspectivas y marcos teóricos para comprender fenómenos sociales complejos, gestionar dispositivos compartidos e integrados en la enseñanza de la práctica profesional, poner en relación ámbitos y actores claves involucrados tanto en el proceso formativo como en el ámbito del desempeño profesional del futuro agente, gendarme, marino, policía de seguridad aeroportuario, oficial y/o suboficial de cada una de las fuerzas, puesto que cada uno de ellos deberá asumir asertivamente los desafíos propios de su función en los territorios de actuación que les sean asignados.

Tec. Javier Alonso

Subsecretario de Planeamiento y Formación

Presentación

La **Colección Formación Policial** está destinada a los docentes e instructores que transitan la formación policial en las Unidades Académicas de los Institutos Universitarios y espacios de formación, capacitación y entrenamiento en destinos operativos de las Fuerzas Federales, a los integrantes de los Institutos de Educación Superior (IES) de las provincias que participan en estos procesos, a los docentes de las universidades nacionales que se encuentran gestionando espacios de formación policial así como a los funcionarios provinciales y/o municipales que asumieron el desafío de sumarse desde lo local a la formación policial.

La colección está compuesta por 6 documentos organizados en dos series:

En la **Serie Gestión Curricular** se presentan un conjunto de discusiones que resultan centrales para pensar los procesos de formación en las instituciones policiales.

Integran esta serie los siguientes documentos:

1. *Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos*
2. *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales*
3. *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*
4. *Leer y escribir en la formación policial*

En la **Serie Orientaciones para la Enseñanza** se plantean enfoques y propuestas específicas para la enseñanza de contenidos nodales de asignaturas centrales en la formación de los funcionarios policiales y de seguridad.

Está integrada por los siguientes documentos:

5. *La enseñanza del Derecho*

6. *La enseñanza del Estado y la Sociedad*

En el presente documento, *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*, se propone un desarrollo conceptual y práctico en torno a las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes para formadores que cuentan con saberes técnicos y teóricos específicos de su profesión a los que deben sumar un saber pedagógico, referido a la enseñanza, orientado a desarrollar variadas propuestas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, considerando tres cuestiones fundamentales estrechamente relacionadas con la complejidad del campo de la formación policial: la naturaleza del conocimiento a transmitir; la enseñanza desde una práctica reflexiva; y las implicaciones éticas de la evaluación.

Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

Indice

| | |
|--|----|
| INTRODUCCION | 16 |
| 1. Estrategias de enseñanza en la formación policial | 20 |
| 1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de estrategias de enseñanza? | 21 |
| ■ Tipos de estrategias | 24 |
| ■ ¿Cualquier estrategia es válida para cualquier contenido? | 26 |
| ■ El problema de los contenidos | 27 |
| ■ ¿Es posible atender a la diversidad en la formación de policías? | 28 |
| ■ Enseñar en aulas heterogéneas | 30 |
| 1.2. Las estrategias directas | 33 |
| ■ La exposición didáctica | 33 |
| ■ La instrucción directa | 37 |
| 1.3. Las estrategias indirectas | 39 |
| ■ La enseñanza basada en casos | 39 |
| ■ La enseñanza basada en problemas | 46 |
| ■ La enseñanza centrada en proyectos | 52 |
| ■ El trabajo colaborativo: transversal a las diversas estrategias de enseñanza | 56 |
| 1.4. El diálogo en la enseñanza | 57 |
| ■ ¿Es posible el diálogo en la formación policial? | 57 |
| ■ Reflexiones sobre las preguntas en la enseñanza | 63 |
| 1.5. La narrativa audiovisual en la formación policial | 65 |

| | |
|--|-----|
| 2. La evaluación de los aprendizajes en la formación policial | 68 |
| 2.1. El sentido de la evaluación | 69 |
| ■ De la evaluación "del" aprendizaje o la evaluación "para" el aprendizaje | 71 |
| 2.2. La construcción de criterios de evaluación | 73 |
| ■ Instrumentos de evaluación | 75 |
| 2.3. Las prácticas de retroalimentación | 77 |
| ■ La devolución como eje de la evaluación formativa | 77 |
| 2.4. El uso de rúbricas o matrices de valoración en evaluación formativa | 82 |
| ■ Tipos de rúbricas | 84 |
| 2.5. El marco ético de la evaluación | 86 |
| 2.6. La evaluación por estaciones (ECOE) | 89 |
| ■ La evaluación de competencias profesionales | 89 |
| ■ La propuesta de Evaluación por Estaciones de la Escuela de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina | 96 |
| IDEAS FINALES | 102 |
| BIBLIOGRAFÍA | 104 |

Introducción

Esta publicación ofrece un desarrollo conceptual y práctico en torno a las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el campo de las Fuerzas de Seguridad y Policiales. Los formadores que llevan adelante los procesos de enseñanza en estas instituciones son profesionales expertos en el área de una determinada disciplina que, al mismo tiempo, deben enseñarla. En la mayoría de los casos, su tarea pedagógica se desarrolla desde una fuerte identificación con su formación de base. Esto les ocurre también a los médicos, a los abogados y a todos los profesionales que participan en la enseñanza.

A los saberes técnicos y teóricos específicos de su profesión, se suma la necesidad de contar con un saber pedagógico, referido a la enseñanza, orientado a promover mejores formas de transmitir el conocimiento a los futuros miembros de las Fuerzas de Seguridad y Policiales.

Para enseñar los conocimientos que dispone de la mejor forma posible, el experto debe utilizar determinadas estrategias, provenientes del campo educativo. Es importante que sepa que cuando utiliza determinadas estrategias de enseñanza, está habilitando ciertas experiencias formativas en los estudiantes y dejando afuera otras posibilidades.

Ahora bien, las estrategias de enseñanza no son verdades absolutas ni recetas universales, pero sirven como guías de acción y reflexión para las tareas de la formación, que siempre son complejas y diversas. Las investigaciones educativas y las tradiciones pedagógicas aportan conocimiento epistemológico y empírico para que la formación en cada disciplina sea rigurosa, comprometida, y ofrezca propuestas claras de enseñanza y aprendizaje.

Antes de entrar de lleno en la presentación de estas propuestas, es necesario considerar tres cuestiones fundamentales estrechamente relacionadas con la complejidad del campo de la formación de policías: la naturaleza del conocimiento a transmitir; la enseñanza desde una práctica reflexiva; y las implicaciones éticas de la evaluación.

En primer lugar, nos encontramos con el problema de los conocimientos a impartir, es decir, de los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos. La decisión acerca de **cómo enseñar** se vincula estrechamente con el **qué enseñar**. La forma que adopta la enseñanza está indisolublemente ligada al objeto, es decir, a lo que llamamos **contenidos**.

En este sentido, es necesario reconocer explícitamente el alto grado de complejidad del conocimiento que se pone

en juego en el campo de la formación de los futuros policías. En su tarea de formar estudiantes comprometidos con la realidad social y la seguridad democrática y ciudadana, los docentes no sólo deben transmitir contenidos técnicos y desarrollar capacidades para ciertas prácticas (comportamientos, procedimientos, movimientos, actitudes, aptitudes, etc.) sino también abordar conocimientos de corte político y social, marcados por valores y principios morales. Para cumplir esta tarea con eficiencia deben implementar modalidades de enseñanza alineadas con esos propósitos. Si el docente no está comprometido con un paradigma orientado a la construcción de ciudadanía dentro del marco democrático, no podrá enseñar esos contenidos ni darles una orientación clara durante la práctica de enseñanza.

Por otra parte, la decisión metodológica acerca de **cómo enseñar** esos contenidos complejos está signada por el hecho concreto de que **la formación que se ofrezca habilitará una práctica profesional**, con fuerte incidencia en el mundo real y despliegue en el campo social. Por lo tanto, constituye un desafío desarrollar estrategias de enseñanza que se aproximen al mundo profesional, desde la perspectiva de una práctica reflexiva. Para eso, es preciso tener en claro cuáles son los rasgos singulares de esa práctica profesional, el contexto en el que se desarrolla el profesional de seguridad y los modos de actuar que deberá aprender. El espacio de formación es un ámbito privilegiado en el que, además de enseñar saberes teóricos, técnicos y prácticos, se transmite un oficio, un saber hacer y se promueve la adquisición de conocimientos en una aproximación gradual al terreno profesional. A la hora de pensar la formación de policías se vuelve imprescindible considerar cómo se articulará la teoría y la práctica a través de estrategias de enseñanza que permitan experimentar distintas funciones, actuaciones, responsabilidades y exigencias profesionales.

Por último, los docentes tenemos la tarea, ineludible, de evaluar en qué medida el estudiante se acerca o aleja de los propósitos de la enseñanza. La **evaluación** es, por un lado, una tarea de alto impacto en la subjetividad de los intervinientes; por otro lado, su gran implicación profesional y técnica en la toma de decisiones la ubica como un dispositivo que está más allá de aprobar o reprobar un desempeño. Evaluar es habilitar a un policía para la continuidad de un rol profesional, que perdurará en su vida, ya sin nuestro apoyo o sostén como enseñantes. Por

Lo tanto, es una tarea de elevada implicancia ética y moral, que plantea desafíos tanto intelectuales como emocionales, que deben atenderse en la formación implementando formas apropiadas de realización.

Digamos desde ya, que la evaluación no puede quedar librada a aspectos puramente subjetivos ni tampoco a la exactitud rigurosa de un acto técnico. Es necesario contar con un dispositivo (como el que aquí se ofrece) que contemple opciones y modalidades de evaluación que estén más cerca del campo formativo que del escolar, sobre todo, de los modos escolares tradicionales.

Los tres conceptos analizados en los párrafos precedentes (contenidos, enseñanza y evaluación) deben estar alineados entre sí, para que el resultado sea el logro de buenas enseñanzas y, por ende, de buenos aprendizajes. Toda esta alineación no tiene sentido si no se trabaja dentro de la concepción de **Seguridad democrática y ciudadana**. Este marco conceptual, con sus contenidos y problemas, configura una constante en la transmisión de cualquier conocimiento. Desde esta línea de horizonte permanente, los estudiantes deberán realizar acciones determinadas para su correcta inserción en el campo profesional, y los docentes organizarán las acciones más apropiadas de enseñanza, cuestión a la que dedicaremos el presente módulo.

Estrategias de enseñanza en la formación policial

1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de estrategias de enseñanza?

La consideración acerca de las estrategias, resulta fundamental en el marco de la definición de situaciones de enseñanza para la formación de policías. Preguntarse *cómo enseñar*, implica pensar en los destinatarios, en los contenidos a transmitir y en las mejores vías de acceso a dichos contenidos. Dada la complejidad de conocimientos y habilidades requeridas en la formación de policías, la elección de las estrategias de enseñanza, resulta crucial para el logro de los aprendizajes.

Revisemos los orígenes del concepto **estrategia**, para comprender mejor su adaptación al campo de la enseñanza. Proviene del griego *strategos*: general y, según el Diccionario de la Real Academia Española “*es el arte de dirigir operaciones militares o habilidad para dirigir un asunto*”. Sun Tzu establece que el éxito viene como resultado de vencer la voluntad de lucha del adversario más que de destruir su ejército: “*Conoce a tu enemigo y concóctate a ti mismo; en cien batallas, nunca saldrás derrotado. Si eres ignorante de tu enemigo pero te conoces a ti mismo, tus oportunidades de ganar o perder son las mismas. Si eres ignorante de tu enemigo y de ti mismo, puedes*

estar seguro de ser derrotado en cada batalla” (Sun Tzu, 2001)¹. Por su parte, Karl Von Clausewitz (2002) afirma que la estrategia “*es el uso del encuentro para alcanzar el objetivo de la guerra, y la táctica es el uso de las fuerzas militares en el combate*”².

Como vemos, la etimología de la palabra lleva implícita una acción que no puede prescindir de una teoría que sirva de guía para la acción; también expresa el reconocimiento del carácter azaroso y cambiante del contexto en que tendrá lugar dicha actividad. Entre ambos campos, **la experiencia empírica** y **la reflexión racional**, se toman las decisiones prácticas de la tarea profesional. Estos son los **criterios de intervención profesional**, de difícil transmisión por su complejidad pero indispensables en la formación de cualquier campo que implique desempeño social. La formación de criterios para la toma de decisiones es, quizá, uno de los más arduos trabajos que tiene por delante un profesor en la tarea de enseñanza. Por suerte, cuenta con un corpus teórico muy rico para analizar las

1. SUN TZU. (2001). *El arte de la guerra*. Grupo DENMA. Madrid.
2. VON KLAUSEWITZ, K. (2002). *De la guerra*. Librodot.com

estrategias de enseñanza centradas en la acción reflexiva sobre el mundo.

Anijovich y Mora (2010) sostienen que **las estrategias de enseñanza** son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar su tarea, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos³. Constituyen disposiciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Dichas decisiones llevan a realizar, dentro de la clase, un conjunto de acciones con intencionalidad pedagógica definida. Las mismas son el resultado del conocimiento didáctico del docente, experto en teoría, práctica y experiencia. La tarea docente supone hacer conscientes esas decisiones y reflexionar metacognitivamente sobre ellas.

Esta capacidad de analizar los propios procesos de pensamiento, que nos llevan a tomar decisiones pedagógicas para el abordaje de un determinado contenido, son imprescindibles en la tarea de enseñar. Trabajar sobre las estrategias de enseñanza, es pensar en el diseño de situaciones, ejemplos, recursos, etc. que se pondrán en juego al “dar una clase” o para planificar una unidad del programa o un tema de enseñanza.

Cabe aclarar que no existe una sola manera ni una única forma correcta para diseñar estrategias de enseñanza. Según la modalidad seleccionada, se infieren los supuestos relativos a la enseñanza y al aprendizaje que el docente sostiene. En este sentido, en el diseño de estrategias es posible identificar aproximaciones “puras” o “mixtas”.

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>POSICIONES PURAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Expresan un compromiso con concepciones más clásicas, ya probadas, en relación a cómo se aprende y cómo se enseña. ■ Buscan un modo de configurar, a través de la programación, contextos de enseñanza concretos acordes con esos supuestos. |
| <p>POSICIONES MIXTAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sostienen una visión ecléctica con respecto a los modelos y estrategias. Según sus defensores, la compleja tarea del profesor consiste en la utilización sabia y hábil de la amplia variedad de modelos docentes (entendidos como creación de ambientes de aprendizaje) en función de los propósitos y contenidos específicos y de las características de los estudiantes y del propio docente. Este planteo se afirma en la siguiente idea: dado que ningún enfoque de enseñanza posee validez y eficacia tan general, que puedan ser demostradas de modo contundente, la defensa de un método único constituye una falacia. |

3. ANIJOVICH Y MORA (2010) *Estrategias de enseñanza*. Aique. Buenos Aires.

El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra, entonces, en la búsqueda de un único y correcto camino, sino en explorar las posibilidades de la variedad de modelos que ofrece la experiencia pedagógica (Joyce y Weil, 1985)⁴. La atención se traslada al espacio de toma de decisiones del docente y a la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas que le permitan resolver, de modo variado y creativo, la amplia gama de problemas con los que se enfrenta habitualmente, a la hora de dar clase.

Hemos dicho que las formas en que se enseña son siempre relativas al modo en que se concibe y se da forma al contenido, a los propósitos de enseñanza y a los objetivos de aprendizaje que se definan. Al delimitar y priorizar determinadas facetas de un tema, al prever aquellos significados cuya construcción se desea promover, el profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintas formas de combinar las tareas, y define momentos. Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, al trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, a un modo general de encarar la enseñanza. En este sentido, la palabra **estrategia** alude a un abanico de actividades y, dado que se trata de una aproximación, no representa un plan estático sino un proceso que *se va haciendo desde la planifi-*

cación y durante su realización. De este modo, los errores y las limitaciones deben considerarse como nuevas oportunidades de mejora y no desajustes de la idea inicial.

Según Edelstein (1994)⁵, la adopción de una determinada perspectiva –pedagógica, epistemológica, política, axiológica– por parte del docente incide en cómo se vinculará con el conocimiento que pretende transmitir y se expresa en la construcción metodológica que realice (planes y programas). Dado que las estrategias de enseñanza representan decisiones cuyo objetivo primordial es fortalecer aprendizajes significativos en los estudiantes, se requiere una multiplicidad de actividades y recursos que no poseen sentido en sí mismas sino en la medida en que forman parte de un plan más general.

Para Anijovich y Mora, las estrategias poseen dos dimensiones: una, reflexiva, vinculada a la planificación y al análisis que realiza el docente de los contenidos, la situación contextual de enseñanza y las propuestas de actividades; otra, está relacionada con la puesta en marcha del proyecto de acción a partir de la toma de decisiones pedagógicas para el aula. De modo que, para estas autoras, las estrategias inciden significativamente en cada uno de los siguientes puntos:

- **En los contenidos** transmitidos a los estudiantes que se transforman parcialmente sin perder su sentido original.

4. JOYCE, B. y WEIL, M. (2002) *Modelos de enseñanza*. Gedisa. Barcelona.

5. EDELSTEIN, G. (2002). *Las prácticas de enseñanza y otras cuestiones* (2002) Revista Perspectiva. Florianópolis.

■ **En el trabajo intelectual** que realizan los estudiantes dependiendo siempre de la estrategia del docente.

■ **En los hábitos de trabajo** que se diversifican.

■ **En los valores que se ponen en juego en la situación de clase** en relación al contenido pero también a los modos de comunicarse e interactuar.

■ **En el modo de comprender los contenidos** –sociales, históricos, científicos, entre otros– dado que se contextualiza el conocimiento y no queda aislado o circunscripto al intercambio en el aula.

Las estrategias de enseñanza se expresan y cobran materialidad por el estilo de enseñanza que propone el docente, la estructura comunicativa que despliega en la clase, el modo de presentación de los contenidos, el tipo de consigna y las representaciones cognitivas y afectivas implicadas en el desarrollo del contenido, entre otras cuestiones.

■ Tipos de estrategias

Entre las diversas clasificaciones que existen sobre el uso de estrategias que utilizan los docentes en el aula, es posible distinguir entre aquellas basadas en la enseñanza directa y las indirectas o centradas en el descubrimiento. Stenhouse las define del siguiente modo:

La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus estudiantes conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus estudiantes en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles (Stenhouse, 1984)⁶.

Cada abordaje supone un modo particular de definir la intervención docente, organizar el trabajo del alumno y disponer el ambiente de la clase.

■ **La enseñanza directa** implica un mayor grado de estructuración de la tarea que realizará el estudiante, ya que se basa en una serie de acciones cuidadosamente pautadas y explicadas a los alumnos, para que puedan cumplir con ellas, en forma específica. Sus formas más representativas son la exposición y el interrogatorio en sus distintas variantes.

■ **La enseñanza indirecta**, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, en la búsqueda del sentido del estudiante, articulando sus conocimientos previos con los contenidos académicos. Se espera que los

6. STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta, a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Para ello, es menester que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados y que cuenten con las formas de ayuda pedagógica más adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de la conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone trabajar con material sistemáticamente preparado, con formas de estructuración diversas, dependientes del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.).⁷ Sus formas más representativas son el estudio de casos, la enseñanza basada en proyectos, etc.

Cada abordaje supone un modo particular de definir

7. Un modo más antiguo de referirse a la enseñanza y sus variantes, es la idea de forma didáctica que aparece en algunos textos de esta disciplina. Según Stöcker "(...) por ejemplo, las formas didácticas típicas pueden distinguirse por el modo de distribuir la actividad entre el docente y los alumnos. Se habla de enseñanza directa cuando "la enseñanza se halla bajo la conducción directa del maestro". Tal es el caso de la exposición (por discurso o por demostración) y de la enseñanza por elaboración (conversación, enseñanza por preguntas). Se alude a una forma de enseñanza indirecta "cuando la enseñanza se halla bajo la conducción indirecta del maestro" (Stöcker, 1964).

la intervención docente, organizar el trabajo del estudiante y disponer el ambiente de la clase.

■ **Desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes**, las actividades pueden definirse como "*instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al estudiante vivir experiencias necesarias para su propia transformación*" (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985)⁸.

■ **Desde la perspectiva de quien enseña**, las actividades representan la unidad central de organización de la clase, que delimita segmentos temporales y permite definir espacios de transición entre uno y otro.

Anijovich y Mora (2010)⁹ señalan que "*una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, la calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los estudiantes*". Para las intervenciones profesionales y para el abordaje de cualquier tipo de contenido se sugiere que la secuencia de las actividades propuestas vaya de lo simple a lo complejo, lo que permite que paulatinamente se integren habilidades y conocimientos de mayor nivel de exigencia.

Las estrategias difieren, también, por **el tipo de intervención y competencia que se requiere del docente**,

8. DÍAZ BORDENAVE, J. y MARTINS PEREIRA, A. (1985). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Vozes. Brasil.

9. ANIJOVICH Y MORA (2010). Op. Cit.

tanto en la instancia pre-activa como en la instancia interactiva.

■ Son **pre-activas**, las formas de actividad que requieren mucho esfuerzo de preparación por parte del profesor, tanto en el diseño de la actividad como en el desarrollo o selección de materiales, o en el análisis de casos o las distintas formas de auto-instrucción.

■ También existen formas de actividad en las cuales lo central de la ayuda pedagógica del docente se juega en la **situación interactiva**, como ocurre por ejemplo, en una clase basada en el diálogo entre docente y estudiantes.

■ En otros casos, como en las simulaciones¹⁰, se presenta una **distribución balanceada entre la instancia pre-activa e interactiva**. Al implementar esta estrategia, los docentes deben hacer un intenso trabajo de preparación de diseño de una situación previa y una disposición anticipada de los pasos a seguir en los diferentes momentos: cuando tiene que coordinar, cuando observa el desempeño de los que intervienen en la simulación, al moderar las intervenciones de los que observan, al cerrar la actividad clarificando dudas, etc.

■ ¿Cualquier estrategia es válida para cualquier contenido?

Antes de evaluar las estrategias más adecuadas, los docentes deben identificar qué contenidos tienen que enseñar. Esto significa que hay que considerar tanto el contenido específico –en función del espacio curricular que está abordando– como su modalidad: no es lo mismo enseñar conceptos que procedimientos o actitudes. No es lo mismo demostrar cómo hacer un cacheo, explicar cuál es la estructura jerárquica de la Fuerza Policial o analizar los artículos del código procesal. La enseñanza de un procedimiento requiere un tipo de propuesta que le permita al alumno vivenciar, realizar e identificar a partir de la propia experiencia, cuáles son los conceptos teóricos que se ponen en juego. No sucede lo mismo con la enseñanza de un concepto más abstracto o teórico.

El acto de vivenciar una actividad implica ir más allá de explicar en la pizarra o dar una clase expositiva; requiere experimentar cuáles son los pasos a seguir en un procedimiento policial o qué normativa se pone en juego a la hora de realizar un allanamiento. Si lo comparamos con el aprendizaje de conducción de un auto, leer un manual con instrucciones de manejo y conocer las leyes de tránsito, no garantiza que se pueda salir manejando exitosamente. El dominio teórico del procedimiento no garantiza el dominio práctico del mismo, así como conocer las reglas del fútbol, no implica ser

10. Esta estrategia de enseñanza se aborda intensamente en el Documento de *Dispositivos de Formación en las Prácticas Profesionales*, (2015), Colección Formación Policial, Ministerio de Seguridad, Buenos Aires.

un buen o mal jugador en la cancha. En este sentido, las estrategias expositivas son necesarias, pero no suficientes.

El quehacer profesional requiere tanto de la ejercitación, como de la resolución de situaciones problemáticas, por lo que es importante contemplar situaciones inéditas e inesperadas. Formar en el campo profesional supone realizar una buena selección de ejemplos que permitan el despliegue de habilidades cognitivas, destrezas y contenidos contextualizados. Para que dicha selección sea significativa y relevante, debemos preguntarnos qué contenidos son los que vale la pena enseñar para el desempeño de la profesión, inquietud común para los profesores de todas las carreras.

Un docente puede enseñar, por ejemplo, el proceso de comunicación, solicitándoles a los estudiantes que memoricen sus componentes; otro puede instruir en la realización de un procedimiento que implique poner el cuerpo (una acción), pero lo hace mediante clases expositivas y usando como único recurso el pizarrón. En ambos casos, si bien los alumnos pueden aprender los contenidos conceptuales implicados, no habrán experimentado la forma de utilizarlos adecuadamente en el momento de necesitarlos; menos aún cuando se presenten fuera del contexto del aula, algo que seguramente ocurrirá, ya sea que tengan que comunicarse o intervenir en una situación de riesgo en la vía pública. En estos casos, el análisis conceptual –que sigue sien-

do necesario– vendría a complementar, por ejemplo, una simulación, tanto para la enseñanza de los procedimientos de un interrogatorio como los de una detención. Ambos son significativos si se los complementa.

■ El problema de los contenidos

Para abordar la cuestión de los contenidos, es necesario distinguir entre *información* y *conocimiento*.

■ **Información** es el manejo de datos fragmentados, concretos y delimitados.

■ **Conocimiento** es la construcción de marcos conceptuales, que posibilitan diferentes niveles de generalización, estableciendo jerarquías y una red de relaciones.

Para transmitir eficazmente el conocimiento es necesario promover la interacción del sujeto con el objeto por conocer y la aplicación de ese contenido en situaciones diversas. Entonces, decidir qué estrategias son las más apropiadas, implica poner en diálogo permanente a los estudiantes con lo que tienen que aprender, considerando sus características específicas y las situaciones reales de uso de ese saber.

Es importante explorar el conocimiento del mundo que tienen nuestros estudiantes, ya que esto incide directamente en la selección de las estrategias de enseñanza. Repetidas veces en este documento, hemos dicho que no existe una única estrategia, válida para

todos los estudiantes; las prácticas que fueron eficaces con algunos, pueden no serlo con otros, justamente por la diferencia de sentido del mundo y de la realidad que cada uno ha construido. Un ejemplo que no es ajeno a la experiencia de todo docente, es el de haber planificado y llevado adelante exitosamente una actividad con un grupo de alumnos, seleccionando un material de enseñanza apropiado para los propósitos perseguidos, pero que al año siguiente, en la misma institución, dictando la misma asignatura y con el mismo tema, se obtienen resultados no previstos y diferentes: la cuestión es que ha cambiado el grupo de estudiantes. Dada esta constante, es imprescindible identificar las necesidades y los intereses de cada grupo de estudiantes, conocer sus diferencias individuales y sus características grupales, ya que todo esto influye en la eficacia de cualquier estrategia de enseñanza.

Los docentes de todas las áreas tienden a considerar al grupo como un todo homogéneo, y actúan en consecuencia. Si no se tiene en cuenta esa diversidad al planificar y al enseñar, el problema se agrava al momento de evaluar. Los estudiantes poseen diversos estilos de aprendizaje, niveles de conocimientos, ritmos, actitudes, experiencias e intereses heterogéneos; reconocer esas diferencias tiene implicancias en las decisiones, tanto de planificación como de puesta en marcha de la enseñanza. La consideración de la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, no es un enunciado de

buena voluntad sino que expresa una realidad sobre la que el docente debe operar siempre, de lo contrario, en lugar de servir como sustento para la tarea, se transformará en obstáculo, muchas veces insalvable.

■ ¿Es posible atender a la diversidad en la formación de policías?

Los alumnos de las escuelas que forman policías, son jóvenes o adultos¹¹ que buscan un título profesional, e insertarse en el mundo del trabajo. Por lo tanto, es necesario trabajar la heterogeneidad de los diversos puntos de partida de sus integrantes para lograr organizaciones equilibradas y homogéneas en sus fines y procedimientos.

11. Estas diferencias dependen de los requisitos de ingreso de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

ALGUNAS PREGUNTAS PARA PENSAR

- ¿Cómo ingresa la diversidad en las instituciones de formación policial?
- ¿Cómo tratar las diferencias en instituciones homogeneizadoras como las “nuestras”?
- ¿Podrá considerarse la heterogeneidad como factor potenciador de aprendizajes y no como un obstáculo a eliminar?
- ¿Es posible considerar que lo heterogéneo, no solamente no atenta contra la disciplina, sino que la afianza?
- Nuestras instituciones ¿están en condiciones de llevar adelante prácticas de enseñanza que atiendan la diversidad?

Para dar respuesta a estos planteos, se vuelve necesario adoptar un enfoque de la enseñanza que contemple la multiplicidad de estrategias, los diversos tipos de agrupamientos, de recursos, de espacios de enseñanza y de aprendizaje. Cuanto más diversificadas sean nuestras clases y nuestros recursos didácticos (entendiendo como clases, no solo las del “aula/estudios”¹² sino también la “instrucción”), más cantidad de alumnos sentirán que esa es una clase a la que pertenecen, que les está dedicada, que pueden aprender y, entonces, lograrán mejores resultados.

Todos los estudiantes pueden aprender: bajo esta premisa es responsabilidad de los docentes e instructores diseñar clases en las que todos puedan afianzar sus aprendizajes.

La realidad nos muestra la diversidad como hecho

observable cotidiano: en la naturaleza, en la sociedad, en los individuos, en los grupos, la homogeneidad es una ilusión, propia, solamente, de quien no ha aprendido a mirar. Los científicos lo saben y nos enseñan que no existen, ni siquiera, dos copos de nieve idénticos. Por lo tanto, en el campo educativo, la realidad es la diversidad: las aulas son siempre heterogéneas y el falso concepto de homogeneidad como punto de partida, debe ser revisado.

El trabajo con la heterogeneidad es, además, necesario en las instituciones que forman personal de seguridad, porque enriquece el punto de vista de todos. Se llegará a una organización equilibrada y homogénea en sus fines y procedimientos como producto final de la formación, siempre y cuando se contemple y trabaje la diversidad de puntos de partida de sus integrantes.

Si bien masividad y calidad han sido pares planteados controversialmente en el discurso de las formacio-

12. En referencia a la organización académica prevalente de las policías.

nes, consideramos que se trata de una falsa opción. Cabe decir que en varias de las instituciones en las que se forman policías se lo hace en situación de masividad; pero así como es posible una enseñanza de calidad en grupos numerosos, el sólo hecho de enseñar con pequeños grupos, no es garantía de calidad educativa. En todos los casos, la masividad requiere que los estudiantes conozcan y reciban clases de profesores con experiencia y capaces de asumir la responsabilidad de la docencia en grupos numerosos, mediante la implementación de estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables. Enseñar en la masividad no significa dejar de lado a la heterogeneidad: hablaremos entonces de enseñanzas diferenciadas, para referirnos a este modo de incluir lo diverso en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de la mujer en la formación de las Fuerzas de Seguridad trajo aparejada la inclusión de una forma de pluralidad que, hasta entonces, se encontraba ausente: la de género. En ocasiones parece dificultoso para algunas instituciones hacer un lugar a esta novedad, ya sea desde los espacios donde se duerma, hasta la conformación de los grupos en situaciones de enseñanza compartidas por varones y mujeres. La escasa tradición de formación de mujeres en las escuelas o Fuerzas se suma al bajo número de mujeres formadoras en la instrucción. En la actualidad, uno de los desa-

ños más relevantes pasa por la consideración, e incluso la promoción, de esta nueva forma de diversidad. Lejos de ser un obstáculo, la presencia de mujeres tiene un potencial muy valioso para enriquecer no sólo la experiencia formativa de las instituciones de formación sino la vida profesional de los funcionarios de seguridad en los ámbitos de trabajo.

■ Enseñar en aulas heterogéneas

Los estudiantes deben contar con variadas oportunidades y opciones para acceder a la información, comprender las ideas y comunicar lo que aprenden. Ahora bien, ¿qué condiciones favorecen estos aprendizajes?:

■ Protagonismo del alumno.

Todos aprendemos cuando nos introducimos en la tarea, como quien se sumerge en el agua para aprender a nadar, siempre con la guía del experto. De lo contrario, o nos ahogamos o es el profesor el que mejora su destreza nadadora, sin transmitirnos su pericia. El profesor establece las condiciones de posibilidad de esas tareas, a través de actividades de aprendizaje que promueven el uso de diferentes habilidades cognitivas de los alumnos respecto del contenido disciplinar. El alumno se apropia progresivamente de los conocimientos y va asumiendo una responsabilidad creciente por su aprendizaje.

Debe registrar sus propias fortalezas y debilidades para la realización de las tareas; de este modo, puede planificar y tener mayor control sobre sus estrategias y recursos para mejorar los aprendizajes. Facilitar la autoevaluación, crear un ambiente de confianza afectivamente cálido y generar satisfactorios niveles de competencia intentando encontrar un equilibrio entre las tareas que los estudiantes son capaces de realizar solos y las que representan un desafío. Situaciones que promueven el protagonismo y la autonomía del estudiante son indispensables en la formación profesional.

■ **Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento.**

Es necesario observar la multiplicidad de situaciones cotidianas en las que los estudiantes aprenden a fin de aprovechar al máximo esas circunstancias. Los contenidos pueden aprenderse en el aula, pero también visitando un museo, mirando una película o navegando por internet. Se aprende en forma individual, en el grupo global de la clase, en pequeños grupos o con un compañero. Se aprende en el horario de clase pero también fuera de él. Cuanta más variedad de estilos y formatos haya en nuestra enseñanza, más

incluidos estarán los tiempos y modos personales de aprender de un mayor número de estudiantes.

■ **Uso de materiales y fuentes de información diversas.**

La enseñanza es intencional, por lo tanto hay un contenido que el docente espera que los estudiantes aprendan, para lo cual despliega una serie de acciones pedagógicas. La adaptación de lo que enseña a un determinado grupo de estudiantes debe hacerse teniendo en cuenta cómo es el acceso de esos estudiantes al conocimiento. Muchas veces, los contenidos que desea enseñar están fuera del mundo del estudiante; o directamente, ellos no conocen el campo de problemas que se abordará. Por lo tanto, cuanto más diversos sean los materiales que utilice el profesor para enseñar un tema, más probabilidades existen de que los estudiantes logren aprendizajes efectivos. Para ello, hay que diseñar diferentes “puntos de entrada” y de acceso de los estudiantes al conocimiento, tendiendo puentes entre lo que ellos saben o suponen y lo que nosotros queremos enseñarles. En su libro *La mente no escolarizada*.

13. GARDNER, H. (1991) *La Mente no escolarizada*. Paidós. Barcelona.

rizada, Gardner (1991)¹³ plantea que todo tópico central en una disciplina puede ser enfocado al menos, en cinco formas diferentes: mediante el uso de la narrativa, por análisis lógico y cuantitativo, por experiencia personal y experimentación, mediante la exploración artística y analizando los principios epistemológicos que lo sustentan. No es casual que el mismo Gardner haya agregado, luego de años de investigación, el sexto tópico: la experiencia participativa/interpersonal debido a la importancia de este enfoque para la formación en disciplinas que no son solamente teóricas sino que requieren la enseñanza de competencias y criterios de intervención.

■ Participación “real” en situaciones “reales” y producción genuina.

A lo largo de los años, los expertos han desarrollado conceptos, teorías, métodos y procedimientos para explicar diferentes fenómenos y resolver situaciones problemáticas de la vida profesional. Comprender los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento y explorar las diferentes situaciones que los profesionales de distintas disciplinas enfrentan en el cumplimiento de su tarea, permite a los estudiantes experi-

mentar en forma directa su actividad futura. Al mismo tiempo, posibilita comprender por qué, en medio de la infinita variedad de descripciones posibles de problemas –por ejemplo, los problemas sociales contemporáneos–, o de la multiplicidad de opciones para diseñar y desarrollar acciones preventivas de seguridad ciudadana, sólo algunas de ellas son señaladas como fructíferas, válidas y adecuadas por los expertos.

La participación “real” y la producción genuina en los dominios específicos constituyen herramientas valiosas para construir aprendizajes significativos dado que permiten superar la intuición, el sentido común o la reacción. Los estudiantes aprenden más cuando tienen una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo.

1.2. Las estrategias directas

■ La exposición didáctica

Tiene como intención la asimilación de conocimientos. Permite la presentación de temas, hechos y conceptos, que ayudan al estudiante a situarse claramente y a tener una visión panorámica, introductoria o de síntesis, de cualquier tema relevante.

Por lo general, los docentes proponen clases expositivas acompañadas de ejercicios, actividades u otras propuestas complementarias, que contribuyen a asimilar los conceptos explicados. Para esclarecer mejor este concepto, imaginemos la siguiente escena:

DECIR EL CONOCIMIENTO

J. es profesor de derecho y se dispone a dar una clase. Llega al aula, acomoda unos apuntes sobre el escritorio, saluda a sus estudiantes y anuncia que el tema de hoy será **“el término persona”**. Empieza la clase explicando al grupo la naturaleza de la palabra **“persona”**, sus orígenes del latín y del griego, la relación con el teatro. Los estudiantes toman nota. Una de las alumnas levanta la mano para hacer una pregunta pero el profesor le dice que contestará las preguntas al finalizar la clase porque **“si no, se pierde”**. Sigue con la clase, relacionando el término persona con el de **“hombre”**. Luego, retoma el concepto de persona y lo relaciona con el de **“sujeto de derecho”**. Les pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos la definición que les dicta. El profesor toma unas hojas que dejó sobre el escritorio, se dirige al pizarrón, de espaldas a los estudiantes por unos minutos escribe:

| | |
|-------------------|------------------------|
| PERSONA | HOMBRE |
| SUJETO DE DERECHO | DIGNIDAD DE LA PERSONA |

A continuación, expone brevemente sobre la **“dignidad de la persona humana”**. Unos minutos después pregunta **¿qué implica la dignidad de la persona humana?** Un estudiante contesta y el profesor, entonces, vincula la dignidad con el estado de derecho y la relaciona con los primeros conceptos del pizarrón. Cita un fragmento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lee de sus apuntes. Continúa la clase de modo similar. Toma un apunte y expresa que va a cerrar la clase leyendo un párrafo **“para la reflexión”**.

Luego de la lectura busca en los estudiantes alguna intervención espontánea. Ante el silencio de los estudiantes, expresa cuáles fueron los objetivos de la clase y da por terminada la misma.

En la escena que hemos compartido, el docente presentó la información sin relacionarla con ejemplos ni casos, potenciando en los estudiantes un aprendizaje de tipo mecánico o memorístico; no les dio la oportunidad de encontrar sentido o comprender esos contenidos. Tampoco las preguntas que realizó al finalizar la presentación, estuvieron orientadas a ampliar la comprensión. El profesor parecía haber preparado la clase, pero estaba más interesado en lo que él mismo decía –en “dar la clase”– que en la comprensión de los estudiantes. Es posible que J. considere que la mera exposición provoca por sí sólo el aprendizaje.

Sería interesante considerar si el profesor ha tenido en cuenta la relación entre los contenidos, la lógica secuencial de los temas, las características de los estudiantes y del contexto en el cual se llevaba a cabo la situación de enseñanza. Todo indica que no pudo articular esos aspectos.

No es posible sostener un proceso de enseñanza basado exclusivamente en la presentación sistemática de los contenidos. Esta modalidad de exposición ha llevado a algunos autores a señalar que en las clases expositivas no hay retroalimentación, ni una participación significativa por parte del estudiante, lo que convierte al aprendizaje en un acto que sitúa al que aprende en un lugar de gran pasividad. La escena que compartimos propone un modo de exposición del cual desearíamos distanciarnos, por dos cuestiones fundamentales:

porque no busca construir un puente entre lo que los alumnos saben y los nuevos contenidos y porque no contribuye a despertar su interés.

Los docentes realizan exposiciones a la hora de enseñar cuerpos estructurados de conocimientos, es decir, teorías, ideas. Piensan que ése es el modo “natural” de enseñar, que no precisa demasiada anticipación ya que, en definitiva, se trata de transmitir aquello que se sabe acerca de un tema.

Ahora bien, vale la pena subrayar que, bajo la etiqueta de **exposiciones**, podemos encontrar una variedad de situaciones, en algunos casos casi “opuestas” entre sí. Analicemos dos tipos de exposiciones diferentes: **la clase magistral** y **la exposición didáctica**. Ambas formas de enseñanza tienen la intención de transmitir un cuerpo organizado de conocimientos –generalmente desde el profesor hacia el grupo de estudiantes aunque en algunas ocasiones, los estudiantes exponen sus conocimientos al profesor–. En todos los casos, es el profesor quien establece la tarea y marca el ritmo de la actividad. Veamos sus diferencias:

| | |
|--|--|
| CLASE MAGISTRAL | <ul style="list-style-type: none"> ■ Su antecedente es la lectio, forma de enseñanza que se utilizaba en las escuelas catedrales y monacales de la Edad Media. Consistía en la lectura y comentario de un texto elegido por parte del maestro. Como todavía no existían los textos impresos, se utilizaba la palabra hablada, único medio de comunicación disponible. ■ Está centrada en la actividad del docente; la comunicación es unidireccional. El profesor presenta y desarrolla un tema desplegando diferentes habilidades cognitivas: explica, argumenta, compara, analiza, diferencia. Supone gran experticia en el dominio del contenido a enseñar. No intenta generar interés en los estudiantes ni monitorear sus comprensiones. |
| EXPOSICIÓN DIDÁCTICA, CON DISCUSIÓN O DIALOGADA | <ul style="list-style-type: none"> ■ Promueve la construcción de los aprendizajes y su objetivo fundamental es la asimilación de conocimientos. El docente está interesado en estimular el interés de los estudiantes y presenta con claridad los contenidos, considerando sus saberes previos y sus competencias cognitivas. ■ La presentación de temas, hechos y conceptos está organizada con la intención de que el estudiante pueda situarse y tener una visión panorámica, introductoria o de síntesis, de cualquier tema relevante. Las clases expositivas se acompañan de ejercicios, actividades y otras propuestas a fin de estimular la comprensión de los conceptos explicados. Se centra en la construcción de significados compartidos. Por eso, no sólo es importante la interpretación del profesor sobre los contenidos sino la de los propios estudiantes. |

¿CUÁNDO ES CONVENIENTE EMPLEAR LA EXPOSICIÓN DIDÁCTICA?

- Al iniciar el tratamiento de un nuevo tema, para realizar un planteo introductorio.
- Para establecer las coordenadas generales de un tema y subrayar sus partes destacadas.
- Cuando necesitamos clarificar, profundizar o enriquecer la comprensión de un contenido ya trabajado, haciendo síntesis o recapitulaciones.

Siempre se enseña en situación de restricción, el tiempo limita y muchas veces se recurre a la exposición didáctica para economizar tiempo, debido a la urgencia de la comunicación. Por ello, los programas que priorizan la extensión de los contenidos y no la profundidad de los procesos, suelen apelar a las exposiciones didácticas en su desarrollo. En cambio, los programas que ponen énfasis en la profundización de los contenidos habilitan el diseño de un repertorio más amplio de actividades. En este caso, las exposiciones se utilizan al principio para motivar a los estudiantes a que realicen estudios más profundos o al finalizar, a fin de recapitu-



→ En los minutos iniciales de la película *El Código Da Vinci*, el protagonista desarrolla una exposición. Resulta muy interesante ver cómo en un tiempo muy breve, a través de distintas imágenes, quien expone indaga cuáles son las ideas que tienen los estudiantes sobre los “símbolos”. Esta entrada a la exposición permite hacer puente con los saberes previos. Además, este fragmento demuestra que muchas veces hay que partir de conocimientos erróneos para poder reinterpelarlos.

lar los conocimientos adquiridos antes de pasar a otros temas.

La exposición didáctica debe brindar información, pero también actúa como guía sobre los aspectos más relevantes de un contenido, su inclusión en el programa o su relación con otros temas tratados o por tratar en el futuro.

SUGERENCIAS PARA PLANIFICAR UNA EXPOSICIÓN DIDÁCTICA

En el momento de planificar una clase expositiva hay que considerar aspectos vinculados con el contexto de

enseñanza y con las características de los estudiantes. También es relevante tener en cuenta la organización conceptual que mejor responde a la disciplina en la cual se enmarca el tema a exponer. Tomando en cuenta la teoría de Ausubel –que sostiene que el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas de conceptos– Eggen y Kauchak (2000)¹⁴ han desarrollado la siguiente propuesta de exposición didáctica:

| ETAPAS | DESCRIPCIÓN | PROPUESTAS |
|--|--|--|
| 1. MOMENTO INTRODUCTORIO | Se realiza una presentación general del tema vinculándolo con los conocimientos previos de los estudiantes. | Un relato , una viñeta o una imagen pueden funcionar de puente entre lo que los estudiantes ya saben y el nuevo contenido que se pretende incorporar. |
| 2. DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN-MONITOREO DE LA COMPRESIÓN | Se van presentando los contenidos desde lo general hacia lo particular. Es importante redundar en las ideas relevantes. Se promueve un diálogo con los estudiantes para explorar la comprensión del tema y constatar la integración de los nuevos contenidos con las ideas previas. | Es fundamental el apoyo de organizadores gráficos que visibilicen las relaciones entre segmentos de contenidos. Preguntas orientadas a que los estudiantes produzcan conocimientos o realicen conexiones con sus saberes previos. <i>¿Qué ejemplo pueden dar respecto este concepto? ¿Qué le dirían a alguien que sostuviera la posición contraria a la que aquí planteamos?</i> |
| 3. REVISIÓN Y CIERRE | Se resume el tema enfatizando los puntos importantes. Se proporcionan vinculaciones con el nuevo aprendizaje. | Actividades que realicen los estudiantes para verificar la comprensión de los contenidos y su vinculación con otros temas del programa. |

14. EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (2000). *Estrategias docentes*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ERRORES HABITUALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE AL IMPLEMENTAR CLASES EXPOSITIVAS

■ **Desarrollar la exposición sin una lógica o estructura interna.** Se realiza una sumatoria de temas, sin establecer una relación que brinde coherencia para comprender la lógica de los contenidos expuestos.

■ **Suponer que la mera exposición provoca por sí misma el aprendizaje.** No se consideran las relaciones entre los contenidos, ni

la lógica secuencial de los temas. Tampoco se atienden las características del contexto ni de los estudiantes con quienes se desarrolla la situación de enseñanza.

■ **Centrarse en la presentación de la información.** No se brindan ejemplos o casos, que le ofrecerían al estudiante la oportunidad de aplicar y utilizar de modo práctico el contenido.

ALGUNAS PREGUNTAS PARA PENSAR

- ➔ ¿Qué tipo de exposición emplea como docente: clase magistral, exposición didáctica?
- ➔ ¿Comienza su exposición tendiendo un puente entre los conocimientos previos de los estudian-

- tes, sus ideas previas y los contenidos a enseñar?
- ➔ ¿Monitorea la comprensión de los estudiantes? ¿De qué manera?
- ➔ ¿En qué momento da lugar a las preguntas?

■ La instrucción directa

Se utiliza para enseñar contenidos como técnicas y procedimientos. Generalmente, el docente o instructor presenta a los estudiantes un procedimiento –por ejemplo, la técnica de esposamiento o técnicas de visualización–, realizando el modelo ideal, es decir, mostrando el modo correcto de llevarlo a cabo. Luego, se

brindan oportunidades para que los estudiantes lo realicen *in situ*.

Tal como plantean Joyce y Weil (2006)¹⁵ la *instrucción directa* se compone de **cinco fases**:

15. JOYCE, B. y WEIL, M. (2002) Modelos de enseñanza. Gedisa. Barcelona.

| | |
|-------------------------------|---|
| PREPARACIÓN | En esta fase el docente comunica cuáles son los objetivos de la clase, las tareas que se desarrollarán a lo largo de la misma y las responsabilidades de cada uno de los participantes. |
| PRESENTACIÓN | El docente explica el nuevo concepto o habilidad y proporciona demostraciones y ejemplos. Los alumnos observan con atención pero no realizan el procedimiento. |
| PRÁCTICA ESTRUCTURADA | El docente hace la demostración de la práctica al tiempo que los alumnos repiten las acciones de aquel. Para ello, se va presentando en forma gradual cada paso. El docente monitorea las acciones de los alumnos, chequea que no haya dudas y ofrece ayuda en caso de ser necesario. |
| PRÁCTICA GUIADA | Los alumnos ejercitan la práctica en forma autónoma, pero el docente sigue estando presente en el entorno, para poder así supervisar y evaluar lo que sucede, para ofrecer retroalimentaciones, ya sean individuales y/o grupales. |
| PRÁCTICA INDEPENDIENTE | En esta última fase, se espera que los alumnos puedan realizar una práctica autónoma. Para ello, ejercitan por sí mismos, sin la asistencia del docente y con una devolución diferida, es decir, una vez finalizada toda la práctica. |

Si bien las fases de presentación y práctica guiada son las más utilizadas, se recomienda el seguimiento de toda la secuencia.

Las demostraciones pueden realizarse en vivo con intercambios y aclaraciones o utilizando recursos audiovisuales que facilitan la observación de las acciones adelantando y retrasando los momentos de la ejecución del procedimiento para observar cómo se han desarrollado.

Existen, además, diversos protocolos de intervención, que estipulan una secuencia y suponen una fundamentación de cada uno de los momentos, precisando las habilidades complejas que se ponen en juego y los conocimientos vinculados a dicha práctica. Al exponer un proceso, el instructor debe explicar las razones por las cuales es necesario actuar de esa forma y no de otra, y en qué

momento. Dar sentido a la tarea, argumentando las decisiones que fueron tomadas por las autoridades, fortalece la apropiación del contenido. El mayor desafío consiste en enseñarles a los estudiantes a *leer* las situaciones y, rápidamente identificar y saber qué protocolo utilizar, según el caso.

ALGUNAS SUGERENCIAS AL IMPLEMENTAR LA ESTRATEGIA DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

Es necesario ofrecer retroalimentaciones de distintas características, para enriquecer la práctica de los alumnos. Dichas retroalimentaciones pueden ser:

- Individuales, en pequeños grupos o en grupo total.
- Registradas en forma oral o escrita.

- Tomadas desde distintos focos de análisis (el procedimiento en sí mismo, los errores, los aciertos, las dudas, los sentimientos que se surgieron a lo largo de la práctica).

Asimismo, una vez finalizada la estrategia, resulta importante generar espacios de reflexión conjunta entre docentes y alumnos. Esto evitará que la experiencia quede sólo en un nivel anecdótico o superficial.

1.3. Las estrategias indirectas

Las estrategias de enseñanza indirectas suponen una forma de estructurar la situación de enseñanza que posee las siguientes características:

- Los estudiantes construyen conceptos y generalizaciones por su propia cuenta, a partir de la interacción con una situación especialmente diseñada para ese fin. Hay una exploración y producción por parte de los estudiantes a partir de los materiales presentados por el docente.
- Se introducen diversas formas de estructuración del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la actividad, de las normas de la actividad, etc.).

ALGUNAS PREGUNTAS PARA PENSAR

- ¿Resulta posible formar profesionales exclusivamente a partir del uso de estrategias directas?
- ¿De qué modo podrían insertarse, durante las clases, las estrategias indirectas?
- ¿Cómo hacer lugar a la heterogeneidad en instituciones dedicadas a la formación de policías?

■ La enseñanza basada en casos

Es una estrategia que privilegia el desarrollo de conocimientos y habilidades que los estudiantes pondrán en práctica en su futuro laboral. Alude a la presentación de una situación, tal como ocurrió o hubiera ocurrido en un contexto real o hipotético, que debe ser comprendida o resuelta por los estudiantes como si fueran profesionales. A continuación se verán las opiniones de algunos especialistas:

Schön (1998)¹⁶ propone un planteo del conocimiento profesional tomando en cuenta que los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes, pero tam-

16. SCHÖN, D. (1994) *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. En Cuadernos de Pedagogía. No. 222, Editorial Praxis.

bién formas de indagación que les permitirán razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas. Esta idea permite clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.

Davini (1995)¹⁷ considera que la utilidad de la enseñanza basada en casos se vincula con el análisis de los contextos y las consecuencias sociales del hacer profesional, además de permitir reflexionar sobre la práctica y desarrollar alternativas de acción.

Robert Stake (1994)¹⁸ aporta que el estudio de casos refiere tanto al proceso de aprendizaje sobre el propio caso, como al producto de nuestro aprendizaje. Su propósito no es representar el mundo ni generalizar sino tratar de comprender lo que se está estudiando.

Terhart (1987) expresa: *“La casuística sirve como instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente. Es preciso aprender en casos “típicos” y también en casos “especiales”, con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo; y el paso de esta (primera) competencia transferencial ejercitada en el “caso concreto” a otras, implicadas en las situaciones problemáticas profesionales del futuro. El aprendizaje casuístico se*

convierte en campo de ejercicio para el trato con el saber, incluyendo aquí tanto el saber científico orientado a lo general como el saber de la experiencia personal sobre una conexión y realización en referencia a la situación respectiva”¹⁹.

A continuación presentamos un ejemplo:

17. DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

18. STAKE, R. (1994) *Case Studies in Denzin N. K. and Lincoln Y. S.* (Eds) (1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publication. Thousand Oaks, London, New Delhi.

19. TEHART. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?* Revista de Educación Nro. 284. Madrid.

Estudio de caso

Un 24 de diciembre, en la intersección de la calle San Martín y Belgrano, Susana se encuentra caminando y mirando vidrieras. Son las 12 horas del mediodía y hace mucho calor. De repente, aparece un joven de aproximadamente unos 23 años que, forcejeando, le quita la cartera. Otro hombre, que pasaba por allí, logra detenerlo y retenerlo en el suelo, pidiéndole a la vendedora de un negocio próximo que llame a la policía.

Susana comienza a tener un fuerte dolor en el hombro y no deja de gritar, parece que se va a desvanecer. La vendedora le alcanza un vaso de agua, pero no puede calmarla. La gente comienza a amontonarse alrededor del joven que se encuentra en el piso. La tensión es cada vez mayor. El joven también grita, sin parar diciendo "¡soltame, soltame!". Ya no es un solo hombre quien lo retiene en el piso, sino tres.

A los cinco minutos llega un móvil policial. Uno de los policías se dirige al joven sindicado como autor del hecho. El funcionario policial procede a requisarlo («cacheo»), encontrando entre sus ropas un revólver de bajo calibre. En ese momento, las personas presentes dan varios pasos retrocediendo, como azorados por la presencia del arma.

En el momento en que se desarrollan los hechos relatados, el otro policía se dirige hacia la víctima, conteniéndola y llama al servicio público de atención de emergencias médicas. Al llegar la ambulancia, una médica revisa a la mujer indicando que no es necesario trasladarla a un nosocomio, aunque

advierte que posee un traumatismo leve en el brazo derecho. La señora Susana no quiere ir a la comisaría ni hacer la denuncia, sino que decide irse a su casa.

CONSIGNAS DE TRABAJO

- ➔ ¿Considera correcta la actuación de cada uno de los policías al llegar al lugar del hecho? Para argumentar su respuesta, considere si hay aspectos procedimentales ausentes en el relato del hecho.
- ➔ Evalúe otras posibles alternativas de intervención, considerando las facultades propias de la Policía y las Fuerzas de Seguridad. Por ejemplo, qué hacen con el arma una vez encontrada; si al momento de requisar al imputado, lo esposan o no, si toman declaración a los testigos o no.
- ➔ Analice si la situación se engloba en un robo o un hurto, conforme los elementos que caracterizan a ambas figuras penales, con el propósito de establecer sus principales diferencias.
- ➔ Evalúe si considera apropiado el tratamiento brindado por el personal policial a la víctima.

En el ejemplo propuesto, el caso trae al espacio del aula un fragmento de realidad en forma narrativa, para ser analizada. Este relato permite recorrer conceptos, ideas, sensaciones y sentimientos que ayudan al lector a ponerse en el lugar de los protagonistas del suceso. En esta estrategia de enseñanza subyace la idea de *aprender haciendo*, puesto que para llegar a tomar una decisión o proponer una solución, los estudiantes tienen que analizar y comprender la situación, el contexto, los actores, los nudos conflictivos, etc.

¿QUÉ NO ES UN CASO?

- ➔ Un caso no se reduce a la mera enunciación de un problema o situación.
- ➔ No es la introducción a una exposición presentando un ejemplo breve y su análisis.
- ➔ No es un ejemplo de una situación para estimular el intercambio después de una exposición del docente.
- ➔ No es un ejercicio escrito que busca “aplicar” lo aprendido.
- ➔ No es un relato con preguntas “cerradas”.

VENTAJAS DEL USO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS

El valor de esta estrategia reside en el tipo de habilidades intelectuales que promueve en los estudiantes, los cuales son capaces, convenientemente guiados por el docente, de vincular distintas áreas y temas curriculares. Es

muy beneficioso, también, el tipo de vínculo que genera entre profesor y estudiantes, entre estudiantes entre sí y entre éstos y el conocimiento, ya que el análisis compartido de diversos puntos de vista, los ubica a todos en una comunidad de aprendizaje, donde expertos y novatos interactúan y comparten sus puntos de vista.

Los estudiantes desarrollan su capacidad para identificar problemas, ordenar, establecer relaciones, comparar, interpretar datos y antecedentes, determinar posibles soluciones, analizar ventajas y desventajas, seleccionar información, argumentar, confrontar ideas, entre otras cuestiones. Todos estos procesos mentales son útiles a la hora de evaluar el grado de apropiación de los contenidos. Asimismo, este tipo de tareas, permite el trabajo en distintos tipos de agrupamientos: tareas individuales, discusiones en pequeños grupos, discusiones en plenario, reflexiones individuales y grupales no solo acerca de los contenidos sino también del proceso recorrido.

Wassermann (1994)²⁰ sistematiza los componentes de un caso que, como dijimos, no se reduce a la mera enunciación de un problema o situación.

20. WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

**EL RELATO DE
LA SITUACIÓN**

Se construye en torno a grandes ideas, puntos importantes que merecen un estudio a fondo. Son eventos que tienen consecuencias, situaciones en las que diferentes puntos de vista entran en tensión.

Los personajes que intervienen no son estereotipos, sino seres que pueden generar preocupación o dilemas éticos. Por esta razón, no todos los contenidos de la enseñanza ameritan ser enseñados mediante esta estrategia.

Los relatos contienen un saber que circula en el mundo exterior, vinculado al ámbito laboral y al desarrollo profesional que esperamos de los estudiantes.

En el caso de la formación de policías es interesante la utilización de films o videos sobre procedimientos policiales reales donde se muestran diversas formas de actuación policial y de narraciones que describen lo acontecido, durante una intervención y que propongan dilemas y problemas a resolver.

El relato, que puede presentarse en forma de **texto escrito, audio o video**, debe poseer las siguientes características:

- Ser significativo y relevante para el campo disciplinar y/o profesional.
- Guardar relación con los contenidos del correspondiente espacio curricular.
- Despertar sentimientos intensos en el alumno y desafiarlo personal y profesionalmente por estar muy vinculado con su realidad, actual o futura.
- Presentar los acontecimientos de modo simple.
- Su lectura debe facilitar la comprensión del problema a todos los que abordarán el análisis.
- Debe propiciar una detección clara del problema y una acentuación del dilema.
- El título debe servir para su identificación –“caso de...”– a fin de que pueda ser incluido en una clase más extensa de problemas representando algún tipo de encrucijada.

**CONTINÚA EN LA
PÁGINA SIGUIENTE**

VIENE DE LA
PÁGINA ANTERIOR

| | |
|---|--|
| <p>PREGUNTAS/ CONSIGNAS CRÍTICAS</p> | <p>Al final de cada caso se presenta una lista de preguntas que obliga a los alumnos a revisar y analizar ideas importantes y problemas relacionados con la situación planteada.</p> <p>Las buenas preguntas críticas propician la reflexión y la comprensión profunda y se distancian de interrogantes formulados simplemente para obligar a los alumnos a recordar una información o a brindar una respuesta específica.</p> <p>La modalidad de trabajo con las preguntas/consignas críticas suele incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajo en pequeños grupos. Se invita a los alumnos a que lean el caso en el grupo, distingan lo que sucede y discutan las respuestas a las preguntas/consignas críticas. Se aspira a lograr respuestas elaboradas, de calidad, ricas en cuanto a su contenido, en lugar de respuestas breves, formuladas en términos de una oración. ■ Interrogatorio sobre el caso. Es fundamental realizar la puesta en común –en el ámbito de la clase general– de las respuestas elaboradas por cada grupo a las preguntas del caso. <p>El docente funciona como un guía de la discusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ enfatizando en las “ideas básicas”, ■ promoviendo el análisis crítico, ■ absteniéndose de intercalar sus propios puntos de vista, de modo de no influir ni obstaculizar el pensamiento de sus alumnos, ■ estimulando la aceptación de la ambigüedad, la capacidad de tolerar la incertidumbre, con la convicción de que no existe una única respuesta apropiada para cada pregunta. |
| <p>ANEXOS</p> | <p>Es conveniente que el docente disponga de un archivo del cual pueda extraer informaciones complementarias, previsibles para el caso estudiado, como por ejemplo, artículos de diarios y revistas, tablas y gráficos, información estadística, etc.</p> |
| <p>ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO</p> | <p>Dependen de las nuevas preguntas que hayan surgido, de las nuevas hipótesis que se hayan formulado. Pueden estar relacionadas con el tipo de información extra que necesitan los alumnos como producto del caso analizado.</p> |

Por su parte, Tesoro (1992)²¹ distingue los siguientes tipos de casos:

| | |
|-------------------------------------|---|
| CASOS DE DECISIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Se plantea un problema y se introduce al personaje central de la situación (decisor) quien debe tomar una decisión ante la crisis. ➔ Se presenta información de tipo histórica o contextual, tablas, gráficos, notas, cartas o documentos, que pueden contribuir al análisis o a la solución del caso. |
| CASOS DE EVALUACIÓN Y JUICIO | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Se propone ejercer juicios de valor sobre determinadas situaciones. ➔ Se presentan preguntas que apuntan a determinar “¿Qué está sucediendo aquí?” |
| CASOS DE ILUSTRACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Relatos que ilustran diferentes situaciones. ➔ Se promueve el análisis comparativo entre las mismas |

Tal como indica Stake (1998)²² quien seleccione casos para ser utilizados en el campo de la enseñanza, deberá brindar la oportunidad para que los estudiantes puedan integrar diversos aspectos de sus razonamientos en el análisis del caso, a saber:

- **defensor:** al descubrir los mejores argumentos,
- **evaluador:** al considerar con atención méritos y defectos,
- **teórico:** al ilustrar aquello que lo hace complejo,
- **biógrafo:** al contar una historia,

■ **docente:** al saber explicar lo que los lectores necesitan saber.

Cuando se opta por emplear el estudio de casos es importante tener en claro: qué objetivos se espera alcanzar; cómo se va a organizar el trabajo en clase y fuera de ella; decidir si el caso es una estrategia más de la unidad didáctica o es el eje organizador de toda la unidad; definir los criterios de agrupamiento de los alumnos; decidir las formas de evaluación individual y grupal.

21. TESORO, J. L. (1992) *Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio*. C.L.A.D. Caracas.

22. STAKE, R. (1994) *Case Studies in Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (eds) (1998) Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publication. Thousand Oaks, London, New Delhi.

CONSIGNAS QUE PUEDEN PROPONERSE

- ➔ Fundamentar: *Tomar partido por*
- ➔ Analizar y decidir desde diferentes roles y/o perspectivas
- ➔ Interpretar datos y organizarlos
- ➔ Detectar y jerarquizar problemas
- ➔ Detectar información insuficiente
- ➔ Detectar omisiones
- ➔ Detectar falta de pertinencia
- ➔ Detectar errores
- ➔ Proponer soluciones/reformas
- ➔ Cuestionar soluciones/reformas
- ➔ Diagnosticar situaciones complejas
- ➔ Asesorar, sugerir
- ➔ Presentar un cuadro de situación
- ➔ Evaluar la situación

■ La enseñanza basada en problemas

Es una estrategia que coloca problemas reales y concretos en el centro de la discusión. Parte de una experiencia pedagógica organizada, para comprender, investigar y solucionar dificultades que se presentan en el mundo real.

Tal como venimos planteando, la enseñanza y el aprendizaje no se limitan a una cuestión de contenidos a aprender con exclusiva responsabilidad del docente que los va a enseñar. Esta perspectiva no garantiza que el estudiante aplique más tarde ese conocimiento a otras situaciones propuestas, así sean situaciones estructuradas, creadas para comprobar si aprendieron

aquello que se enseñó. La enseñanza basada en problemas considera esta complejidad y coloca al estudiante frente a una situación compleja, no estructurada, intencionalmente ambigua, para que ellos mismos sean capaces de estimar cómo se puede resolver. Para lo cual deben identificar el problema y llegar a una solución posible enfrentando un verdadero desafío.

Enseñando y aprendiendo a través de problemas, los estudiantes se comprometen en una situación, se hacen responsables de ella y participan activamente en su resolución. En el proceso a través del cual se exploran las soluciones posibles, la colaboración entre pares pasa a ser muy importante, un camino para el intercambio de puntos de vista. Por su parte, los docentes se transforman en conductores de este proceso, favoreciendo una indagación genuina y abierta que convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje.

A diferencia del análisis de casos que pone el acento en el descubrimiento por parte de los estudiantes de un conjunto de contenidos, en esta estrategia el foco está en la actividad autónoma y meta-cognitiva que ellos desarrollan. Ante la lectura de un problema, son ellos los que deben identificar los conocimientos que poseen y los que desconocen a fin de resolver la situación problemática. En este sentido, parte del problema consiste en que los estudiantes se formulen las siguientes preguntas:

- ¿Con qué conocimientos cuento para resolver este problema?
- ¿Qué saberes nuevos necesitaría aprender para acercarme a la resolución?
- ¿Qué alternativas tengo para resolverlo?
- ¿En qué momento y con qué finalidad consultaré al docente – tutor?

Del análisis de las preguntas mencionadas, se advierte que, además de los contenidos necesarios para resolver el problema, los estudiantes deben desarrollar competencias meta-cognitivas, que les permitan comprender su propio proceso de pensamiento. Este es un punto destacado de esta estrategia de enseñanza.

Para la utilización de problemas en la enseñanza, el profesor debe seleccionar situaciones que partan de hechos reales, evaluando los vínculos que establece esa situación con el programa de enseñanza, los temas y las disciplinas que integra; el problema debe partir de hechos reales que puedan ser relacionados con los contenidos de la materia que está enseñando.

En la enseñanza policial concreta, las situaciones deben promover que los estudiantes:

- se interesen genuinamente por resolver la situación;
- comprendan y analicen la situación para formular una solución viable;
- identifiquen lo que saben, lo que no saben

y lo que necesitan saber para poder formular una solución viable;

- formulen soluciones alternativas y seleccionen la más apropiada;
- expongan en forma grupal la solución a la que arribaron.

Tal como plantea Pozo (1994):

“Una situación sólo puede ser concebida como un problema en la medida en que existe un reconocimiento de ella como problema, y en la medida en que no dispongamos de procedimientos de tipo automático que nos permitan solucionarla de forma más o menos inmediata, sino que requieren de algún proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir”²³.

La utilización de problemas en la enseñanza ha tenido y tiene un amplio campo de aplicación en las aulas. No obstante, es dificultoso diseñar verdaderos problemas que se diferencien de meros ejercicios que se resuelven mediante una técnica previamente aprendida. La resolución de un problema requiere de alguna estrategia nueva. Habitualmente se denomina *problema* a actividades que son ejercicios. A continuación graficamos en un cuadro²⁴ las diferencias entre ejercicios y situaciones problemáticas:

23. POZO J. (1994). *La resolución de problemas*. Santillana, Madrid.

24. Adaptación realizada a partir del libro de STEIMAN, Jorge (2008). *Más didáctica*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

| EJERCICIO | SITUACIÓN PROBLEMÁTICA |
|---|---|
| Aplicación mecánica de rutinas de procedimiento. | Análisis de situaciones prácticas. Puesta en juego de rutinas de procedimientos y/o procedimientos nuevos. |
| Solución única. | Una o más soluciones que obligan a optar entre ellas. |
| Sin contexto. | Con un contexto limitado. |
| Cada ejercicio conforma una unidad con principio y fin de resolución. | Cada problema conforma una unidad con principio y fin de resolución. |
| El contenido justifica la aplicación de un procedimiento preestablecido. | El contenido justifica la elección de los procedimientos. |
| Es ejercicio en tanto permite poner en práctica o entrenar una habilidad o procedimiento en particular. | Es problema en tanto permite resolver desafíos. |

Enseñar a resolver problemas es relevante en la enseñanza, porque se abordan procedimientos, destrezas y estrategias de resolución pero también porque supone el desarrollo de actitudes hacia el aprendizaje. Para solucionar problemas es imprescindible contar con un cierto bagaje de contenidos conceptuales, ya que sin comprensión de la información básica es imposible hallar las estrategias apropiadas para resolverlos.

Entre las dificultades que presenta la implementación de esta estrategia se encuentra la vaguedad –en algunos casos, la superficialidad– en el abordaje de los contenidos de la enseñanza. Cabe destacar que este no es un riesgo de la estrategia en sí misma sino que depende de su implementación metodológica. De allí la necesidad de estar

atentos a que no se banalice el conocimiento que se intenta abordar.

En relación a **las etapas o pasos en la solución de un problema**, Polya (1978)²⁵ realizó una serie de trabajos referentes a la solución de problemas matemáticos e identificó los siguientes momentos:

25. PÓLYA, G. (1978). *Arte de Resolver Problemas*. Trad. Heitor Lisboa de Araújo. Editora Interciência. Rio de Janeiro.

| | |
|--|--|
| COMPRESIÓN DEL PROBLEMA | Asumir la situación como tal y adquirir una disposición de búsqueda de esa solución, plantear preguntas, describir los datos con los que se cuenta. |
| DISEÑO DE UN PLAN | Pueden utilizarse procedimientos heurísticos o algorítmicos. El heurístico está basado en el descubrimiento de relaciones y normas. El algorítmico supone una secuencia de reglas y operaciones que permiten obtener la solución de un problema. |
| EJECUCIÓN DEL PLAN | Implica la puesta en marcha del plan, e identificar informaciones nuevas y, preguntas novedosas que se presentan en el desarrollo. |
| VISIÓN RETROSPECTIVA O EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS | Momento en que se evalúa la solución encontrada. |

RECOMENDACIONES PARA LA UTILIZACIÓN DE PROBLEMAS

Sugerimos que el profesor considere:

1. La formulación de un problema apropiado a:

- las posibilidades de comprensión de los estudiantes,
- los contenidos que se propone enseñar,
- las condiciones en relación con las características del problema (situación real, que permita que los estudiantes adopten distintos roles, etc.).

2. La identificación de roles diferentes que el estudian-

te puede adoptar, en relación con los distintos actores y/o posibilidades de solución del problema. Se pueden distribuir esos roles entre el grupo de estudiantes.

3. La presentación propiamente dicha del problema a los estudiantes,

de modo que adopten una postura personal frente a él y deseen resolverlo.

4. Los estudiantes, guiados por el docente, deben identificar: lo que saben, lo que necesitan saber y sus ideas acerca de las posibilidades de solución. En relación con este punto, es útil presentar a los estudiantes algún cuadro como el que sigue e invitarlos a organizar la información de ese modo.

| SABEMOS | NOS HACE FALTA SABER | ALGUNAS IDEAS |
|---------|----------------------|---------------|
| | | |

5. Los estudiantes deben reunir la información necesaria y compartirla. Para ello, es necesario considerar las relaciones interpersonales y establecer un ambiente de cooperación entre pares.

6. Los estudiantes deben generar soluciones posibles. Es útil analizarlas considerando las ventajas, desventajas y consecuencias de cada una de ellas.

7. Los estudiantes deben presentar la solución a la que arribaron. Esta etapa permite poner en práctica la argumentación, ya que los estudiantes deben justificar y defender la solución elegida. A su vez, intercambian sus ideas, los escollos que debieron superar para alcanzarla, y las dudas que esta solución les genera, con el resto de los estudiantes de la clase o con personas convocadas para ese fin.



Algunos ejemplos de problemas para trabajar con los estudiantes

→ 1. Se encuentran “de parada” en la intersección de la calle 10 y la Av. 180, barrio Las Cañitas, cuando son alertados por un comerciante del lugar. El comerciante expresa que a 100 metros se hallaba retenida por un “kiosquero” una persona del sexo masculino, quien minutos antes le habría arrebatado el bolso a una mujer que al momento del hecho se cae al piso y se lesiona.

→ 2. Se encuentran de facción y son desplazados por Comando Radioeléctrico a la intersección Ciudad Autónoma de Buenos Aires por una incidencia entre un varón y una mujer. Al arribar al lugar, la mujer refiere que son pareja y que minutos antes su concubino la agredió físicamente, haciendo constar que en varias oportunidades ya ocurrió dicha circunstancia.

→ 3. Como integrante del Móvil 900, usted se encuentra realizando Control de Automotores. Detiene la marcha de un vehículo particular que posee secuestro (a solicitud del Juzgado Nacional en lo Comercial N° 2 Secretaria N° 10, Causa N° 1345/09 por QUIEBRA), siendo el conductor el Sr. Roberto Pérez.

A partir de la lectura de estas situaciones, los estudiantes deberían poder identificar, tanto lo que saben, como lo que desconocen, para poder arribar a una solución práctica y coherente. Se espera que busquen información y arriben

a posibles soluciones. Es recomendable abrir espacios para la autoevaluación del proceso de aprendizaje presentando preguntas como:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo lo aprendí?
- ¿Cómo me resultó el proceso de resolución de este problema?
- ¿Con qué dificultades me encontré?

■ La enseñanza centrada en proyectos

En la literatura especializada, se menciona el “trabajo con proyectos” como una estrategia de enseñanza más, dentro de todas las conocidas. Para comenzar, resulta interesante preguntarnos por el sentido de la palabra **proyecto**.

Veamos las definiciones que los diccionarios ofrecen:

- (Geom.) Representación en perspectiva. / Planta y disposición que se forma para la realización de un tratado, o para la ejecución de algo de importancia. / Diseño o pensamiento de ejecutar algo. / Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería. / Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.

Las definiciones aportan ideas generales relacionadas con perspectiva, esquemas transitorios, hipotéticos y provisionales en construcción, variados procesos de acercamiento, tratamiento y uso de la información. En la vida cotidiana, muchos profesionales trabajan alrededor de proyectos. Un arquitecto diseñando una casa o un director de teatro elaborando su obra, aún con perspectivas distintas, abordan su tarea pensándola como un proyecto, como una producción global.

La enseñanza centrada en proyectos no es nueva en el campo educativo.

Sus orígenes se remontan a los aportes de John Dewey que, a fines de 1900, planteaba que el método de proyectos no era una sucesión de actos inconexos, sino “*una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente, y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo*”²⁶. Dewey probó que, partiendo de experiencias concretas, el estudiante puede arribar a respuestas activas y lograr el aprendizaje por medio de proyectos de solución de problemas. Su propuesta se ubica en la línea de la llamada “educación progresiva”, centrada en el estudiante.

Camilloni (2006)²⁷ menciona a William Heard Kilpatrick como el impulsor de la introducción del método de proyectos²⁸ en el curriculum escolar tomando la idea de las escuelas agrícolas que aplicaban esta metodología ya a fines del siglo XIX. Siguiendo la línea iniciada por John Dewey, este pedagogo sostenía que la escuela no debe ser considerada como una mera preparación para la vida, sino que ella misma es vida y que el curriculum debe tener como centro al estudiante.

En la actualidad, el uso del proyecto como estrategia de enseñanza implica recuperar la real dimensión de la pa-

26. DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.

27. CAMILLONI, A. (2006). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

28. Representantes de esta línea son Adolphe Ferrière (1879-1960), Ovide Déroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952) y Célestin Freinet (1896-1966). En todo el mundo, se propagaron estas ideas llevándose a experiencias concretas como por ejemplo Summerhill (Inglaterra), el trabajo en equipos de Roger Cousinet (Francia), la escuela de trabajo Gorki de Antón Makarenko (URSS), la Escuela Libre de Waldorf de Rudolf Steiner (Alemania), la escuela de Jesualdo (Uruguay) y la Escuela Gabriel Carrasco de Olga Cossetini (Argentina).

labra y restringir el empleo abusivo de clases expositivas y de ejercicios que los estudiantes deben realizar para aprender y/o aprobar los cursos.

Una enseñanza centrada en proyectos implica:

- Un trabajo colectivo en el que el docente organiza, monitorea, propone y los estudiantes poseen importantes márgenes de decisión.
- Una producción concreta final para la que se establecen metas, acciones a realizar, recursos y tiempos necesarios para alcanzarlas.
- La asunción de un rol activo por parte de los estudiantes que deben enfrentar problemas que representan un desafío.
- La construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar y se relacionan con diversos aspectos de la gestión, como desarrollar análisis críticos, tomar decisiones, realizar negociaciones, coordinar tareas, planificar, administrar tiempos y recursos.
- Indagación, búsqueda de informaciones relevantes, distinción entre las fuentes confiables y las que no lo son.
- Diálogo entre los estudiantes, tanto en relación con los contenidos del proyecto como en los modos de comunicación que favorecen el intercambio y el respeto por diferentes puntos de vista.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento superior como el análisis crítico y la evaluación.

■ La promoción de procesos de meta-cognición y autoevaluación ya que los estudiantes desarrollan múltiples maneras de demostrar sus aprendizajes, identificar fortalezas y debilidades, explicar los procedimientos que utilizaron y defender su posición ante los demás.

Según Perrenoud (2004)²⁹ una metodología basada en proyectos, puede apuntar a uno o a varios de los siguientes objetivos:

- Movilizar saberes o procedimientos y construir competencias.
- Visibilizar prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
- Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
- Identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
- Desarrollar la cooperación e inteligencia colectiva.

29. PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.

- Estimular a cada estudiante a tomar confianza en sí mismo, a reforzar su identidad personal y colectiva a través de una forma de “empowerment”, es decir, la “toma de poder como actor”.
- Promover la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
- Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

A estos objetivos, se agregan beneficios secundarios como la participación del grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, que puede ser recuperada de una manera reflexiva y analítica. Asimismo, estimula la práctica crítica y la formulación de nuevos interrogantes acerca de los saberes y los aprendizajes.

¿QUÉ NO ES UN PROYECTO?

- ⇒ Un ordenamiento de conocimientos en forma vertical.
- ⇒ Un fin en sí mismo.
- ⇒ Una materia aparte.
- ⇒ Un componente agregado a los contenidos.
- ⇒ Una serie de actividades sueltas.

¿CÓMO DISEÑAR PROYECTOS PARA LA ENSEÑANZA?

Si bien no es posible prescribir un solo modo de elaborar un proyecto, pueden señalarse algunos aspectos a tener en cuenta para llevarlos a cabo:

■ **Un proyecto plantea puntos de llegada** a los cuales arribar y establece metas, formuladas en forma clara para que se comprenda de modo efectivo su finalidad.

■ **Un proyecto atiende o resuelve algún problema.** En ese sentido, los contenidos que aborda no se refieren solo a una disciplina sino que, indefectiblemente, debe recurrir a contenidos de varias materias.

■ **Un proyecto esclarece los niveles de desempeño esperados** para los estudiantes, a fin de poder ser evaluado en su utilidad pedagógica. Es decir, es necesario explicitar qué se espera que ellos logren al finalizar el proyecto. Por ejemplo, en el diseño de una estrategia de cuidado y control de un recital, el proyecto debe expresar cómo conocerá la rutina de dicha área para advertir cuándo alguna situación sale de lo común, imaginar y escribir un posible diálogo con un ciudadano que está transgrediendo alguna norma, establecer una lista de acciones prioritarias frente a una situación de evacuación del estadio donde se realiza el recital, entre otras.

Como se desprende de los puntos señalados, la potencia del trabajo basado en proyectos es la promoción de aprendizajes profundos, articulados y con sentido.

De allí que se vuelva una estrategia sumamente valiosa para la formación sistemática de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

A continuación, compartimos el relato de un proyecto de uno de los Institutos de Formación de la Prefectura Naval Argentina.

PROYECTO NAVEGUEMOS CON SEGURIDAD

⇒ Se espera que este proyecto sirva como herramienta de sensibilización hacia la comunidad respecto a la importancia de la prevención de accidentes en vías navegables como elemento para garantizar la seguridad de la vida humana y así fortalecer los lazos del Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval Argentina con las actividades cotidianas de la comunidad a la que presta servicio.

En este marco y buscando potenciar las estrategias para la prevención de accidentes provocados por negligencias, desconocimiento o inobservancias sobre las normas y cuidados a tener en cuenta en la navegación, es que se propone fomentar la construcción temprana de conocimientos sobre el tema.

El desarrollo de talleres en las escuelas de comunidades costeras de la zona del Delta del río Paraná, dentro de la jurisdicción de las Prefecturas de Campana y Zárate, será la vía para la concreción de los objetivos del proyecto. Estos talleres tienden a incrementar la difusión y desarrollo de una conciencia responsable sobre el tema y serán orientados a los estudiantes de las escuelas y la comunidad educativa de las mismas.

Los temas a tratar están relacionados con las

prevenciones al salir a navegar, la manera de abordar la embarcación, el lugar a ocupar, la identificación e importancia de boyas y faros, el uso del chaleco salvavidas, su alistamiento, el uso de bengalas y demás consignas fundamentales que hacen a la seguridad y el respeto por la vida propia y del otro.

Distintos grupos desarrollarán acciones específicas:

- Preparación de los talleres.
- Realización de material didáctico para trabajar en las escuelas (videos, folletería, instructivos, material para la fijación de contenidos y resolución de situaciones vinculantes a la temática).
- Preparación de estrategias didácticas dirigidas a los diferentes niveles educativos.
- Alistamiento de las embarcaciones.
- Preparación de los equipos de radio.

Este proyecto relaciona varias asignaturas y espacio de prácticas de los estudiantes de la escuela.

Material extractado de un documento del Instituto de Formación.

A partir de la situación presentada en el recuadro le proponemos pensar:

- ¿Qué elementos permiten caracterizar esta propuesta como una estrategia de enseñanza por proyectos?
- ¿Qué ventaja puede tener su utilización para abordar el contenido respectivo?

■ El trabajo colaborativo: transversal a las diversas estrategias de enseñanza

Es fundamental construir *experiencias de trabajo colaborativo* en la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, porque así será, de hecho, su vida profesional. Lejos de estar aislados, siempre deberán realizar un trabajo socializado y compartido con colegas. Llegados a este punto, podemos destacar un viejo axioma utilizado frecuentemente en educación que sostiene que *quien enseña es quien más aprende*; en este sentido, colaborar con otros menos experimentados o ser ayudados por expertos, permite este pasaje y mejora el aprendizaje de todos los participantes.

El trabajo colaborativo reúne un conjunto de personas comprometidas con una finalidad común que sólo puede lograrse con el trabajo complementario e interdependiente de sus miembros. Un equipo de trabajo se desempeña bien, no cuando lo integran buenas individualidades sino, cuando el conjunto desarrolla una

red de interacciones cuya dinámica colectiva supera los aportes individuales. Una vez más, el todo es mucho más que la suma de las partes. El trabajo colaborativo posibilita el desarrollo de habilidades interpersonales de comunicación y de sentido de equipo a partir del establecimiento de objetivos comunes.

Trabajar colaborativamente en un clima de respeto y atenta escucha facilita la toma de decisiones, la concreción de tareas, el compromiso con la convocatoria, el aumento de logros, la resolución de problemas, la consolidación de un espacio de trabajo propicio para dar cuenta de lo actuado, incrementando la autonomía de los sujetos en su desempeño y facilitando el abordaje de las dificultades en el marco del diálogo y la resolución compartida.

Las condiciones necesarias para el trabajo colaborativo son la confianza mutua, el respeto por la persona, la comunicación fluida, compartir información, generar una red interdependiente entre los miembros que permiten superar el aislamiento y la dependencia que atentan contra el profesionalismo, estimulando a su vez una autonomía interdependiente.

A la hora de diseñar clases basadas en proyectos que proponen un abordaje colaborativo, es preciso:

- Explicitar a los estudiantes cuáles son los objetivos, de manera que sepan desde el inicio, qué se espera de ellos y hacia dónde se pretende ir.

- Que las consignas de trabajo sean claras y se entreguen en forma escrita, de modo que no sea imprescindible la presencia del docente en todos los momentos sino solo para monitorear las tareas o esclarecer dudas.
- Asignar roles y distribuir tareas para llevar adelante el proyecto. Puede ser el docente quien las distribuya con intencionalidad pedagógica o los estudiantes quienes elijan qué

prefieren hacer en función de sus fortalezas. Es importante prever que no todos los grupos lo harán de la misma manera ni con el mismo ritmo. Precisamente, esa es una de las potencialidades de esta estrategia de enseñanza. La observación constituye un elemento fundamental dentro de esta estrategia de enseñanza a fin de monitorear las actividades a medida en que se van desplegando.

1.4. El diálogo en la enseñanza

■ ¿Es posible el diálogo en la formación policial?

¿Qué podemos aprender durante los intercambios y en los intercambios? ¿Cómo interactúa el docente con sus estudiantes? La respuesta a estos interrogantes nos lleva a fortalecer la identidad profesional desde el contacto humano y el encuentro a través del diálogo.

Según Habermas (1999)³⁰ la *acción comunicativa* se despliega en tres dimensiones: objetiva, subjetiva y social. En ese sentido, todo contexto en el que nos insertamos está previamente interpretado. Los principios que guían el diálogo hacen foco en la identidad social,

a través de la interacción; de este modo, se recupera la intersubjetividad, se reconoce la dignidad de la persona y se genera un conocimiento compartido, asentado en la confianza mutua. La acción comunicativa se define como una acción orientada hacia una comprensión mutua que vincula la autorreflexión a través del diálogo, configurando una posición flexible para plantear una revisión constante de las posiciones de los comunicantes.

Cuando está ausente la acción comunicativa predomina el monólogo, lo cual implica:

- influencia inducida, intencional e instrumentalizada en el otro,
- dificultad de realizar acuerdos para el en-

30. HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.

tendimiento o la justicia en las relaciones sociales,

■ los otros son visualizados como medios o limitantes para el éxito del plan establecido.

Es importante, entonces, que exista un diálogo genuino entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes. Independientemente del tipo de estrategia que se utilice, abogamos por distanciarnos de una conversación monologada que se basa en la influencia de un sujeto sobre el otro.

LA EDUCACIÓN ES VERDADERAMENTE DIALÓGICA

El diálogo permite la reconstrucción del conocimiento a través de la comunicación que busca lo *común* a través de la palabra. La circulación de la palabra, el vínculo y el conocimiento a través del diálogo construyen puentes entre las representaciones de los docentes y las representaciones de los estudiantes. No hay forma de conocer cómo está construido el universo de nuestros estudiantes si no establecemos con ellos una instancia de diálogo para intercambiar sentidos posibles.

En la actualidad estamos saturados de información, nos sobran datos, pero nos falta, por lo general, la explicitación de los criterios que nos llevan a la toma de decisiones profesionales. ¿Cómo ayudar a los estudiantes a formarse en la construcción de criterios profesionales rigurosos y fundamentados? Estos interrogantes nos

llevan a pensar en el *aprendizaje dialógico*.

El diálogo implica considerar al otro como indispensable en la construcción del sentido de la acción. Tal como plantean Sena y Mateo (2005):

“En el aprendizaje dialógico intercambiamos, modificamos y creamos significados, poniéndonos de acuerdo sobre ello. El aprendizaje dialógico es aquel que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se da en contextos académicos, prácticos, y en otros contextos de la vida cotidiana. Permite, dentro de una situación compartida, una mayor apropiación del saber y del hacer; pero más que eso, es la vía más auténtica para la construcción del ser. Un ser donde se expresen los valores de la democracia, la solidaridad, el compañerismo y la motivación de hacer cosas juntos, que se genera dentro de un clima que posibilita las relaciones y la comunicación horizontal”³¹.

Nicholas Burbules (1999)³² caracteriza el aprendizaje dialógico en función de un clima que favorece la participación de todos. Propone una serie de afirmaciones de una duración variable (incluyendo preguntas, respuestas, redirección del tema, y construcción de afirmaciones) que se van transformando, para quien lo observa, en una secuencia en continuo desarrollo. El diálogo se

31. SENA C. y MATEO, D. (2005). *Aprendizaje dialógico y cooperativo*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

32. BURBULES, N. (1999). *El Diálogo en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

guía por el espíritu de descubrir algo nuevo; su tono es, generalmente, exploratorio e inquisitivo. Este autor opina que el *diálogo pedagógico* está orientado por dos vectores: la posición frente al conocimiento y la orientación hacia el interlocutor.

| | |
|---|--|
| <p>EN RELACIÓN AL CONOCIMIENTO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Posición convergente: supone un diálogo que se orienta hacia un punto epistémico determinado, una respuesta o conclusión determinada. ■ Posición divergente: cada enunciado es irremediamente plural. Aquí no hay una sola interpretación de los enunciados sino una multiplicidad de sentidos. |
| <p>EN RELACIÓN AL INTERLOCUTOR</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientación incluyente: busca comprender lo que el otro dice, reconocer desde dónde habla, cuáles son sus creencias y el modo de argumentación. ■ Orientación excluyente - crítica: pone a prueba la evidencia, la coherencia y la lógica de lo que el otro dice. |

Teniendo en cuenta las características planteadas del diálogo en la enseñanza, nos preguntamos:

- ¿Es posible instalar el diálogo en la formación policial?
- ¿Por qué es difícil que la formación se construya sostenidamente en base al diálogo?
- ¿Cómo se puede favorecer el diálogo entre los alumnos y entre alumnos y docentes?

Al realizar estas preguntas en algunas instituciones formadoras de policías, las primeras respuestas que surgen en los actores institucionales frente a estos interrogantes es que se dialoga en las “aulas” y en la instrucción; que el diálogo en contexto de masividad (en el caso de algunas escuelas) no permite la circulación de la palabra con la misma fluidez que en un grupo reducido. También expresan que, dado que en algunas de las formaciones existe una fuerte restricción temporal, los espacios de diálogo se ven dificultados porque necesitan más disponibilidad de tiempo.

Nos formulamos las siguientes ideas e interrogantes en relación a la dificultad de incluir el diálogo en el ámbito de la formación policial:

- ¿Existe la creencia, entre los actores institucionales, que el diálogo atenta contra la jerarquía?

La jerarquía organiza y es necesaria en todas las organizaciones. La organización es jerárquica, con distintos niveles de poder y la complejidad del entorno se absorbe a través de las jerarquías que asumen determinadas competencias.

- ¿Es posible inferir, como otra creencia subyacente, que el diálogo es vivido como contrario al orden?
- ¿El diálogo “desordena” la escena de la clase?
- ¿Qué se juega en el instructor y en el docen-

te cuando dialogan con los estudiantes?, ¿la pérdida del control?, ¿el ejercicio del mando?

■ ¿Si se construye reciprocidad se puede perder “autoridad”?

La ley y la lógica sostienen que la única fuerza que debería prevalecer en todo discurso, es la fuerza del argumento. Comprender lo que se dice implica un acto participativo, no sólo de observación.

■ ¿Existe confianza en lo que el estudiante puede hacer y pensar?

Para generar un diálogo se necesita crear confianza, creer en la posibilidad de que el otro tiene algo para dar de sí; creer que puede aprender.

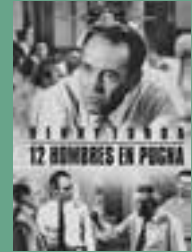
Ahora bien, ¿por qué consideramos que el diálogo es una herramienta transversal en todo fenómeno educativo? Sin diálogo, el pensamiento no progresa. Uno de los mayores méritos de la educación dialógica, consiste en proponer preguntas que problematicen al estudiante, confrontándolo con sus propias contradicciones y certezas; es decir, el diálogo tiene un fuerte potencial epistémico, de creación de nuevas ideas y reformulación de conocimientos previos.

El diálogo crea puentes y vínculos, establece redes entre los miembros de una organización. En este sentido, es fuente de entendimiento y fortalecimiento de las interacciones sociales. A su vez, genera y permite la construcción

de significados nuevos, que conforman las redes a través de las cuales se configura la cultura como punto de encuentro constitutivo de lo humano desde el lenguaje.

UNA PELÍCULA QUE AYUDA A PENSAR

→ La película *"Doce hombres en pugna"* ofrece una excelente oportunidad para ver cómo va cambiando el punto de vista de los participantes a través de preguntas que cuestionan los prejuicios y las intuiciones. El protagonista sólo utiliza la argumentación y formula preguntas críticas que consiguen dejar en evidencia la falta de razones válidas para una toma de decisión tan importante como es, en este caso, la vida o la muerte de una persona.





Diálogo y diversidad

En el caso de la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, entablamos diálogo pedagógico con un joven/adulto que quiere acceder a una profesión que le permitirá insertarse en el mundo del trabajo. La condición de joven o adulto y la formación para el trabajo o para el ejercicio de una profesión con responsabilidades sociales particulares – en este caso, las de la seguridad ciudadana – son dos coordenadas fundamentales a tener en cuenta en esta formación.

Los ingresantes provienen de diversos contextos sociales y culturales. Su diversidad radica en que son sujetos con biografías diferentes, con distintas experiencias laborales, provenientes de regiones bien disímiles de Argentina e incluso con experiencias escolares singulares.

Asimismo, es necesario considerar que los jóvenes y adultos que se forman actualmente en la policía, como el resto de los jóvenes de nuestro país, se comunican y utilizan las nuevas tecnologías como medio de entretenimiento. En la actualidad, se mantienen conversaciones vía chat, se arreglan encuentros, se envían fotos y se conoce el mundo y otros grupos humanos a través de las redes sociales, tanto por el celular como por la computadora. Nuestros estudiantes circulan entre pantallas y realizan múltiples tareas en simultáneo. Las nuevas tecnologías han cambiado

los modos de leer, de escribir, de “estar” en un lugar. Como docentes, es necesario considerar esta realidad, entender que los jóvenes llegan a las instituciones formadoras con nuevos modos de conocimiento del mundo y con este tipo de prácticas de consumo y comunicación, muy arraigadas, en algunos casos. Dejarlas afuera del aula y simular que las tecnologías no existen, obstaculiza la tarea de enseñanza. Por el contrario, es necesario pensar cómo incluirlas en el marco de las propuestas didácticas.

Así como las nuevas tecnologías generan un desafío para considerar creativamente las prácticas de formación, lo mismo ocurre con la incorporación, cada vez más masiva, de las mujeres a las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Muchas escuelas han debido realizar modificaciones en sus estructuras edilicias contemplando espacios exclusivos para ellas. Esto es sólo el inicio de una tarea que debe incorporar otras dimensiones como el uso que las mujeres pueden hacer de la fuerza, su lugar en las tareas de seguridad o sus aportes singulares al ejercicio del rol profesional.

También es importante tener en cuenta, los nuevos sentidos que va tomando la condición de adulto. Desde hace años, la psicología y la sociología vienen informándonos acerca del retraso de la entrada a la vida adulta y de la prolongación de la condición de joven³³. De

alguna manera, la educación superior cumple una función de moratoria psicosocial³⁴, es decir, se ha transformado en un ámbito de contención y retraso de la entrada de los jóvenes a un escenario laboral que les es adverso. Propiciamos el compromiso con el proyecto profesional y el proyecto de vida de los estudiantes, no sólo por el espacio social que ocuparán –en este caso, en tanto personal de las Fuerzas Policiales– sino porque dichos proyectos tienen una incidencia directa en los modos de sentir colectivamente la seguridad pública y ciudadana, la ciudadanía y el ejercicio pleno de los derechos.

Si bien rescatamos la situación de diálogo centrada en la participación de los estudiantes, para acompañar la forma en que deciden sus destinos, no debemos olvidar que el diálogo involucra de modo muy potente, también a los colegas que confluyen en un mismo proyecto formativo y a los demás actores sociales y comunitarios involucrados en la seguridad. En

términos extendidos, pensar en el diálogo desde la planificación, implica pensar en el establecimiento de redes, de asociaciones estratégicas y concertaciones que permitan la inserción profesional efectiva de los profesionales de la seguridad.

33. La definición de juventud puede ser desarrollada tomando en cuenta una serie de puntos de partida: una franja etaria, un período de la vida, un conjunto poblacional, una categoría social, una generación. La categoría juventud no sólo es vista como un pasaje hacia otra etapa sino como importante en sí misma, como un momento de ejercicio de inserción social, en el cual el individuo se va descubriendo y develando las posibilidades en todas las instancias de la vida, desde la dimensión afectiva hasta la profesional. Ese proceso está influenciado por el medio social concreto en el cual se desenvuelve y por el tipo de intercambios que éste le proporciona, haciendo que los jóvenes construyan determinados modos de ser joven. Es en este sentido que enfatizamos la noción de juventudes, en plural, para enfatizar la diversidad de modos de ser joven existente (Documento 1. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural).

34. MARGULIS, M. (2000) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos, Buenos Aires

■ Reflexiones sobre las preguntas en la enseñanza

Existen variadas clasificaciones sobre los tipos de preguntas que se pueden formular. Tomaremos la distinción de Anijovich y Mora (2009)³⁵ que hace foco en el nivel de pensamiento que promueven:

| TIPO DE PREGUNTAS | DESCRIPCIÓN | EJEMPLO |
|--|--|---|
| PREGUNTAS SENCILLAS | Requieren respuestas breves, no generan diálogo, ni un intercambio profundo. Se trata de preguntas cuyas respuestas pueden ser una enumeración o lista de palabras, por sí o no, esto o aquello. | <i>¿Podría caracterizar cuáles son los pasos que se deben realizar en un control vehicular?</i> |
| PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN | Proponen estimular el procesamiento de informaciones en las que el estudiante necesita relacionar y clasificar, para elaborar sus respuestas. | <i>¿Qué diferencias y semejanzas existen entre la intervención por un accidente automovilístico, en la CABA y en la provincia de Buenos Aires?</i> |
| PREGUNTAS DE ORDEN COGNITIVO SUPERIOR | Demandan respuestas interpretativas por parte del estudiante, predicciones y evaluaciones críticas. | <i>Se encuentra en la vía pública con una persona ebria que se resiste a identificarse, ¿cómo actúa usted?, ¿qué hace si un vehículo no se detiene ante una orden de detención?</i> |
| PREGUNTAS META-COGNITIVAS | Proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y pensar. | <i>Luego de realizar una simulación sobre un allanamiento, preguntarle ¿podría identificar todas las acciones realizadas?, ¿cuáles fueron las prioridades de la intervención?, ¿qué lo llevó a determinar esas prioridades?</i> |

Por su parte, Edith Litwin (2008)³⁶ en *El oficio de enseñanza* plantea una aproximación similar en cuanto al uso de preguntas en situaciones de enseñanza. No alcanzan las preguntas sencillas, de respuesta única, que los do-

centes hemos construido tradicionalmente y que son las más habituales en nuestras formulaciones. Necesitamos pensar otras modalidades interrogativas para propiciar exposiciones que favorezcan la comprensión.

“¿Qué hay en una pregunta? Todo. Es la manera de evocar la respuesta estimulante o de aniquilar

35 ANIJOVICH, R. et al (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
36. LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

la indagación. Es, en esencia, el meollo mismo de la enseñanza” (Dewey, 1989)³⁷.

Esta frase condensa la relevancia que tienen nuestras preguntas en la mayor o menor reflexión y aprendizaje por parte de los estudiantes.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA MEJORAR EL INTERCAMBIO DIALÓGICO

Es interesante revisar cuál es el objetivo de las preguntas que formulamos a nuestros alumnos. Podemos enunciar algunos:

- Facilitar la comprensión.
- Comprobar si los estudiantes comprenden.
- Incentivar que los estudiantes se cuestionen.
- Facilitar el proceso de comunicación a través de la realimentación.
- Lograr consenso.
- Deshacer planteamientos incorrectos, impedir que la discusión se salga de sus cauces.
- Fijar la atención en un punto.
- Invitar a los estudiantes a justificar sus ideas, a ampliar su pensamiento.

Todos estos objetivos pueden convivir en la formulación de preguntas. Lo importante es superar la idea de una interrogación centrada en buscar el error.

37. DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona.

ALGUNAS IDEAS PARA FORMULAR DIVERSIDAD DE PREGUNTAS

■ **Si el propósito de la pregunta es analizar una idea, acción u actitud**, se puede pedir un ejemplo, solicitar respuestas alternativas, requerir la revisión de presuposiciones, realizar preguntas comparativas.

■ **Si el propósito es generar nuevas ideas**, se pueden formular preguntas que generen hipótesis, interpreten datos, apliquen principios a situaciones nuevas, hagan evaluaciones e identifiquen los criterios empleados. Se puede indicar (en forma sencilla) cómo poner a prueba una teoría, proponer planes de acción, tomar decisiones y examinar sus consecuencias.

Para abrir espacio a múltiples respuestas, para que los estudiantes puedan interrogarse acerca del conocimiento expuesto por el docente, es necesario disponer de tiempo para el intercambio y la reflexión. En ese sentido hay que evitar la tentación de corregir de inmediato o interrumpir a los estudiantes. Se sugiere sostener una escucha activa para generar un verdadero diálogo repreguntando al resto de los estudiantes. La intención de la pregunta es que ellos encuentren sus propias respuestas y que cuenten con las herramientas necesarias para responder a las contingencias del trabajo cotidiano en su práctica profesional.

1.5. La narrativa audiovisual en la formación policial

El pedagogo Jerome Bruner (1997)³⁸, cuyos trabajos se enmarcan en la perspectiva psico-cultural de la educación, propone algunos postulados para plantear consideraciones sobre la naturaleza de la mente y de la cultura. Uno de esos postulados es el narrativo. Para este autor, la narración constituye una forma de pensamiento y un vehículo indispensable para la creación de significados, siendo fundamental tanto para la cohesión de una cultura como para la estructuración de la vida de un individuo. Solamente en una modalidad narrativa se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia.

De esta afirmación, pueden derivarse algunas implicaciones para la enseñanza, especialmente si consideramos que la educación está inmersa en un sistema que implícitamente y, en ocasiones en forma explícita, sobrevalora la cultura tecnológica y el pensamiento lógico científico.

EL RELATO CINEMATOGRAFICO ES UNA PODEROSA HERRAMIENTA PARA APRENDER CON SENTIDO

Las películas y video filmaciones ofrecen un tipo de narrativa –“trozos de realidad”– que pueden llevarse al aula y entrelazarse con los contenidos pedagógicos como un valioso recurso para la construcción del conocimiento. Películas completas o fragmentos de películas pueden ser planteados en la enseñanza de diversas maneras y en distintos momentos como herramientas para que los

estudiantes comprendan situaciones y experiencias, con cierto grado de distanciamiento.

Al presentarse en el contexto del aula, con una intencionalidad propia, los relatos cinematográficos no son vistos simplemente como una síntesis de determinada película o una compilación de varias de ellas, sino como una narrativa diferente a la original que adquiere un sentido específico para profundizar determinado contenido.

En cuanto a las formas de abordar la narrativa audiovisual en la enseñanza no existe “una” manera que siempre resulte eficaz. Es el docente quien debe experimentar diversas maneras, observando las condiciones de recepción de los estudiantes, para encontrar un modo adecuado que se ajuste a los contenidos y estrategias que está utilizando en la formación.

A continuación, se presentan dos ejemplos³⁹ de abordaje del cine en la enseñanza de policías que pueden servir de guía para la práctica docente.

38. BRUNER, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza editora. Madrid.

39. Extraídos del *Documento La enseñanza del Derecho y del Documento de Estado y Sociedad*, Colección Formación Policial, Ministerio de Seguridad, Buenos Aires.



Ejemplos

En el documental los historiadores Natalio Botana, David Rock, Luis Alberto Romero, Félix Luna y Tulio Halperín Donghi presentan sus puntos de vista sobre el proceso de reformas políticas que impulsó un sector de la elite oligárquica que controlaba el gobierno en 1910.

Se propone a los estudiantes que observen el documental prestando atención al relato. Luego, se exhibe por segunda vez, solicitando que fijen la atención en las posiciones de cada uno de los historiadores y tomen nota de sus distintos puntos de vista. En esta segunda exhibición, el docente puede hacer pausas en el video para facilitar la escucha de las diversas interpretaciones sobre un mismo proceso histórico.

A partir de la información extraída, se solicita a los estudiantes que, reunidos en grupos, conversen con otros compañeros para responder las siguientes preguntas:

➔ ¿Qué relación pueden establecer entre la

frase *“llegaba al gobierno el sector de la elite que entendía que había que cambiar algo para no perderlo todo”* y la ley electoral que proponía el presidente Sáenz Peña?

➔ ¿Cómo caracteriza el relator al radicalismo en el comienzo del video y cómo lo hace el historiador Fermín Chávez?

➔ Según los historiadores entrevistados ¿cuáles fueron los objetivos de la “Ley Sáenz Peña”? Distingan el punto de vista de cada uno de ellos.


➔ ¿Cuáles son los actores sociales y políticos del proceso histórico que aparecen mencionados a lo largo del video?

En una puesta en común, cada grupo comentará lo identificado.

TRABAJO CON UNA SELECCIÓN DE “GAMES OF THRONES” (JUEGO DE TRONOS)

Luego de la observación de una selección de “Games of Thrones” el docente pide a los estudiantes que señalen en las escenas que muestran un sistema de enjuiciamiento, qué garantías se cumplen y cuáles no. A tal fin propone a los estudiantes armar un cuadro de dos co-

lumnas. En la primera columna deben tomar nota de las distintas escenas y, en la segunda columna escribir las garantías que se cumplen y las que no se cumplen. Por último, en una puesta en común cada grupo comentará lo identificado.

A large, light green, semi-transparent number '2' is positioned on the left side of the slide, serving as a background element. The text is centered to the right of this number.

La evaluación de los aprendizajes en la formación policial

2.1. El sentido de la evaluación

Evaluar es un acto cotidiano y generalizado –muchas veces no advertido– que ocurre en diversos momentos y situaciones de nuestras vidas, con perspectivas y propósitos variados. En la práctica educativa, la evaluación es intencional: sirve como herramienta para tomar decisiones orientadas a mejorar la enseñanza.

La evaluación, un componente central de las prácticas de enseñanza que acompañan la tarea del docente, les permite tomar decisiones pedagógicas, para corregir lo que anda mal.

■ Según Camilloni (1998)¹, *“la evaluación consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la **marcha de un proceso**”*.

■ Ketele (1984)² sostiene que *“evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas*

y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al comienzo o ajustados durante el camino, a fin de fundamentar una toma de decisión”.

Como lo señalan ambos autores, evaluar implica reunir información y construir juicios de valor, para tomar decisiones pedagógicas. Por lo tanto, todo proceso de evaluación implica el planteo de determinados interrogantes que se esquematizan en el siguiente cuadro:

1. CAMILLONI, A. et al (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.

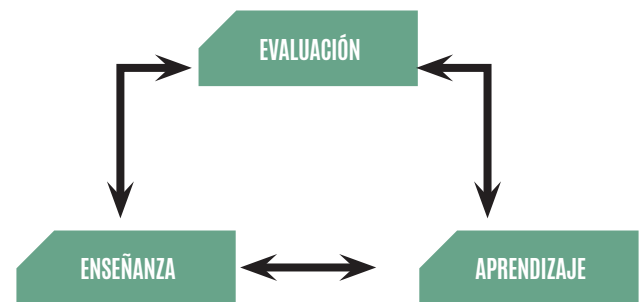
2. KETELE (1984) *Cómo observar las situaciones educativas*. Narcea. España.

| | |
|----------------------|--|
| ¿QUÉ SE EVALÚA? | Cualquier realidad debe ser definida a partir de una construcción conceptual que involucra conocimientos, destrezas, procedimientos, y actitudes. A esta construcción se la denomina referente : es aquello en relación a lo cual se produce un juicio de valor, el marco que permite valorar las informaciones disponibles acerca de los estudiantes. |
| ¿CUÁNDO SE EVALÚA? | Es necesario definir en qué momento se lleva adelante la evaluación, si se realiza al inicio, durante el proceso o al finalizar un proceso de enseñanza. |
| ¿CÓMO SE EVALÚA? | Se trata de diseñar instrumentos que permitan recoger información sobre el referente a evaluar. Los instrumentos de una evaluación son todos aquellos dispositivos construidos para recoger evidencia empírica en forma sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar. Una vez que los instrumentos se aplican, la información relevada se analiza e interpreta en función a los propósitos definidos. |
| ¿QUIÉNES EVALÚAN? | Puede ser un profesor o un equipo de profesores . También se pueden diseñar instancias de evaluación entre estudiantes (evaluación de pares) o del propio estudiante (autoevaluación). |
| ¿PARA QUÉ SE EVALÚA? | Toda evaluación se formula para responder preguntas, para saber cómo están saliendo las cosas, qué debería modificarse o ajustarse. A partir de los usos que se pretende dar a esos resultados se diseñará el formato de la evaluación. Se especifican, entonces, en el diseño de la evaluación, los juicios a emitir y las decisiones a tomar en cada caso. |

Hay un aspecto central a tener en cuenta, es la coherencia que debe darse entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación. Es fundamental que la evaluación se realice tomando como referencia los procesos de enseñanza que han tenido lugar, anticipando resultados esperables y sin solicitar a los estudiantes conocimientos que no se han impartido.

La evaluación acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje en distintos momentos, aportándole información al docente y al estudiante sobre logros, obstáculos y avances que permitirán tomar

decisiones. En el próximo punto, se profundiza sobre estas relaciones.



■ De la evaluación "del" aprendizaje a la evaluación "para" el aprendizaje

De acuerdo a su función, pueden definirse tres tipos de evaluación, complementarias entre sí, puesto que se

realizan en momentos distintos. En el siguiente cuadro se explica el alcance de cada una de ellas:

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</p> | <p>Se lleva a cabo en el momento inicial del proceso de enseñanza y su función es proveer información importante para la toma de decisiones. Le permite al docente: conocer el nivel del alumno antes del inicio de una nueva etapa; tener mayor información sobre los objetivos de aprendizaje logrados en otras etapas, conocimientos previos, dificultades y modos de actuar. ➔ Identificar los conocimientos previos de los alumnos es esencial para garantizar el aprendizaje y diseñar la enseñanza.</p> |
| <p>EVALUACIÓN SUMATIVA</p> | <p>Se realiza al finalizar un período de tiempo determinado, como cierre de una unidad, curso, grado o ciclo, con la finalidad de determinar los niveles de rendimiento, en función de los objetivos de aprendizaje fijados. En algunos casos, a partir de estas evaluaciones se decide la acreditación y promoción de alumnos. ➔ La evaluación sumativa permite integrar contenidos, establecer relaciones entre estos, profundizar conocimientos y obtener una mirada retrospectiva sobre los propios aprendizajes.</p> |
| <p>EVALUACIÓN FORMATIVA</p> | <p>Se realiza durante la enseñanza y permite introducir modificaciones en las estrategias que utiliza el docente para efectuar cambios en los aprendizajes. Según Shepard (2006) este tipo de evaluación supera una instancia de recolección de datos para erigirse en un modelo para el aprendizaje. Intenta responder la pregunta ¿dónde está el alumno ahora? en relación con el objetivo, dando información con lo que se necesita para alcanzar el objetivo; de este modo, el proceso de evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento de la enseñanza. La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del alumno: permite identificar las ideas previas y los errores, algo que es una valiosa información para los docentes. ➔ Este tipo de evaluación permite a los docentes reorientar la enseñanza, enriquecer sus prácticas y las de los alumnos y tomar dimensión de los procesos.</p> |

Un proyecto de enseñanza debe contar con herramientas e indicadores que brinden información sobre la marcha de los aprendizajes. Dentro de un marco de enseñanza activo y centrado en los estudiantes, resulta indispensable concebir **la evaluación formativa** como factor de apropiación de los conocimientos, procedimientos y concepciones de una materia o disciplina, brindando al estudiante y al docente información sobre el estado de este proceso en un momento determinado.

Si bien los programas de enseñanza se proponen formar estudiantes críticos y reflexivos, con autonomía de pensamiento y con un bagaje conceptual amplio y sólido que fundamente los estudios, rara vez estos objetivos están alineados con la evaluación. Por el contrario, las evaluaciones suelen ser de corte memorístico, poco reflexivas, acotadas a una o dos horas de clases, sin posibilidad de revisión. En tal sentido, la evaluación formativa es procesual y propone una instancia descriptiva de logros a lo largo del tiempo; de allí que un buen proyecto de evaluación debe describir, acompañar y dar cuenta de logros y dificultades del estudio de la materia.

El discurso educacional destaca el papel de guía que tiene el profesor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje por el potencial dialógico que presenta su palabra, escrita u oral, cuando evalúa los escritos de los estudiantes. Parece relevante entonces, analizar la evaluación como herramienta para introducir a los es-

tudiantes en los conocimientos, discursos y formas de pensar de la disciplina en la que se están formando.

■ **La palabra del profesor**, su apreciación, su valoración significan mucho para el estudiante, sobre todo cuando están en juego la promoción y la acreditación de la materia.

■ **La prueba escrita** es una instancia – muchas veces la única – que le permite al estudiante conocer aspectos vinculados a la evaluación, el aprendizaje, la materia y, a la vez, comprobar por medio de las correcciones de los docentes, cuánto ha aprendido y con qué nivel y profundidad, para poder tomar decisiones acerca de cómo seguirá su cursada.

La evaluación no se realiza solamente para constatar el nivel “del” aprendizaje logrado, sino que cumple una **función importante “para” el aprendizaje**. Tiene por finalidad el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje mientras se está llevando a cabo, al permitir un monitoreo continuo orientado a realizar los ajustes necesarios. Es una herramienta práctica con la que cuenta el docente para determinar en qué punto del proceso se encuentran sus estudiantes, en general, o algún estudiante en particular.

La evaluación formativa favorece la toma de decisiones estratégicas destinadas a reorientar o ratificar el proceso de enseñanza, decidir qué tipo de estrategias

se pueden incluir o se deben reforzar o si es pertinente proponer actividades diferentes para apoyar a algunos estudiantes.

En definitiva, si se la considera en toda la importancia, resulta ser el corazón de la tarea docente.

SINTETIZANDO

La evaluación formativa representa:

→ una **práctica meta-cognitiva para el estudiante**, porque le permite conocer sus logros, obstáculos y perspectivas de mejora,

→ una **instancia clarificadora para el docente** al brindar datos que le permiten explicitar el estado de sus prácticas de enseñanza.

2.2. La construcción de criterios de evaluación

¿Cómo construyen los profesores los juicios evaluativos acerca de los aprendizajes de los estudiantes?, ¿Qué priorizan cuándo evalúan? Estos interrogantes son una guía para analizar las prácticas de evaluación.

Una vez que es definido el **referente** –los conocimientos, destrezas, procedimientos, actitudes que permitirán valorar las informaciones disponibles acerca de los estudiantes– es preciso seleccionar los **criterios** que utilizaremos para evaluar; es decir, los aspectos que se tendrán en cuenta para juzgar el desempeño de un estudiante. ¿Cuándo consideramos que un estudiante aprendió un contenido y cuándo no?, ¿Qué priorizamos en su desempeño?, ¿Valoramos todo por igual?, ¿Evaluamos en rela-

ción a los logros alcanzados por sus compañeros?, ¿Evaluamos de acuerdo a sus progresos?

Definir criterios, es determinar **“qué vamos a mirar”** en los trabajos de los estudiantes, cuáles serán los parámetros que nos permitirán comparar sus desempeños.

Los criterios de la evaluación son una parte importante de las decisiones que deben tomar los docentes y es necesario definirlos en el momento de la planificación, antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los objetivos de la materia o de la unidad didáctica. En este sentido, los **objetivos** designan las capacidades a adquirir por parte de los estudiantes y ayudan a construir una **base para la definición de**

criterios. Si bien los objetivos suelen formularse al inicio, pueden ser reformulados o clarificados durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

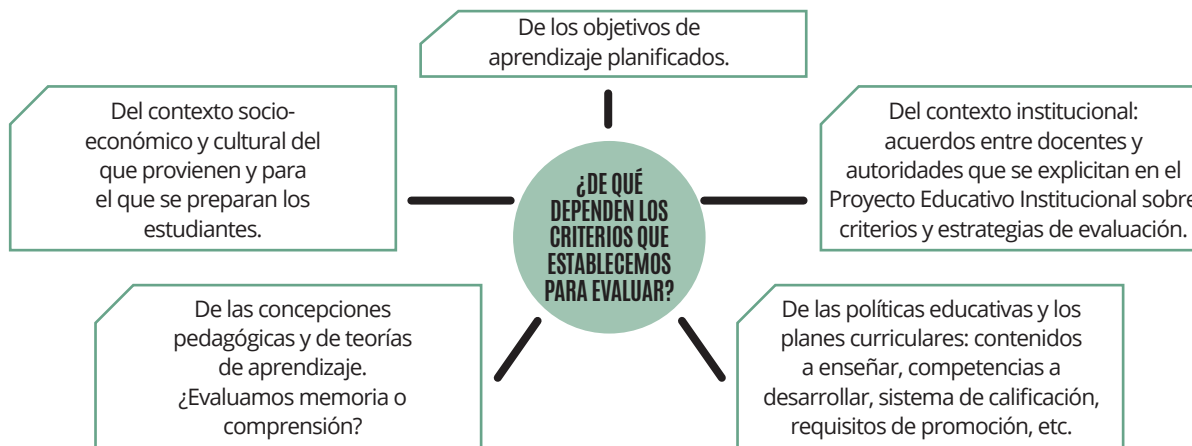
En otras palabras, es indispensable alinear los objetivos con la evaluación, porque esta articulación es la única garantía de que estamos centrados en el logro, por parte de los estudiantes, de los aprendizajes de que nos propusimos al comenzar el curso.

En la práctica, suele ocurrir que se evalúan tareas nunca antes realizadas en las clases o se solicitan ejercicios integradores que los estudiantes no están en condiciones de resolver en la evaluación, ya sea porque no los saben o porque la misma situación examinadora conlleva nerviosismo y ansiedad.

Los criterios también dependen de las posiciones teóri-

cas sobre el objeto específico a enseñar, dado que es posible establecer distintos criterios para evaluar un mismo contenido. Por lo tanto, dado que la evaluación concentra la atención de docentes y estudiantes, es un campo demasiado complejo como para no abordarlo reflexivamente y con claridad conceptual, antes de tomar el primer examen.

Los objetivos de aprendizaje son referentes de la evaluación, a partir de los cuales se definen los criterios que permiten emitir un juicio de valor acerca del aprendizaje del alumno y que permiten tomar decisiones. También actúan como criterios de referencia los progresos que hace cada alumno o su desempeño en relación a los del grupo. En el siguiente diagrama, se presentan otros aspectos que colaboran en la definición de los criterios:



Estela Cols (2007)³ define algunos aspectos a tener en cuenta en relación con la organización de criterios:

- El establecimiento de criterios claros antes de iniciar la tarea ayuda a que los procedimientos sean transparentes y otorga racionalidad al proceso.
- Los criterios orientan el análisis de los datos y favorecen la toma de decisiones.
- Los criterios son imprescindibles cuando se trata de tareas complejas, cuya evaluación requiere la consideración de diferentes dimensiones.
- Es importante discutir acerca de los criterios de evaluación entre docentes. Este tipo de prácticas promueve un trabajo más reflexivo, ayuda a clarificar y explicitar los criterios propios y a establecer consensos y acuerdos de carácter institucional.
- Los criterios deben ser conocidos por los alumnos.
- Las evaluaciones con criterios explícitos se diferencian de las formas de evaluación implícitas y espontáneas (Barbier, 1993)⁴.

El criterio de evaluación es un parámetro para estimar

lo que importa ser evaluado. Expresa las características que deben estar presentes en el trabajo / producción del alumno. Por ejemplo: comprensión de los núcleos esenciales de los contenidos de la asignatura; capacidad de reflexión; y utilización de conceptos teóricos específicos en situaciones concretas.

→ Se sugiere trabajar sobre un capítulo del programa de televisión "**Masterchef**", programa en el que se buscaba al "mejor cocinero de la Argentina". A partir de la selección, podemos preguntarnos: ¿Qué considera importante evaluar cada evaluador?, ¿Coinciden los evaluadores con el juicio que dan sobre lo realizado por cada participante? Esta narrativa audiovisual permite seguir profundizando sobre los criterios de evaluación.



■ Instrumentos de evaluación

Para realizar una evaluación, diseñamos **un instrumento**, es decir, un dispositivo en el que se seleccionan y priorizan algunos datos llamados **indicadores del aprendizaje**. Se refiere a los puntos o ítems elaborados –preguntas, problemas, ejercicios u otro tipo de actividades– que los estudiantes deben resolver mediante una prueba estructurada que pone en evidencia lo que han aprendido.

3. COLS, E. (2007) *Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo*. En el saber didáctico. Paidós, Buenos Aires.

4. BARBIER, J. M. (1993). *Evaluación de los procesos de formación*. Paidós, Ibérica

Todos los instrumentos de evaluación muestran algo y ocultan algo en relación al contenido; por eso, su selección depende del tipo de contenido y del propósito de la evaluación. Los instrumentos deben contener elementos que permitan identificar el modo en que el estudiante construye su conocimiento, su proceso de aprendizaje y su producción; de lo contrario, no estamos recabando información para la toma de decisiones posteriores en la enseñanza.

El siguiente cuadro detalla algunos instrumentos útiles para desarrollar evaluaciones que brindan información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>PARA EVALUAR PROCESOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Portafolios. ■ Entrevistas. ■ Observaciones documentadas. ■ Registros de aprendizajes y diarios de los estudiantes. ■ Autoevaluación (oral o escrita) por parte del estudiante. ■ Informes de entrevistas sobre los proyectos, productos y muestras del estudiante. |
| <p>PARA EVALUAR PRODUCTOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Pruebas escritas y orales. ■ Proyectos, informes, ensayos, monografías. ■ Carpetas de trabajos del estudiante. ■ Muestras investigaciones del estudiante. ■ Test estandarizados. |

Camillioni (1998)⁵, señala las condiciones del buen instrumento de evaluación:

1. Validez: refiere el grado de precisión con que un programa o instrumento mide lo que pretende medir. Una prueba tiene validez de contenidos cuando representa una muestra significativa del universo de contenidos.

2. Confiabilidad: grado de exactitud con que un instrumento mide lo que en verdad mide. Precisión con que la prueba mide determinado rasgo. Debe ser estable y objetiva, independientemente de quien realiza la evaluación.

3. Practicidad: un instrumento de evaluación debe ser práctico en su construcción, administración y análisis de los resultados.

4. Utilidad: los resultados deben brindar orientaciones para la toma de decisiones.

→ Antes de seguir avanzando, les proponemos relacionar las ideas que hemos desarrollado hasta aquí con sus propias prácticas de evaluación.

5. CAMILLIONI, A. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.

2.3. Las prácticas de retroalimentación

■ La devolución como eje de la evaluación formativa

Según destacan Anijovich y González (2011)⁶ el concepto de “*retroalimentación*” surgió en el campo de la ingeniería de sistemas para aludir a una información que, de algún modo u otro, tiene impacto en alguna estructura de funcionamiento. Esta idea es reafirmada por Von Bertalanffy quien considera la retroalimentación como un proceso de regulación de los sistemas.

En el campo de la enseñanza hace muchísimo tiempo que la retroalimentación o feedback constituye una herramienta valiosa a través de la cual los docentes pueden ayudar a los estudiantes a regular su propio proceso de aprendizaje. En ese sentido, habilita una mirada hacia atrás –aquello que ya se hizo– para proyectar la mirada hacia el futuro –aquellas acciones que se desarrollarán en adelante–.

Es pertinente, entonces, ofrecer información a los estudiantes sobre qué y cómo están aprendiendo con el propósito de que aprenda más y mejor. En las prácticas formativas, este momento se denomina **retroalimentación** y refiere al momento en que el docente aporta su punto de vista, pone su experiencia al servicio de los estudiantes, los acompaña y orienta sobre los pasos y tareas

que les conviene realizar para el logro de los objetivos de enseñanza. En el caso de estudiantes avanzados, estas devoluciones dotan de confianza y autoestima; en el novato, tienen un fuerte impacto subjetivo y sirven como plataforma de afianzamiento para el resto de la carrera.

La retroalimentación o devolución de los resultados de aprendizaje implica proceso de diálogo, intercambios y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a percibir sus modos de aprender, a valorar sus procesos y resultados y, en última instancia, a autorregular su aprendizaje. Son acciones de retroalimentación:

■ **las valoraciones positivas** en las que se indica a los estudiantes aquello que fue realizado adecuadamente,

■ **las sugerencias de mejora** en la que se señalan aquellos puntos o aspectos a modificar acompañadas de recomendaciones, ejemplos o contraejemplos, preguntas, reflexiones, etc.,

■ **el señalamiento de zonas confusas**, aún no comprendidas, que requieren mayor atención o práctica por parte del estudiante.

6. ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique. Buenos Aires.

¿EN QUÉ IMPACTAN LAS RETROALIMENTACIONES?

La devolución o retroalimentación impacta en varias áreas:

- ➔ en el grado de conocimientos alcanzados (profundidad, claridad, etc.);
- ➔ en la marcha del proceso de enseñanza, permitiendo adecuar sus recursos;
- ➔ en el proceso de aprendizaje, ya que el estudiante toma conocimiento de su estado;
- ➔ en las emociones, ya que influye en la subjetividad y la autoconfianza del estudiante;
- ➔ en las acciones futuras, es decir, en lo que se hará para mejorar lo obtenido hasta el momento.

Según Anijovich⁷ las retroalimentaciones suelen estar focalizadas en la autoestima –*sos un buen estudiante*– o en la tarea –*hiciste un gran trabajo*–. Cuando se destaca el desempeño y el esfuerzo, se busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes, persiguiendo efectos positivos, suponiendo que su compromiso se elevará y, en consecuencia, sus resultados se mantendrán o superarán.

En el caso de la formación policial, no debemos olvidar que estamos ante un campo de mucha responsabilidad social que redundará en beneficios de largo alcance para todo el cuerpo social. Por lo tanto, además de aspectos subjetivos, hay conocimientos de orden cognitivo, habi-

lidades, competencias, procedimientos y criterios que los estudiantes deberán poseer, más allá de su menor o mayor grado de compromiso y deseo de pertenecer a la Fuerza.

Necesitamos formar buenos policías, en un tiempo estimado y con una propuesta curricular bien definida. Hacia allí deben dirigirse nuestros esfuerzos formativos. La evaluación es parte de esa tarea irrenunciable de brindar conocimiento y constatar que ese conocimiento está en posesión de los destinatarios.

Se ha observado que si bien las retroalimentaciones centradas en la autoestima pueden provocar mejoras en el aprendizaje del estudiante a partir de un incremento en su autoconfianza y capacidad de logros, también puede producir el efecto contrario; podría suceder que el estudiante, apoyado en comentarios positivos, no reconozca la necesidad de mejorar algunos aspectos de su trabajo. Para superar este problema, algunos autores destacan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el estudiante la resuelve, en cómo autorregula su aprendizaje. Por ello, es fundamental comprender que para que los estudiantes se conviertan en profesionales autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, hacer visibles sus propias estrategias en el abordaje de las diferentes tareas, y ser conscientes de sus fortalezas y debilidades para avanzar en su formación. Además, de apropiarse de los materiales bibliográficos, conocimientos específicos y habilida-

7. ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique. Buenos Aires.

des que se espera que logren en los plazos prefijados.

Ahora bien, no es posible evolucionar en esta línea si no se dan a conocer los estándares o niveles de desempeños esperables o posibles, si no desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. De este modo, la aprobación y promoción no será una cuestión de suerte, de predilección de algún docente o de minimizar algún aspecto de la enseñanza, en detrimento de una buena competencia formativa.

¿A QUIÉNES SE RETROALIMENTA?

Si revisamos nuestra experiencia como estudiantes o como docentes y las conclusiones de algunos estudios relacionados con la retroalimentación vemos que:

- Los buenos estudiantes con notables producciones, suelen recibir comentarios generales como *"muy buen trabajo"* o *"buen nivel de análisis"*, frases que expresan muy poca retroalimentación vinculada a aspectos específicos de la producción evaluada.
- Los estudiantes con dificultades importantes, generalmente, reciben poca información específica y suelen obtener señalamientos generales como *"debes rehacer el trabajo"* o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar su produc-

ción o desempeño. Este tipo de comentarios y orientaciones son ambiguas o de un nivel de generalidad tal, que el estudiante no logra hacer mucho con eso.

- Los estudiantes de nivel intermedio suelen ser los que reciben una retroalimentación más específica y con más cantidad de información, con indicaciones como *"justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía"* o *"rehacer el diagrama revisando los conceptos incluidos"*, etc.

Estos datos nos permiten inferir que la retroalimentación suele estar más centrada en la necesidad del docente y en lo que puede hacer para ayudar cuando la brecha no es tan amplia, dando por sentado que los buenos estudiantes podrán arreglárselas solos. De este modo, se pierde la función metacognitiva, importante para el aprendizaje de todos –sean buenos, regulares o malos estudiantes–, porque el docente no puede establecer un parámetro de apoyo, según las necesidades particulares de cada uno.

Sugerimos un tipo de retroalimentación focalizada en la tarea que atienda por igual a la totalidad de los estudiantes. Si no fuera posible realizarla en todas las oportunidades (dado que los cursos en general son numerosos) se sugiere registrar las retroalimentaciones ofrecidas a los estudiantes en diferentes momentos, tratando de alcanzar a todos, por lo menos una vez.

¿RETROALIMENTACIÓN INDIVIDUAL O GRUPAL?

Este interrogante nos hace pensar en quiénes son los estudiantes y qué grado de compromiso tienen en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente, todos la perciben como ajena o pasa inadvertida. En cambio, cuando el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades es mayor, las devoluciones grupales enriquecen a cada uno de los miembros del grupo y estimulan el intercambio de ideas, estrategias, y recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo, como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado.

Otra opción es ofrecer retroalimentación al grupo total sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por todos los estudiantes, considerando los errores más frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien o compartiendo las diferentes estrategias utilizadas por los estudiantes.

¿PUEDE DARSE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA SIN DIÁLOGO?

No es posible soslayar el tipo de comunicación que se pone en juego cuando el docente brinda retroalimentación. En cualquier situación de interacción la “forma” determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. Conocemos el dicho *malas maneras, anulan buenas razones*. Por lo tanto, hay que considerar que si el propósito del diálogo de retroalimentación es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino.

Para dar una respuesta clara a la pregunta del acápite, el diálogo es indispensable en la enseñanza de cualquier tipo: para aprender a conducir un auto, para conocer el estado de la economía en un país, para saber cuántos libros ha leído nuestro estudiante más problemático, etc.

¿EXISTEN MODALIDADES O ARQUETIPOS DE RETROALIMENTACIÓN?

Anijovich y González⁸ presentan tres arquetipos de retroalimentación:

■ **Negativo**, produce una actitud defensiva y de alienación ya que el estudiante no comprende que lo que está mal puede ser corregido.

■ **Conciliatorio**, positivo pero más ambiguo,

8. ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique. Buenos Aires.

es alentador. Evita el conflicto pero también elude referirse a los problemas, directamente y en profundidad.

■ **Comunicativo**, clarifica la tarea, ofrece devoluciones (feedback) tanto positivas como negativas; clarifica, valora y muestra inquietudes.

Particularmente los arquetipos negativo y conciliatorio presentan pocas oportunidades para continuar profundizando los aprendizajes. Es necesario, entonces, encontrar un modo de realizar retroalimentaciones que comuniquen los componentes positivos del trabajo que está siendo mostrado o explicado como así también realizar devoluciones que señalen aspectos deficitarios del desempeño, que es necesario mejorar.

→ La selección del programa de televisión "**Masterchef**" que mencionamos previamente vuelve a ser potente en este caso para focalizar en las modalidades de retroalimentación de los expertos que evalúan.

ALGUNAS PREGUNTAS PARA PENSAR

Si relaciona los conceptos previos, respecto a las prácticas de retroalimentación, con su propia experiencia y conocimiento de los ámbitos de formación policial

- ¿Se reconoce en alguno de esos arquetipos?
- ¿Cuál de ellos se utiliza más a menudo en las escuelas de policía?
- ¿Cuáles podrían ser los principales inconvenientes para incorporar nuevos enfoques en estas prácticas?

2.4. El uso de rúbricas o matrices de valoración en evaluación formativa

Un proyecto de enseñanza debe contar con herramientas e indicadores que informen sobre la marcha de los aprendizajes de los estudiantes. Al mismo tiempo, las matrices de valoración o rúbricas, son documentos que permiten reducir las apreciaciones subjetivas tanto de estudiantes como de docentes.

Por oposición a la “cultura del test”, la **evaluación formativa**, pone el énfasis en los perfiles de competencias de los estudiantes, con una mirada centrada en los aspectos cualitativos y multidimensionales de sus aprendizajes. Por lo tanto, las tareas que se proponen son distintas: realización de proyectos, presentaciones orales ante una audiencia, experimentos, respuestas a problemas complejos, etc. En ellas los estudiantes deben desplegar procesos y construir respuestas que demuestran su dominio en distintos tipos de conocimientos y habilidades. Esta cultura evaluativa sigue la línea de posiciones psicológicas de inspiración cognitiva y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y enfatiza el proceso activo de elaboración y comprensión por parte de estudiante. Es indispensable prestar importancia a los componentes cognitivos, afectivos y relacionales implicados en la evaluación y considerarla como un factor esencial en el despliegue de los perfiles motivacionales de los estudiantes.

"Cuanta más información relevante con inten-

ción formativa se ofrece a quienes aprenden, más podrá aumentar la comprensión de la situación de aprendizaje por parte del estudiante. Cuando la corrección informa significativamente sobre las causas de los errores, el examen se convierte en un texto del que se puede aprender. Una información (devolución) de calidad debería estar expresada de un modo inteligible para el lector porque ofrecer una corrección bien informada achica la distancia entre el profesor y sus estudiantes" (Álvarez Méndez, 2003)⁹.

Si se trata de corregir exámenes en un sentido formativo es necesario entablar un diálogo con los estudiantes; la autoridad del profesor lo orienta a argumentar y razonar y no a enfrentarse a ellos.

Se propone integrar las matrices de evaluación –las rúbricas– para asegurar un proceso de triangulación, donde las posiciones del profesor y del estudiante se vuelven más democráticas, donde es posible discutir y reflexionar a partir de un referente conceptual, donde se reconoce el derecho del estudiante a ser informado y a participar de las decisiones que afectan su apren-

9. ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

dizaje. De este modo, la acreditación surge con mayor transparencia y claridad para todos los intervinientes en el proceso.

Las formas usuales de corrección no ofrecen información relevante, ni explican ni justifican su presencia en el texto del examen escrito. La marcación de los trabajos de los estudiantes pone en evidencia el poder jerárquico del profesor que llama la atención sobre errores que el estudiante deberá corregir pero sin indicarle recursos para su superación.

En síntesis, la evaluación formativa puede ayudar a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos para cumplir los objetivos del currículum y lograr congruencia entre enseñanza, aprendizaje y tareas de evaluación. La conclusión de que los estudiantes estudian aquello en lo que ellos suponen que se los evaluará, transforma a la evaluación en el corazón de la experiencia de aprendizaje. Más aún, existe evidencia de que los estudiantes estudian estratégicamente para lograr mejores notas antes que para mejorar aspectos de sus aprendizajes; el estudiante puede ser guiado para centrar su atención no solamente en la nota sino en el desarrollo del currículum y sus contenidos. Dado que los profesores y los estudiantes interactúan en un sistema complejo, los cambios que tienen lugar en este sistema influyen significativamente y sus efectos no deberían soslayarse ni minimizarse.

RÚBRICAS O MATRICES DE VALORACIÓN

Por las razones expuestas, planteamos la necesidad de utilizar herramientas que hagan visible el pensamiento del profesor, para que los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos y su aprendizaje. La mejor forma de considerar la evaluación como instancia formativa es incluirla en las prácticas de aula, reflexionar sobre sus propuestas, y considerarla como información para el aprendizaje. Su destino será, sin duda, una evaluación transparente y basada en evidencias y análisis crítico.

En tal sentido, en las rúbricas se comparan las expectativas del docente en relación al conocimiento deseado de un tema o habilidad, con el grado de apropiación y resolución de dicho conocimiento por parte del alumno. Estos documentos pedagógicos permiten reducir las apreciaciones subjetivas tanto de estudiantes como de docentes.

Las rúbricas se crean en función de los objetivos propuestos y desarrollados y presentan las siguientes ventajas:

- Ponen en claro el proyecto de enseñanza, lo que se espera de los estudiantes, los objetivos y los productos a alcanzar.
- Resumen y organizan los criterios de análisis de evaluación, facilitando a los estudiantes una anticipación global antes del inicio de la tarea.

- Fomentan y favorecen la autoevaluación de fortalezas y debilidades, por parte de los estudiantes, cuando tienen que conformar los grupos de trabajo.

- Permite a los profesores organizar cualitativamente el proyecto de enseñanza, reduciendo la subjetividad y facilitando la decisión de acreditación o cuantitativa.

■ Tipos de rúbricas

- **Analítica:** identifica y evalúa los componentes de un producto finalizado.

- **Holística:** evalúa el trabajo del estudiante como un todo.

Se estimula a los profesores a utilizar ambos tipos de rúbricas ya que en algunos casos, es necesaria una

mayor minuciosidad y en otros, un mayor grado de generalización. Esto depende de la materia que estamos enseñando y del tipo de estudiantes que comparten el aula, sus intereses y saberes previos. Una rúbrica analítica puede ser una buena guía para que el estudiante asuma el control de su propio aprendizaje, paso por paso y con secuenciación.

La rúbrica se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje puesto que sirve para averiguar cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje. Cuando se involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio trabajo (autoevaluación), del trabajo de sus compañeros o cuando, familiarizados ya con la matriz de valoración participan en su diseño, la participación activa en el aprendizaje está asegurada. Veamos algunos ejemplos:

| | |
|--|---|
| <p>ASPECTO A EVALUAR</p> <p>Objetivos de la planificación: actividad seleccionada</p> | <p>ESCALA DE CALIFICACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio completo de la actividad con resultado satisfactorio. 2. Dominio parcial de la actividad, con señalamientos correctivos. 3. Dominio incompleto de la actividad con recomendación de volver a revisar el proceso completo. |
| | <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Lograda, parcialmente lograda, aún no lograda.</p> |

| RÚBRICA PARA EVALUAR UN TRABAJO ESCRITO | | | |
|---|-----------------------------|----------------------------------|---|
| CONTENIDOS NECESARIOS PARA EVALUAR UN TRABAJO ESCRITO | ADECUADO LOGRADO PERTINENTE | POCO ADECUADO PERTINENCIA DUDOSA | NO LOGRADO FALTAN INDICADORES FUNDAMENTALES |
| Presencia de tema y estructura | | | |
| Introducción clara y pertinente | | | |
| Desarrollo organizado y comprensible | | | |
| Conclusión sintética y ordenada | | | |
| Dominio de las Estructuras Sintácticas | | | |
| ■ Concordancia | | | |
| ■ Claridad | | | |
| ■ Dominio léxico | | | |
| ■ Riqueza léxica | | | |
| ■ Precisión y concisión | | | |
| ■ Corrección | | | |
| ■ Normas ortográficas | | | |

SINTETIZANDO

Los profesores se benefician con las rúbricas porque pueden:

- ➔ identificar los aprendizajes a lograr, los procesos de enseñanza y las producciones esperadas;
- ➔ buscar modelos de buen desempeño de la tarea que se ajusten a la diversidad de los estudiantes; seleccionar qué aspectos evaluará porque son los más centrales;
- ➔ establecer niveles en la escala de clasificación;
- ➔ describir los criterios de cada nivel y sus indicadores.

Los estudiantes se benefician porque pueden autoevaluarse por medio de preguntas:

- ➔ ¿Qué aprendí hoy con esto?
- ➔ ¿Qué hice bien?
- ➔ ¿En qué tengo aún confusión?
- ➔ ¿En qué necesito ayuda?
- ➔ ¿Sobre qué quiero saber más?
- ➔ ¿Cuál va a ser mi próximo trabajo?

2.5. El marco ético de la evaluación

Evaluar es una tarea moral en la que están implicados los estudiantes, los docentes y el contexto institucional en el que se desarrolla. Si bien es una práctica social, política e históricamente situada y difundida en todo el sistema educativo, la persona se implica en ella no solamente desde una función técnica sino, sobre todo, en su dimensión subjetiva.

Desde la perspectiva ética, la evaluación se relaciona con prácticas de intervención intencional que ponen en juego dimensiones que no se visibilizan cuando tratamos la educación desde un punto de vista solamente técnico (Álvarez Méndez, 2009)¹⁰. Justamente, en la formación profesional del futuro policía deben integrarse todas las perspectivas, ya que se busca una evaluación integral.

La perspectiva ética de la evaluación implica mirar qué le pasa al sujeto cuando es evaluado y ser conscientes de nuestra responsabilidad como docentes en ese acto; es decir “mirar las consecuencias morales del acto de evaluar”. Es necesario revisar las prácticas de retroalimentación que ofrecemos, las consecuencias de nuestros actos como docentes o instructores y el impacto que puede tener lo que decimos y cómo lo decimos en los aprendizajes de nuestros estudiantes.

EVALUAR ES UNA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA: LA REVISIÓN DE LAS APRECIACIONES PERSONALES DEL PROFESOR

Al momento de realizar juicios de valor sobre los estudiantes, se ponen en juego apreciaciones del profesor que es necesario revisar. Nuevamente recurrimos a los aportes de Camilloni (1998) que echa luz sobre este tema, al exponer algunos errores típicos en los que pueden incurrir los docentes, en este especial momento:

10. ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

| | |
|--|--|
| EFEECTO DE HALO | <p>Tendencia a formar una impresión o juicio sobre una característica particular de un individuo basándose en la impresión general que se tiene de él. Si es favorable será hiper-calificado en los rasgos positivos y viceversa. Proviene de la tendencia a evaluar una parte en función del todo.</p> <p>Predisposición a calificar positivamente a un estudiante cuya presencia física y modales son agradables, o porque sus hermanos han sido buenos estudiantes.</p> <p>Ejemplos: <i>"No lo hizo bien en las dos primeras preguntas, así que..."</i> o <i>"Es demasiado bueno para ser de ..."</i>.</p> |
| EFEECTO CONTRASTE | <p>Tendencia a formar un juicio sobre una base que no guarda relación necesaria con las evidencias. Si un estudiante rinde de modo excelente, se "supone" que el que le sigue va a tener menor rendimiento y lo contrario.</p> <p>Ejemplos: <i>"Qué bien encontrar uno bueno cada tanto"; "Después del mejor viene..."</i></p> |
| TENDENCIA A LA CATEGORIZACIÓN | <p>Ubica a las personas como pertenecientes a un tipo determinado y, al hacerlo, les atribuye una serie de rasgos supuestamente característicos del grupo al que pertenecen.</p> <p>La base de las categorizaciones está constituida por los estereotipos que las personas poseen acerca de distintos grupos sociales, étnicos, profesionales, etc.</p> <p>Ejemplos: <i>"No es una mala respuesta sobre una teoría feminista para una mujer"; "Con una carpeta como esa y la impresión láser tiene que ser de ..."</i>.</p> |
| PRIMACÍA DE LA PRIMERA O DE LA ÚLTIMA IMPRESIÓN | <p>Sucede cuando la primera o última impresión tiene una influencia fundamental en la forma en la que una persona percibe y juzga a otra. Sus juicios están teñidos por ese efecto inicial o más reciente –según los casos– y las impresiones se distorsionan buscando ajustarse a él.</p> <p>Ejemplo: <i>"Eso no es lo que esperaba"</i>.</p> |

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA REDUCIR ESTE TIPO DE ERRORES

- El evaluador debe “trabajar sobre sí mismo”, sobre sus apreciaciones personales, para evitar caer en estos errores o sesgos.
- La elaboración de rúbricas bien construidas.
- La incorporación de múltiples evaluadores / correctores, para evitar el sesgo o la tendencia de un solo profesor.
- La rotación de los evaluadores para evitar el cansancio que surge en períodos extensos de corrección.
- La autoevaluación de los evaluadores a través de distintos instrumentos que muestren la alineación (o no) con los criterios de corrección.
- La capacitación regular de los evaluadores para que mejore la confiabilidad entre ellos.
- La identificación de las características de buenas respuestas.
- La lectura y la asignación de respuestas sin puntuar para promover la discusión entre los evaluadores.

PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA EVALUACIÓN

⇒ Sugerimos la película *“Un viernes de locos”* del año 2003 para abordar las apreciaciones personales del profesor. Resulta muy interesante apreciar cómo más allá de lo que haga la alumna, la calificación del profesor ya estaba “puesta”.



⇒ Una narrativa audiovisual muy interesante es el sketch *“Pérdida de sensibilidad”* emitido en el programa *“Duro de Domar”* en el año 2012. El video aborda desde el humor satírico una situación de evaluación de los aprendizajes. Esta situación “desopilante” condensa diversos problemas en la evaluación de los aprendizajes que van desde la poca transparencia de los criterios de evaluación hasta la cuestionabilidad ética de esta práctica.

UNA PREGUNTA PARA PENSAR

⇒ En función de lo trabajado en este apartado, ¿cuáles son las cualidades que debe tener un “buen” evaluador?

2.6. La evaluación por estaciones (ECOE)

■ La evaluación de competencias profesionales

En latín *competens* significa que alguien es capaz de realizar una actividad enmarcada en algún tipo de ley o regulación; ser competente equivale a la posibilidad de realizar algo, en función de algún marco normativo.

La idea de competencia es relevante para la evaluación de la formación profesional porque atraviesa no solo las prácticas sino todo el desarrollo del currículum y la enseñanza. Una actuación competente requiere la puesta en juego de juicios, valores y decisiones éticas, elementos indispensables en la toma de decisiones, dentro de un contexto determinado.

Según Perrenoud, una competencia organiza un conjunto de esquemas de intervención:

“Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación de singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc[...]” (2008)¹¹.

Para Cappelletti (2010), la competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación¹².

El sistema de enseñanza se encuentra siempre tensionado entre la necesidad de transmitir la cultura y la transferencia de estos conocimientos al campo práctico. No se trata de “aplicar” lo teórico al campo práctico sino movilizar recursos cognitivos diversos –competencias– frente a situaciones prácticas, que cada sujeto deberá poner en juego ante una decisión profesional. Dado que el logro de una competencia no es simple ni lineal, es preciso proponer formas de enseñanza y evaluación, acordes a esta gradualidad y complejidad, que intenten superar la dicotomía acción / conocimientos disciplinares o práctica / teoría.

Los investigadores de la creatividad humana, relatan este proceso –que nunca es lineal– analizando la vida de personas que han modificado con sus invenciones, la cultura en la que vivimos. Casi todos ellos, en mayor o menor medida, relatan un recorrido similar de marchas y contramarchas, hasta el logro de éxitos, que luego de un tiempo, se modifican, se complejizan y hacen de ese “novato”, un experto creativo (Oppenheimer, 2014¹³; Gardner, 1991¹⁴).

11. PERRENOUD, Ph. (2008) *La evaluación de los estudiantes*. Colihue. Buenos Aires.

12. CAPPELLETTI, G. (2010) *La evaluación por competencias*. En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.

Por su parte, Bruner (1997)¹⁵ sostiene que la cultura da forma a la mente. Por lo tanto, el mundo de la tecnología –dominante en el siglo XXI– obliga a reformular todas las estrategias de enseñanza, muchas de ellas, provenientes del siglo XIX. Los avances científicos y tecnológicos, cambian las formas de representación y apropiación del conocimiento por parte de los aprendices a lo largo de la vida. Por lo tanto, los educadores, lejos de resultar prescindibles, se vuelven sumamente necesarios como expertos en las disciplinas ya que transmiten a los ingresantes a un campo profesional este conocimiento que no está alojado solamente en los libros o en sus cabezas, sino que está situado en un campo de la realidad que resulta de la combinación de todas las herramientas culturales de que se dispone. Este conocimiento y aprendizaje contextualizado emerge por y en la actividad conjunta y es la cultura la que permite (o impide) su apropiación y transformación.

La psicología y antropología cognitivas aportan, de este modo, la **teoría de la actividad situada** (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001)¹⁶ como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Para ellos, no existe separación entre acción, pensamiento, sentimiento, valores y formas colectivas e histórico-culturales de actividad. Las instituciones educativas son los lugares concretos donde estos

sistemas de actividad compartida permiten la transmisión de conocimientos social y culturalmente valiosos. No aprendemos en el vacío, sino en instituciones y guiados por aquellos que la sociedad considera idóneos para llevar adelante la tarea de la formación por su calidad de expertos en las disciplinas.

El desafío es, por lo tanto, diseñar propuestas de evaluación de competencias, que incorporen la formación en la práctica y la práctica real en la formación. Es necesario potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales) para la reflexión en la acción. Esto supone el desarrollo de habilidades para la evolución permanente y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional. Según Donald Schön (1992)¹⁷ la mejor o peor competencia en la práctica profesional es orientada y definida por la comunidad de expertos (tanto en los fundamentos teóricos como en las implicancias prácticas) que comparten las tradiciones de una profesión.

El conocimiento de todo profesional opera dentro del contexto social e institucional propio de esa comunidad de prácticos: un idóneo, un experto, es alguien que ha aprendido a resolver los problemas, reales o potenciales de su campo. Pero esta apropiación no se produce de inmediato, sino que lleva tiempo e intervenciones apropiadas para que pueda completarse.

Esto se traduce en la necesidad de diseñar –a lo largo

13. OPPENHEIMER, A. (2014) *Crear o morir*. Debate. Buenos Aires.

14. GARDNER, H. (1991) *La Mente no escolarizada*. Paidós. Barcelona.

15. BRUNER, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza editora. Madrid.

16. CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Paidós. Buenos Aires.

17. SCHÖN, D. (1994) *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. En Cuadernos de Pedagogía. No. 222, Editorial Praxis. Barcelona.

de la formación– situaciones útiles para aprender una práctica, fundamentada, reflexiva y con criterios rigurosos de intervención en el campo de la vida profesional. Por ese motivo, nos referiremos a las competencias como concepto organizador apropiado para la formación profesional policial. La enseñanza de competencias profesionales no se completa si no se la acompaña de un sistema de evaluación adecuado. **La Evaluación por Estaciones** es un dispositivo de intervención pedagógico que da respuesta a esta complejidad, tal como se explicará a continuación.

ORGANIZACIÓN DE LAS ESTACIONES

La Evaluación por Estaciones está basada en una modalidad utilizada en la enseñanza de las profesiones de la salud, denominada Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECO E)¹⁸. Fue diseñada y aplicada por primera vez por Harden, a mediados de la década del 70 para evaluar las competencias clínicas de los médicos.

Se trata de una evaluación que incorpora diversos instrumentos y se desarrolla a lo largo de estaciones, que simulan situaciones o problemas que el estudiante debe resolver de la práctica profesional. Presenta un formato potencialmente útil porque no se trata de un examen académico, sino de una evaluación de desempeño profesional.

La fundamentación epistemológica de la ECO E es la

pirámide de Miller que describe distintos niveles de evaluación:



Cada estación contiene y representa una situación profesional determinada *caso* que el estudiante debe analizar o resolver. Esas situaciones son preparadas de antemano, concienzudamente por el cuerpo docente, considerando las competencias que efectivamente se pretenden eva-

18. OSCE en la literatura inglesa, alude a las palabras: Objective Structured Clinical Examination.

luar. El conjunto de los casos debe ser lo suficientemente abarcador como para permitir la exploración de la totalidad de las competencias seleccionadas, que son las que se esperan del futuro profesional.

Cada estación, además, tiene una representación porcentual dentro del total de la evaluación, en virtud de cuán significativa sea para las competencias que se desean examinar.

El futuro profesional que será evaluado, sabe las características generales de la evaluación y se prepara con la idea de actuar de la mejor manera posible ante cada caso que se le presente. No sólo se trata de interpretar correctamente el problema e intervenir apropiadamente, sino de desenvolverse con criterios de calidad y eficiencia profesional, en todos los casos. Este concepto marca la diferencia con otro tipo de evaluaciones frecuentes, como los exámenes de opción múltiple que dejan fuera la toma de decisiones porque se da en un contexto de evaluación donde no siempre se incluye el criterio de intervención para la vida real.

En una ECOE, la amplitud de decisiones y tareas que deberá llevar a cabo el estudiante, reducen las respuestas al azar o por intuición. Por el contrario, se busca que reflexione críticamente antes, durante y después de las acciones realizadas.

El número de estaciones que pueden componer una ECOE es variable. Algunas de ellas facilitan la valoración de las competencias y disminuyen el riesgo de eleccio-

nes al azar. Los estudiantes son evaluados “sobre el mismo tema” en diferentes estaciones y en diferentes situaciones. Para determinar el número de estaciones apropiado hay que considerar, además, cuestiones estructurales como recursos disponibles, tiempo que cada examinado puede tardar en realizar la prueba, cantidad de evaluadores, cantidad de estudiantes, etc.

Cabe mencionar que las competencias profesionales que se evalúan no son solamente situaciones de intervención en sentido estricto; también se indagan conocimientos más conceptuales para el desempeño de la profesión, como argumentaciones, explicaciones, asociación entre conocimientos y ejercicios de escritura, y lectura. Se busca poner en juego esquemas de acción más generales y complejos, además de las competencias instrumentales y operacionales del estudiante; de allí que se toman en cuenta también los aspectos actitudinales y éticos de su comportamiento durante el desenvolvimiento en la evaluación.

SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DE UNA ECOE

La mayor ventaja de la **Evaluación por Estaciones** radica en la relación estrecha que guarda con las situaciones que el estudiante enfrentará en su profesión. Ahora bien, esto representa un problema complejo, dado el estado cambiante de las competencias en acción y de las conductas que se asocian a ellas. Teóri-

camente se entiende que las competencias son movilizadoras de recursos cognitivos frente a una situación que favorece la puesta en juego y combinación de esquemas y que brindan la posibilidad de dar respuesta a un abanico de situaciones análogas. Pero sin este tipo de análisis, que el colectivo de docentes a cargo de la formación debe llevar a cabo, se corre el riesgo de caer en posiciones conductistas que limitan la herramienta a una concepción de competencia restringida.

Otro problema a tener en cuenta por los docentes, es la selección de las competencias requeridas y su relación con los objetivos del *curriculum*.

COMITÉ DE PRUEBAS

Es recomendable la conformación de un Comité de Pruebas, responsable de los contenidos de la ECOE, que realice una tabla de especificaciones, como representación o resumen de la prueba y su estructura, y defina los casos que tendrán lugar dentro de las estaciones.

La tabla de especificaciones representa el documento básico de una ECOE ya que constituye el diseño general de la prueba. Es un cuadro de doble entrada en el que se encuentran, por un lado, los casos seleccionados y sus correspondientes indicadores de logro, y por otro, las competencias que se evalúan.

El Comité de Pruebas debe estar constituido por profesionales de reconocida experiencia, expertos de la profesión sobre la que se va a diseñar la ECOE¹⁹, que posean

formación y/o experiencia en evaluación de competencias. Este comité, que suele recurrir a expertos en evaluación para orientar su trabajo, adopta decisiones sobre aspectos generales como:

- La confidencialidad de los contenidos de la prueba.
- El nivel de exigencia requerido para superar la prueba.
- El número de estaciones que tendrá.
- La evaluación de los resultados.
- Las certificaciones y acreditaciones, y su comunicación a los profesionales evaluados.

Por lo general, se recurre a los comités de pruebas para estandarizar y hacer más rigurosa la evaluación. Se busca también integrar los aportes de los expertos en el área que, seguramente, brindarán ideas pertinentes como así también a expertos en disciplinas tecnológicas, hoy consideradas indispensables. Por lo general, los equipos elaboran, entre todos, acuerdos temáticos en mesas de trabajo donde se definen temas, contenidos, habilidades, competencias, conocimientos, etc, que se consideran indispensables en la formación. En base a ese listado, se procede a armar la ECOE que, luego se ofrece a la consideración del comité de expertos, que sobre esta base, analizará:

19. Cuando hay escasa experiencia en este tipo de evaluación se sugiere que se organice un equipo dentro de la institución que se dedique al diseño de la propuesta de evaluación. Se plantea la necesidad de establecer consultas con referentes del trabajo/ profesión.

| | |
|--|---|
| <p>LAS COMPETENCIAS A EVALUAR</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Definición de las competencias a evaluar del profesional que se trate. ■ Establecimiento de criterios de evaluación de esas competencias y ponderación apropiada, ya que no todas las competencias a evaluar tienen la misma importancia. <p>Es aconsejable en este punto, tener en cuenta los criterios utilizados en pruebas similares realizadas con anterioridad y los documentos y trabajos relacionados con el tema como programas de formación de pregrado y posgrado, capacitación y perfiles profesionales.</p> |
| <p>LAS SITUACIONES DE INTERVENCIÓN O CASOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ Elaboración de un conjunto de situaciones o problemas profesionales habituales en la práctica cuya resolución ponga de manifiesto la existencia (o no) de algunas o varias de las competencias definidas para la evaluación. ■ Definición de las características que deben reunir las situaciones o casos que constituirán la ECOE y la explicación de los criterios de selección. <p>En general las situaciones propuestas en esta evaluación se justifican en dos aspectos: si se asemejan a la realidad y si permiten evaluar alguna o más de una de las competencias propuestas.</p> |
| <p>Los casos deben poseer, en mayor o menor grado, las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Prevalencia: debe tratarse de situaciones frecuentes en el ejercicio de la profesión. ■ Importancia: situaciones en las que una intervención correcta influya significativamente en la resolución del problema. ■ Globalidad: que entre todos los casos permitan evaluar el conjunto de competencias seleccionadas. ■ Amplitud: la situación debe permitir evaluar varias competencias a la vez. Aunque no es aconsejable que se incluyan más de tres competencias porque se dificultaría el proceso de evaluación durante la administración de la prueba. ■ Factibilidad: las situaciones deben ser operables y factibles en las condiciones previstas para la ECOE (recursos, espacio, tiempo). ■ Practicidad: el caso debe permitir la elaboración de un listado de ponderación evaluativo, relativamente sencillo. | |

Considerando los criterios acordados, se elabora el listado definitivo de los casos a utilizar y se construyen las estaciones que componen la ECOE. La elaboración de los casos requiere el trabajo de expertos en las competencias que se evaluarán; por lo general, se utilizan casos reales, omitiendo datos de identidad, a los que les introducen cambios pertinentes, para la utilidad que se pretende. La intención es dotar a la ECOE de fuerte verosimilitud.

Cada caso debe brindar información suficiente para:

- Formar parte de alguna estación, incluyéndose en ella con sentido y pertinencia.
- Estar representado fehacientemente en la elaboración de la lista de cotejo final (indicadores).
- Facilitar información clara al evaluador de esa estación (no debe ser ambiguo).

Una vez diseñada la ECOE, está lista para ser puesta en marcha, lo que requiere una organización que contemple el montaje de la rueda de estaciones, la selección y entrenamiento de evaluadores, y, finalmente, su realización.

Las **estaciones** son espacios por los que deberán pasar los examinados para resolver las situaciones o casos. Se consideran las unidades básicas o eslabones de la cadena de evaluaciones que representa la ECOE.

Los encargados de llevar a cabo la evaluación por estaciones deben ser entrenados tanto en la forma de regis-

trar los logros como en la necesidad de compararlos con el total de la ECOE. En ese sentido, se elaboran **listas de cotejo, escalas de estimación o rúbricas** como instrumentos que posibilitan el registro de la observación de lo que acontece en las estaciones.

Es habitual que los evaluadores sean expertos en aquellas competencias que van a examinar; si bien esto es indispensable, se alienta a la integración de los puntos de vista de todos los evaluadores, ya que el estudiante es un todo que como tal se desempeñará en el campo profesional, más allá de un mejor o peor desempeño, en una determinada área.

La propuesta de evaluación por estaciones no sólo permite valorar aquellas competencias que el examinado posee sino también identificar aquellas en las que presenta deficiencias. Además permite comparar un caso particular, en su relación con el grupo de examinados en su conjunto. Por lo tanto, este tipo de evaluación por estaciones favorece la posibilidad de reorientar la formación ya que los docentes que evalúan pueden identificar problemas recurrentes en los examinados. Esta posibilidad de ver *in situ* un desempeño, permite una retroalimentación verdadera (significativa) del aprendizaje, dado que el estudiante no tiene que esperar días o semanas para analizar en qué ha fallado, sino que puede advertir inmediatamente, a instancias de su mentor, cuáles han sido los problemas y cómo debe solucionarlos.

■ La propuesta de Evaluación por Estaciones de la Escuela de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina

ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS PARA CONTEXTUALIZAR ESTA EXPERIENCIA

El diseño curricular de la formación de Agentes de Calle de la Escuela de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina (PFA) “Don Enrique O’Gorman” está organizado sobre la base de intervenciones profesionales que se desarrollan durante un período de tiempo (dos semanas promedio, dependiendo de la complejidad de la intervención) y cuya fundamentación surge de los distintos espacios curriculares. En la estructuración del *currículum*, el espacio curricular “Taller de construcción del rol profesional” se plantea como eje articulador y organizador de las intervenciones permitiendo que los otros espacios curriculares abonen y enriquezcan estas intervenciones. El taller ofrece un espacio integrador de saberes de diversos campos, con potencialidad para generar procesos de reflexión sobre el rol profesional, en forma activa y contextualizada. Así, el diseño de Agentes de la PFA propone, al decir de Bernstein (1977)²⁰, un diseño integrado, que rompa la división tradicional entre conocimientos teóricos y conocimientos procedimentales (cuerpo/mente).

20. BERNSTEIN, B. (1977). *Clases, código y control*. Akal. Madrid.

A MODO DE EJEMPLO

Un área de competencia definida por el diseño curricular es “realizar acciones de promoción y prevención en seguridad pública, desde un enfoque que considere la complejidad social de acuerdo con el marco ético-democrático”. A su vez, esta competencia requiere de la apropiación de sub-competencias menores; una de ellas es “promover acciones de comunicación y capacitación en relación con situaciones que puedan derivar en un riesgo para la seguridad pública”.

Los diferentes espacios curriculares abordan simultánea y articuladamente dicha intervención durante aproximadamente dos semanas. Esto implica prever, en el desarrollo curricular, que los profesores e instructores/tutores compartirán espacios de enseñanza.

Realizadas estas primeras aclaraciones, es necesario destacar que la formación de agentes se realiza a partir de diversas estrategias de enseñanza y dispositivos de formación, si bien las simulaciones se trabajan con intensidad en toda la formación.

Para la primera cohorte que cursó el “diseño curricular por intervenciones” la evaluación final se realizó en cada espacio curricular específico. Luego de la evaluación final y al egreso de dicha cohorte se planteó la necesidad de reelaborar la propuesta de evaluación final, en tanto se tuvo la convicción de que no era coherente la evaluación con la formación desarrollada. El desafío fue desarrollar una evaluación final integradora de dis-

tintos espacios curriculares en coherencia con la propuesta formativa.

LOS PASOS PARA ELABORAR LA EVALUACIÓN POR ESTACIONES

Se constituyó una comisión de trabajo integrada por personal del equipo de gestión, profesores, instructores y pedagogos y personal del Ministerio de Seguridad con la premisa de organizar una evaluación que integrara los distintos espacios curriculares, centrándose en las competencias profesionales y no solamente en los conocimientos declarativos. Además, se insistió en la consistencia entre la forma de evaluación (instrumento/s) y los aprendizajes esperados así como en la coherencia entre la modalidad de enseñanza y la de evaluación.

Se siguieron los siguientes pasos:

- **Se revisó nuevamente el plan de estudios.**
- **Se consultó a referentes del mundo del trabajo** respecto a las competencias prevalentes de la práctica profesional. De esa manera, quedaron seleccionadas una serie de competencias centrales.
- **Se elaboró una tabla de especificaciones**, como representación o resumen de la prueba y su estructura. Se formularon:

- ➔ las competencias a evaluar,
- ➔ los contenidos en juego de cada competencia,
- ➔ la modalidad posible de indagación,
- ➔ los criterios de evaluación de esas competencias revisando si alguna competencia era más relevante que otra para que en la ponderación se viera claramente reflejada.

■ **Se consideraron las modalidades de enseñanza prevalentes en la formación** y la adecuación a la evaluación de competencias complejas.

■ **Se decidió ponderar los aprendizajes construidos**, indagando a través de casos –“trozos de realidad” de situaciones profesionales– que ponen en juego las competencias identificadas para la evaluación.

■ **Se estructuró la evaluación por estaciones**, tomando en cuenta:

- ➔ La elaboración de un conjunto de situaciones o problemas profesionales, habituales en la práctica, cuya resolución pusiera de manifiesto la existencia o no, de algunas o varias de las competencias definidas para la evaluación.
- ➔ Que se asemejaran a la realidad y que

permitieran evaluar alguna o más de una de las competencias propuestas.

- ➔ Que fueran prevalentes en el ejercicio de la profesión.
- ➔ Que entre todos los casos se permitiera evaluar el conjunto de competencias seleccionadas.

Una cuestión que se tuvo en cuenta desde el comienzo, es que la Escuela forma aproximadamente 1.300 estudiantes por cohorte y no había antecedentes de evaluaciones similares (por estaciones) en contextos de masividad.

EL DISEÑO DE LAS ESTACIONES

A partir del análisis realizado por la comisión de trabajo se definieron las **estaciones**: Análisis de Videos; Presentación de casos y su resolución; y Simulación de una intervención. Se elaboraron las consignas escritas para cada una de ellas.

Se confeccionó una Rúbrica de la Evaluación Integradora, con criterios articulados entre los diferentes aspectos de la formación.

1. Estación de Análisis de Video

Se seleccionaron videos de programas televisivos como –“Policías en acción”, “Cámara testigo”– programas periodísticos en los que se refleja el desarrollo de una situación

real, compleja y concreta en la que participan integrantes de las Fuerzas Federales. Se analizan críticamente las actuaciones desempeñadas por los protagonistas del video. Cabe señalar que las imágenes seleccionadas son representativas de las intervenciones que abordan durante el proceso de enseñanza. Se abordan con estos recursos aquellos aspectos comunicacionales y de uso de la fuerza, a modo de ejemplo paradigmático.

2. Estación de presentación del caso y su resolución

Se elaboraron 5 Casos con consignas críticas para su resolución.

3. Estación de Simulación:

■ **Se acordó que los estudiantes debían resolver una situación por parejas.** Esta intervención simulada incluye las competencias (y sus componentes) evaluadas y las acciones, actitudes, respuestas, y decisiones, que van a ser valorados. Si bien se plantearon cinco situaciones (con 5 y 6 variaciones particulares) que ponían en juego competencias complejas, cada estudiante pasaría solo por una simulación.

■ **Las situaciones diseñadas fueron similares a las desarrolladas en el proceso de formación,** pero con ciertas características que permiten derivaciones concretas

diferentes para permitir una evaluación más completa del estudiante. Por ejemplo, una de las situaciones seleccionadas – Accidentes de tránsito (lesiones artículo 94 del Código Penal) – permitió evaluar, además de la intervención propiamente dicha, la atención al público en general, a la persona descompuesta en la vía pública, incidencias, labrado de actas y preservación de las pruebas. Las situaciones respondieron a casos que se dan cotidianamente en la faz operativa de la fuerza federal. Se seleccionaron las más comunes, las que el futuro agente de calle va a encontrar, seguramente, una vez que haya egresado y se desempeñe profesionalmente. Por lo tanto, esta selección pretendía romper con la histórica distancia entre **formación y realidad**. Las simulaciones podían desarrollarse en:

- ➔ área externa
- ➔ área interna
- ➔ área de control vehicular
- ➔ área de uso racional del arma de fuego
- ➔ área de intervenciones múltiples.

Todas las simulaciones implican acciones de modulación al Departamento Federal de Emergencias (ex Comando Radioeléctrico) aplicación del Marco Legal, encuadre del procedimiento, preserva de pruebas,

constancias escritas, medios empleados, uso de armamento letal/no letal, uso racional de la fuerza, confección o seguimiento de protocolos, técnicas y prácticas aprendidas.

■ **Se construyeron guiones de las situaciones a simular y se identificaron actores**

que cumplirían distintos roles en cada una de las situaciones. Se trabajó con actores “estandarizados” (futuros estudiantes y/o ex estudiantes) a los cuales se les presentó el guión de la situación y se les pidió “reaccionaran” en forma específica. Se realizaron varias prácticas con los actores. Estos actores, entrenados especialmente, simulan hallarse en una situación concreta, de manera que siempre presentan los mismos datos a quienes lo interrogan y siguen unas normas predeterminadas para actuar, a medida que los examinados van “pasando” por la estación.

■ **Se identificaron los recursos necesarios para cada una de las estaciones.**

En especial la estación de simulación generaba un gran desafío, entre otras cosas, por los numerosos espacios necesarios, ambientes adecuados para el desarrollo de las estaciones, el número de evaluadores, los “actores” disponibles, etc.

■ **Se elaboró una escala de estimación** como instrumento para registrar la actuación de los estudiantes en la simulación. Esta escala incluye los criterios centrales de las actuaciones y su ponderación en una escala. Además de identificar si se hizo o no –cuestión que una lista de chequeo o cotejo hace–, posibilita identificar cómo se hizo y en qué medida. A través de la observación directa el instructor/profesor señalan aspectos relacionados con la postura en el procedimiento: uniforme, presentación, postura, actitud procedimental, distancia previa al procedimiento, adecuada atención a prioridades, cuidado de la vida y la de terceros, adecuado encuadre legal, encuadre del procedimiento, preserva de pruebas, constancias escritas de la situación (por ej. confección de actas), medios empleados, adecuado uso de la fuerza, tipo de comunicación desarrollada, la adecuación de las técnicas aprendidas.

LA EVALUACIÓN POR ESTACIONES EN ACCIÓN

No existen precedentes de este tipo de evaluación en situación de masividad como la de la Escuela de Agentes. Se dispuso de una semana completa para realizar la evaluación integradora de todos los estudiantes. La evaluación se realizó en dos turnos de cuatro horas por

día, de lunes a viernes. El período de tiempo compartido entre los docentes y cada examinado fue de 4 horas.

El circuito realizado por cada estudiante fue el siguiente:

1. Análisis de Video

Los examinados fueron conducidos a un salón donde se proyectaron dos videos y se les entregaron las consignas que respondieron, durante de 45 minutos aproximadamente, en forma individual.

2. Presentación de un caso y su resolución

Una vez finalizada la estación Análisis de video, los estudiantes se dirigieron a las aulas en grupos de 30/35. Se les entregaron dos hojas con dos situaciones concretas (intervenciones). Cada uno, en forma individual debía analizar y consignar alternativas de intervención, identificando la resolución en forma cronológica, teniendo en cuenta las prioridades de cada una de ellas. En otras palabras: el examinado debía escribir el desarrollo del procedimiento o intervención, tal como lo haría en el escenario real. En esta estación se tuvo en cuenta que las situaciones que el estudiante resolviera, fueran distintas de las que vendrían en la última estación (simulación), para lograr una evaluación más integral del proceso de formación.

Una vez que los estudiantes finalizaron con el cumplimiento de las consignas, esperaron en el aula hasta

ser llamados por binomios a la última estación de Simulación, para evitar que observaran cómo sus compañeros resolvían las diferentes intervenciones.

A medida que fueron finalizando, los estudiantes aguardaron en sectores alejados a las áreas de entrenamiento hasta tanto finalizará el resto de sus compañeros.

3. Simulación (de una intervención)

Las situaciones diseñadas fueron coherentes con las transitadas durante el proceso de formación, y presentaron características que permiten que la situación concreta pueda derivarse a otra u otras simulaciones. Se desarrollaron en distintas áreas de entrenamiento que poseen los recursos técnicos necesarios para llevar adelante cada simulación (equipos de comunicación, uniforme, armamento, móviles policiales, vehículos, etc.). Los actores contaron con guiones para participar en las intervenciones y en las variantes dentro de la misma. Estos actores se integraron la semana previa al examen y practicaron para lograr soltura en sus actuaciones.

Se conformó una mesa examinadora integrada por dos instructores y cinco profesores de los diferentes espacios curriculares que observaron el desarrollo de la simulación. Una vez finalizada la misma, los estudiantes se acercaron a la mesa y explicaron el desarrollo de la intervención, indicando los motivos que tuvieron para realizarla de la manera en que lo hicieron. La mesa examinadora procedió luego a realizar preguntas a los estudiantes.

Finalizada la última estación y luego de ser evaluado todo el grupo, se elaboró la rúbrica personal de cada estudiante. Luego, se brindó retroalimentación y se informó al estudiante su calificación final.

Ideas finales

Los capítulos que conforman este documento se articularon siguiendo la lógica de un profesor que debe tomar decisiones en dos áreas críticas y complejas: el diseño de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Decisiones que no debieran ignorar las características de la asignatura, el tipo de contenidos, el tiempo disponible y las condiciones del contexto (edilicias, horarios, etc.). Tampoco pueden prescindir de los modos y tiempos en que los estudiantes (futuros policías) concurren a las clases, de su predisposición para aprender, del tiempo de viaje hasta la institución y de las condiciones familiares y sociales en los que están inmersos.

Las orientaciones que hemos brindado en este documento intentan colaborar con la mejora de la enseñanza, presentando herramientas teóricas que favorezcan el análisis reflexivo y estrategias que puedan ser elegidas y puestas en marcha atendiendo las variables que se mencionan en el párrafo anterior.

Se ha hecho foco en la evaluación y, más allá de la complejidad técnica de la información presentada en este sentido, se ha buscado brindar prácticamente un compendio de todo aquello que el docente puede tener disponible a la hora de evaluar. Por supuesto, lo que resta, es aquello que sólo los profesores a cargo de las asignaturas pueden brindar: decisiones fundadas, en las que se sientan cómodos y apoyados confor-

mando mejores dispositivos de enseñanza y también de evaluación.

A lo largo de estas páginas hemos enfatizado la idea de que el docente, al dar clase, toma múltiples decisiones en cuanto a qué enseña y cómo lo hace. Dichas decisiones abren múltiples alternativas en la configuración de las propuestas de enseñanza. En ese sentido, consideramos que el docente es un actor clave y posee una responsabilidad indelegable a la hora de anticipar, poner en marcha y evaluar una secuencia de enseñanza.

En este sentido, es fundamental el lugar de los docentes en la formación de profesionales del campo de la seguridad, especialmente cuando éste se enmarca en la concepción de seguridad democrática y ciudadana comprometida con las demandas de la sociedad. La atención a la diversidad se vuelve un desafío prioritario para instituciones educativas que, desde sus orígenes, tuvieron el mandato de homogeneizar, y de formar a todos los ciudadanos. *“Todo a todos, de una misma manera y de una vez y para siempre”*. Ese mandato ha dejado huellas en los modos de enseñar y aprender. Sin embargo, la realidad educativa ofrece evidencias claras acerca de que no todos aprendemos de la misma manera: nuestros saberes previos son disímiles, los modos de aproximarnos al conocimiento varían, vivimos en contextos diversos y las formas que tenemos de entender el mundo son distintas.

¿De qué modo las instituciones formadoras de policías abren espacio y tiempo a las múltiples realidades que traen sus estudiantes?, ¿De qué forma esas diversidades se traducen en estrategias alternativas para enseñar y aprender? Lejos de dar una única respuesta a estos interrogantes, creemos que son un punto de partida para la reflexión.

Esperamos que este documento se transforme en una oportunidad para dialogar acerca de las orientaciones pedagógico-didácticas y adaptadas a la realidad del estudiantado, superadoras de las formas tradicionales de formación de profesionales en el área de seguridad.

Es nuestro deseo, que los responsables de dicha formación puedan interrogarse sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las prácticas habituales de enseñanza en las Fuerzas Policiales y de Seguridad?, ¿Qué otras maneras de formar buenos policías pueden existir?
- ¿Qué tipo de diálogo se establece entre docentes y estudiantes?, ¿Qué otras modalidades de diálogos son posibles?
- ¿Qué espacio para la reflexión se abre, tanto para los estudiantes como para los docentes?, ¿Acerca de qué se reflexiona?, ¿Cómo y para qué se lo hace?

Se trata de mirar las prácticas de formación de los futuros profesionales en seguridad con el propósito de observarlas desde su complejidad, repensarlas, y replantearlas para hacer las mejoras necesarias que respondan a las demandas sociales y políticas de la sociedad en la que nos toca vivir.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOZZI, M (2004). **La Formación en la práctica profesional en el grado universitario: Acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes.** Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/05.htm
- ALLEN, D. (2000). **La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.** Paidós. Buenos Aires.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). **La evaluación a examen.** Miño y Dávila. Buenos Aires.
- AMANTEA, A., COLS, E. y GUERVITZ, M. (2007). **Las prácticas de evaluación en el nivel medio: problemáticas y enfoques.** CePA Curso de Capacitación a distancia (2007).
- ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). **Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.** Aique. Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). **Estrategias de enseñanza.** Aique. Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. et al (2009) **Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.** Paidós. Buenos Aires.
- BARBIER, J. M. (1993). **Evaluación de los procesos de formación.** Paidós. Ibérica
- BERNSTEIN, B. (1977). **Clases, código y control.** Akal. Madrid.
- BRUNER, J. (1984). **Acción, Pensamiento y Lenguaje.** Alianza editora. Madrid.
- BURBULES, N. (1999). **El Diálogo en la enseñanza.** Amorrortu. Buenos Aires.
- CAMILIONI, A. (2007). **El saber didáctico.** Paidós. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. (1998) **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** Paidós. Buenos Aires.
- CAPELLETTI, G. (2010) **La evaluación por competencias.** En Anijovich, R. (comp.) **La evaluación significativa.** Paidós. Buenos Aires.
- COLS, E. (2007) **Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En El saber didáctico.** Paidós. Buenos Aires.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). **Estudiar las prácticas.** Paidós. Buenos Aires.
- DAVINI, M. (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Paidós. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1989). **Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.** Paidós. Barcelona.
- DÍAZ BORDENAVE, J. y MARTINS PEREIRA, A. (1985). **Estrategias de enseñanza aprendizaje.** Vozes. Brasil.
- Documento Base de la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Diciembre de 2008.
- Documento 1 (Agosto 2007). Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2002). **Las prácticas de enseñanza y otras cuestiones** (2002) Revista Perspectiva. Florianópolis. V.20. N° 02. Florianópolis
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (2000). **Estrategias docentes.** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2010) **Didáctica General.** Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1991) **La Mente no escolarizada.** Paidós. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1989). **Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos.** Cátedra, Madrid.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2007) **Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cómo valorar las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes.** Ediciones Mensajero. ICE, Universidad de Deusto. Bilbao.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (2002) **Modelos de enseñanza.** Gedisa. Barcelona.
- KETELE (1984) **Cómo observar las situaciones educativas.** Narcea. España.
- LIPMAN, M. (1998) **Pensamiento Complejo y Educación.** Ediciones de La Torre. Madrid.
- LITWIN, E. (2008) **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.** Paidós. Buenos Aires.

- MARGULIS, M. (2000) **La juventud es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Biblos. Buenos Aires.
- NICOL, D. (2007). **Principles of good assessment and feedback: Theory and practice**. REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007.
- OPPENHEIMER, A. (2014) **Crear o morir**. Debate. Buenos Aires.
- PERKINS, D. (1995). **La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Gedisa. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Grao. Barcelona.
- PERRENOUD, Ph. (2008) **La evaluación de los estudiantes**. Colihue. Buenos Aires.
- PÓLYA, G. (1978). **Arte de Resolver Problemas**. Trad. Heitor Lisboa de Araújo. Editora Interciência. Rio de Janeiro.
- POZO J. (1994). **La resolución de problemas**. Santillana. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. (1999). **La Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M. (1999) **20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- SCHÖN, D. (1994) **La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia**. En Cuadernos de Pedagogía, No. 222, Editorial Praxis.
- SENA C. y MATEO, D. (2005). **Aprendizaje dialógico y cooperativo**. Magisterio del Río de la Plata.
- SHEPARD, L. (2006) **Educational Measurement** (4ª Edición) ACE/ Praeger Westport. Classroom Assessment. Lorrie A. Shepard / Robert Brennan.
- SIERRA, I. (2011). **Aprendizaje colectivo en el sector público**. Madrid, España.
- STAKE, R. (1994) Case Studies in Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (eds) (1998) **Strategies of Qualitative Inquiry**. Sage Publication. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- STEIMAN, Jorge (2008). **Más didáctica**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Morata. Madrid.
- STÖCKER, K. (1964) **Principios de didáctica moderna**. Ed. Kapelus. Buenos Aires.
- SUN TZU (2001). **El arte de la guerra**. Grupo DENMA. Madrid.
- TEJADA, J. (1999) **El formador ante la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales**. Comunicación y Pedagogía, 158, 17-26.
- TEJADA, J. (2002). **La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación**. Educar. 30, 91-118.
- TERHART, E. (1987): **Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?** Revista de Educación, Nro. 284. Madrid.
- TESORO, J. L (1992) **Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio**. C.L.A.D. Caracas.
- WASSERMANN, S. (1994). **El estudio de casos como método de enseñanza**. Amorrortu. Buenos Aires.
- WELLS, G. (2001). **Aprender con y de nuestros estudiantes. En: Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación**. Paidós. Barcelona
- VON KLAUSEWITZ, K. (2002). **De la guerra**. <http://www.librodot.com>

LINKS DE INTERÉS

- <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>
- <http://es.scribd.com/doc/56971364/Lectura-1-Diaz-Barriga-Frida-Capitulo-5-Rubricas>
- <http://www.uci.edu.py/wp-content/uploads/2011/07/Material-de-Apoyo-para-Docentes-1.pdf>

3

Estrategias
de enseñanza
y evaluación
de los
aprendizajes

Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes expone un desarrollo conceptual y una pluralidad de estrategias de enseñanza posibles de ponerse en juego en el campo específico de la formación policial.

Las orientaciones brindadas intentan colaborar con la mejora de los procesos de enseñanza destacando que las decisiones que los formadores toman al momento de seleccionarlas, deben estar regidas por un conjunto de aspectos centrales que permiten favorecer y potenciar el ciclo formativo.

Por otra parte, se presentan diversos problemas a tener en cuenta al momento de pensar la evaluación de los aprendizajes y se sugieren propuestas alternativas e innovadoras de evaluaciones implementadas exitosamente en la formación policial.