

CAPÍTULO 8

El programa de evaluación en la formación de profesores

Aldana López - Marina Barcia - Jérica Montenegro

Presentación

En este capítulo describimos y analizamos el programa de evaluación de los aprendizajes asumido por la cátedra. Para esto, consideramos necesario explicitar cómo concebimos a la evaluación y al programa de evaluación que desarrollamos. Específicamente, abordamos los instrumentos de evaluación adoptados como parte del programa de evaluación: a) la tutoría - como espacio de intervención y monitoreo del proceso de construcción de saberes profesionales-; b) la co-evaluación entre pares -a partir de la construcción colectiva de criterios de evaluación de la enseñanza-; c) la observación de los profesores de cátedra a los practicantes -como instancias de devolución y explicitación de debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento didáctico-; d) el informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador.

Por último, presentamos las conclusiones provisionales que emergen de este análisis.

El programa de evaluación de la cátedra

Partiendo de la concepción asumida respecto de las prácticas de la enseñanza, tal como hemos dado cuenta en este libro, concebimos a la evaluación como parte del proceso didáctico, por lo tanto, se trata de un componente inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Entendemos a la evaluación como un proceso social, continuo, que implica emitir juicios de valor, a partir de ciertos criterios, sobre la base de diferentes indicadores para la toma de decisiones pedagógicas.

Concebirla así permite identificar algunas cuestiones: para los estudiantes, una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes de la cátedra, una interpretación

de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso (Litwin, 1998). Es por ello que la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de mejoras educativas, en tanto que se organiza desde una perspectiva de continuidad y se desarrolla desde un proceso continuo, permanente y con progresión.

Asumimos de este modo a la evaluación como formativa, en tanto que la concebimos estrechamente ligada al desarrollo del aprendizaje e inherente a las actividades de enseñanza, ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evidencia de los aprendizajes es usada por la cátedra para informar las decisiones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (William, 2009).

De lo anterior, podemos decir que la evaluación cumple simultáneamente diversas funciones. Por un lado, una función referida al aprendizaje, en la medida que se establece un proceso de información y establecimiento de posiciones con relación a un sistema de criterios, ofreciendo al mismo tiempo conocimiento necesario para adecuar y redireccionar la tarea. Por otro, la evaluación también permite regular el sistema de enseñanza: tanto por la información que provee sobre el avance de los alumnos, como por dar información sobre el propio proceso de enseñanza y su adecuación a los propósitos establecidos. De este modo, la evaluación comprendida como parte de un sistema formativo, relaciona y articula las características de los estudiantes y las del sistema de enseñanza (Feldman, 2009).

En este marco, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la cátedra se realiza sobre la base un programa. Entendemos por programa de evaluación al conjunto de instrumentos de evaluación que permite ponderar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos (Camilloni, 1998). Concebimos a este programa de manera integral, como una estructura articulada que posibilita evaluar diversos tipos de aprendizajes construidos por los practicantes en diversas fases del proceso de enseñanza (preactiva-interactiva-postactiva). En este sentido, sostenemos que los estudiantes construyen diversos tipos de saberes en las distintas fases de la enseñanza.

En la fase preactiva, por ejemplo, se profundiza en el aprendizaje de determinados componentes de una propuesta de intervención para la enseñanza, entendidos como decisión didáctica, su necesidad en el diseño, la idea de diseño didáctico como hipótesis de acción, la coherencia entre cada uno de los componentes entre sí, entre otros. En la fase interactiva, se trabaja sobre la puesta en acto del diseño, la relación entre las macro y micro-decisiones, la diferencia entre la improvisación y la inmediatez en la enseñanza, las intervenciones realizadas, etc. En la fase postactiva, se reflexiona con los practicantes acerca de todas las cuestiones antes mencionadas, en pos de volver a diseñar, tomando en cuenta lo sucedido en la fase interactiva, y también las dificultades y aciertos de la fase preactiva anterior. Por lo tanto, la fase postactiva es asimismo, el punto de inicio de una nueva fase preactiva, que incluye la reflexión de lo sucedido en la interactiva, de modo recursivo.

En este sentido, a continuación, como parte del programa de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, presentamos:

a) la tutoría como espacio de intervención y monitoreo del proceso de construcción de saberes profesionales;

b) la co-evaluación entre pares a partir de la construcción colectiva de criterios de evaluación de la enseñanza;

c) la observación de los profesores de cátedra a los practicantes como instancias de devolución y explicitación de debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento didáctico;

d) el informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador.

La tutoría

Como planteamos en un trabajo anterior²⁶, así como en el capítulo 3, el trabajo tutorial permite un acompañamiento personalizado, condición necesaria para promover procesos de autonomización en los practicantes. Aquí entra en juego el intercambio entre el profesor y los estudiantes sobre el diseño de clase, a partir de retomar lo sucedido en la fase interactiva, ya que se trabaja con la lógica recursiva de la anticipación a la acción y valoración crítica.

Es decir, la tutoría, es un espacio en donde la reflexión postactiva se constituye en un saber que permite tomar decisiones para la elaboración del próximo diseño de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la práctica se introduzca en la anticipación de la clase siguiente. De esta manera, las instancias preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza son vivenciadas por los practicantes de modo cíclico: los diseños son revisados, analizados, previos a su implementación y luego, en próximas tutorías, se vuelve a trabajar sobre lo ya analizado, en vistas a reflexionar sobre lo sucedido en su concreción.

La tutoría como momento del dispositivo de formación es posible, siguiendo a Anijovich (2009), si el profesor deja el espacio, tolera los silencios y ejerce su rol desde una escucha activa. Asimismo, es importante que durante este proceso el tutor instale en el practicante preguntas a ser pensadas, saberes a ser resignificados y no afirmaciones a ser obedecidas. Por lo tanto, debe evitar ponerse en el rol de sancionador y/o dar sentencias del tipo “está mal”, “esto no corresponde” porque no permite que el alumno -en el rol de profesor- pueda saber lo que ignora de sí mismo, o del contenido y la forma de enseñarlo.

²⁶ Hernando, G., Donadi, V. y López, A. (2010). “El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención en la enseñanza”. Ponencia presenta en IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba.

Atendiendo a lo planteado, la tutoría se presenta entonces como un espacio de consulta, reflexión, co-construcción y resignificación de procesos y prácticas y una instancia más de evaluación formativa, como parte del programa de evaluación de la cátedra.

La co-evaluación entre pares

Este instrumento de evaluación consiste en la tarea de observar a un par en situación de enseñanza y realizar una devolución que pueda referir a las fortalezas, debilidades y aspectos emergentes en la clase, permitiendo interpelar y problematizar la clase observada.

El observador parte del conocimiento del diseño de la clase -fase preactiva- que va a observar. Procuramos que observador y observado construyan conocimiento en el espacio de la práctica -fase interactiva- y avancen en la reflexión sobre la práctica y en la construcción de conocimiento didáctico²⁷ -fase posactiva-.

Inicialmente, la cátedra elabora una consigna referida a la construcción de criterios para la observación a un par. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría y, posteriormente, el equipo de cátedra sistematiza en un documento general aquellos ejes, dimensiones y categorías elaborados por los practicantes, tal como detallaremos en el capítulo 10. Dicho documento constituye un material didáctico para la cátedra y para los propios practicantes.

Esta práctica es de carácter co-evaluativo, en tanto hay devolución y retroalimentación entre pares. La devolución entre pares implica un trabajo deconstructivo y reconstructivo, orientado desde la propuesta diseñada y su realización concreta, a partir del encuentro con el compañero. Las devoluciones que los practicantes realizan -orales y escritas- se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase, significados como unidad de sentido, expresados en los ejes sistematizados. Posibilita explicitar y promover la comprensión de la observación como situación de retroalimentación y apuesta a la mejora -según las evaluaciones a la cátedra hechas por los alumnos, quienes propusieron la continuidad de la experiencia-. Además se trabaja sobre la devolución y la retroalimentación, como una práctica que forma parte del saber profesional que se debe construir. Podríamos decir que cuando los practicantes (observador y observado) asumen un rol activo y protagónico durante el proceso de evaluación tienen más posibilidades de revisar sus desempeños y mejorarlos. Este tipo de prácticas promueve que los practicantes reflexionen sobre la calidad de sus trabajos, intervenciones, decisiones didácticas, etc. los analicen y emitan un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos. Podríamos decir entonces que:

[...] si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de

²⁷ Diker y Terigi (1997) consideran cuatro componentes del *conocimiento didáctico*: los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado.

percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas [...] (Anijovich, 2009: 145)

Por tanto, consideramos que esta práctica puede favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje, basados en la confianza y en el reconocimiento recíproco.

La observación de los profesores de cátedra a los practicantes

Entendemos que la instancia del proceso formativo tiene como propósito la reflexión y evaluación en proceso de los practicantes en la fase interactiva de enseñanza, como parte de la construcción de conocimiento sobre el rol docente.

Se realizan al menos dos observaciones, cada una con su devolución (fase post-activa), que comprende una situación de diálogo y comunicación. La devolución se inicia con la autoevaluación del practicante, y se pasa a la expresión de las fortalezas y debilidades y propuestas de reflexión para nuevas intervenciones, por parte del profesor de la cátedra. Se busca dar lugar a las preguntas tanto como a las aseveraciones. Aquí la observación tiene un propósito evaluativo, pero no pierde su valor como proceso social, que implica una mirada intencionada, focalizada, que trata de des-ocultar y objetivar la complejidad de la enseñanza. Es decir, más allá de ser una instancia de evaluación de los aprendizajes y saberes construidos hasta el momento, se piensa como una instancia de observación y explicitación de los aspectos a mantener, a mejorar, a revisar, siempre mirados desde la intencionalidad y complejidad que implica la enseñanza.

El informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador

En el capítulo 4 hemos desarrollado las distintas narrativas que adoptamos para guardar memoria de lo acontecido y revisar la práctica. Tal como hemos referido denominamos “carpetas” a la materialización y documentación del recorrido personal que ha realizado el practicante a lo largo de su proceso formativo.

Nos interesa la escritura como forma de mediar la reflexión, es decir, resignificar y generar nuevos conocimientos. Por tanto este dispositivo, al igual que la crónica -tal como explicamos en ese mismo capítulo, permite guardar memoria del proceso formativo para volver sobre él, compartir con otros la experiencia y constituir a la enseñanza en objeto de conocimiento.

Asimismo, la producción narrativa permite, al mismo tiempo que se escribe, tener que representar simbólicamente diversos aspectos de la práctica.

Por todo esto, el momento de “armado de las carpetas”, para su entrega final, intenta promover que los alumnos realicen nuevas reflexiones sobre los procesos realizados y escriban parte de esos procesos. La relectura de los materiales producidos por ellos y/o material bibliográfico, y los análisis efectuados una vez terminada la residencia, intentan propiciar nuevas conceptualizaciones para la construcción de conocimiento didáctico.

Los docentes de la cátedra analizan estas producciones escritas para realizar una devolución a los practicantes en un coloquio final integrador. Esta instancia evaluativa tiene varios propósitos. Por un lado, realizan una devolución con respecto a la carpeta como texto escrito y comunicable a otros. Asimismo, se articula lo construido en ese texto, que da cuenta del proceso vivenciado por el practicante, y aquello que los docentes evaluaron del proceso de residencia. Por otro lado, es un momento en el que se promueve que los estudiantes logren nuevas aproximaciones al saber profesional en referencia al contexto curricular, institucional y áulico. Es decir, se aproximen sucesivamente -cada vez más compleja y objetivamente- a los conocimientos que les demandará el ejercicio profesional.

Consideraciones finales

Llegados hasta aquí, concluimos provisoriamente que la evaluación es para la cátedra, un componente inherente de la propuesta de enseñanza. De este modo, la evaluación de los aprendizajes se configura en un programa evaluativo presente en las distintas fases de la enseñanza (pre-activa, interactiva y pos-activa), constituido por diversos instrumentos de evaluación.

El análisis realizado en cada una de las instancias de evaluación ha puesto de manifiesto que, dentro del programa de evaluación de la cátedra, tanto docentes como practicantes asumen la tarea de evaluar de manera activa y sistemática.

Partiendo de concebir a la evaluación como un proceso social y complejo, se apunta a generar instancias de devolución que promuevan la retroalimentación para que impacte en la formación de los futuros docentes como aprendices reflexivos. De este modo, la retroalimentación, en tanto posibilita detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio experiencias y saberes, contribuye a rediseñar cursos de acción y a desarrollar aprendizajes más profundos.

Por último, consideramos mencionar que este modo de comprender e implementar la evaluación es compatible con un enfoque de enseñanza que sostiene que todos los alumnos tienen potencial para aprender y son diversos entre sí.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2009). "La retroalimentación en la evaluación". En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2002). "La iniciación de las prácticas docentes en las escuelas". En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernando, G., Donadi, V. y López, A. (2010). "El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención en la enseñanza". Ponencia presentada en IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Revista Infancia y aprendizaje*, (89), (pp. 65-80).
- Teberosky, A. (2007). "El texto académico". En Castelló, M. (coord.), Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., Iñesta, A. y Zanotto, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- William, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, (3).