

Las prácticas evaluativas: un lugar para el aprendizaje docente.

Calvet, Mónica y Pastor, Liliana.

Cita:

Calvet, Mónica y Pastor, Liliana (2005). *Las prácticas evaluativas: un lugar para el aprendizaje docente*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/187>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/xXe>

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS: UN LUGAR PARA EL APRENDIZAJE DOCENTE.

Prof. Mónica Calvet, Mg. Liliana Pastor.
Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

La tradición investigativa más productiva en Psicología Educativa centró su estudio en el aprendizaje de los alumnos porque, sin duda, es allí donde la práctica educativa encuentra uno de sus mayores sentidos. Sin embargo, en ese escenario de prácticas existe otro protagonista esencial que también aprende, el docente. Desde hace algunas décadas, un importante ámbito de la investigación psicoeducativa y didáctica ha girado su atención hacia la comprensión de este aprendizaje. Esta preocupación cobró un significativo valor porque sus producciones están gestando novedosas alternativas no sólo para la formación académica de los docentes, sino, fundamentalmente para la transformación de las prácticas educativas. Nuestros últimos tres proyectos llevados a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, han girado en torno a reconocer prácticas de la enseñanza que promueven aprendizajes del oficio docente y, en ese espacio, nos preocupan, fundamentalmente, las prácticas evaluativas. Estos trabajos nos permitieron reconocer procesos comprensivos implicados en el aprendizaje docente en los tipos de preguntas orales que formula en clase, en los criterios que construye para evaluar producciones epistémicas y actitudes morales de los alumnos y, actualmente, estamos analizando fuentes y acciones constitutivas de sus autoevaluaciones.

Palabras Clave

Aprendizaje. Evaluación. Enseñanza. Prácticas.

Abstract

EVALUATION PRACTICES: SITUATION FOR TEACHER'S LEARNING.

The reasearch tradition in Educational Psychology focused an important part of its work on student learning because this is the main objective of the educational practice. However, there is another essential member of the educational event who is also learning: the teacher. In the last decades, an important area of Educational Psychology and Methodology has turned its attention to the learning process undergone by the teachers. This work has been highly valued because it has brought about new alternatives not only as to improve teacher education but also to transform educational practices. Our last three research projects, carried out in the Comahue National University, (Facultad de la Ciencias de la Educación) have focused on recognizing those educational practices that promote learning of the craft of teaching and -within this framework- our specific reasearch preoccupation has been evaluation. We have identified comprehension processes that are inherent to teacher learning in the oral questions that teachers pose to the students in class, in the criteria the the teacher uses when correcting the students, written work and, presently, in the sources and actions that make up the self-evaluation process.

Key words

Learning. Evaluation. Teaching. Practices.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje, constituye una de las temáticas de estudio identitaria de la Psicología y, en particular, de la Psicología Educativa, quien ha entramado su análisis con la compleja dinámica de los procesos educativos. En ese marco, la tradición investigativa más productiva centró su estudio en el aprendizaje de los alumnos porque, sin duda, es allí donde la práctica educativa encuentra uno de sus mayores sentidos. Sin embargo, en ese escenario de prácticas existe otro protagonista esencial que también aprende, el *docente*.

Desde hace algunas décadas, un importante ámbito de la investigación psicoeducativa y didáctica ha girado su atención hacia la comprensión de este aprendizaje. Esta preocupación cobró un significativo valor porque sus producciones están gestando novedosas alternativas no sólo para la formación académica de los docentes, sino, fundamentalmente para la transformación de las prácticas educativas.

En línea con esta inquietud investigativa, nuestros últimos tres proyectos han girado en torno a reconocer prácticas de la enseñanza que promueven aprendizajes del oficio docente y, en ese espacio, nos preocupan, fundamentalmente, las prácticas evaluativas. En tal sentido hemos estudiado "*el pensamiento práctico de los docente en las prácticas evaluativas*", "*la escritura de los docentes en la evaluación*", y actualmente estamos analizando "*los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de Nivel Medio*"^[1]

La perspectiva teórica que hemos asumido entiende a la evaluación como una práctica de la enseñanza que implica un conjunto de acciones docentes destinadas a rastrear indicios que den cuenta de la marcha de su enseñanza (Palou de Mate 1998, 2001). Entendemos que los enseñantes reconocen e interpretan tales indicios significativos a partir de complejos procesos de aprendizajes que le permiten construir su oficio. Aprendizajes que son de orden explícitos e implícitos, tanto de habilidades como epistémicos y morales, personales, socioculturales e históricamente contextualizados en la práctica específica de enseñar (Chaiklín y Lave, 2001). Desde esta óptica, la evaluación se aleja sustantivamente de la acreditación, es decir de aquellas prácticas que están en función exclusiva de la verificación y control de resultados en los aprendizajes estudiantiles. Por esto es un proceso de significativa relevancia para los docentes dado que en él se gestan genuinos aprendizajes respecto de sus propias prácticas educativas.

Nuestros trabajos nos permitieron reconocer procesos comprensivos implicados en el aprendizaje docente en los tipos de preguntas orales que formula en clase, en los criterios que construye para evaluar producciones epistémicas y actitudes morales de los alumnos y, actualmente, estamos analizando fuentes y acciones constitutivas de sus autoevaluaciones. (Litwin y otros, 1999, 2001, 2003)

Respecto de las preguntas, advertimos que los docentes, cuando interrogan para promover procesos cognitivos complejos en los alumnos, aprenden mediante la negociación de significados epistémicos y morales. Mientras que, en las correcciones escritas, los docentes aprenden a partir de significar las resoluciones que elaboran los alumnos y que no necesariamente coinciden con las relaciones lógicas de la disciplina que él ha enseñado.

Estas interpretaciones refieren al aprendizaje de oficio como

un proceso que emerge porque el docente trabaja con el propósito de acercar distancias cognitivas y/o discordancias éticas por las que transita cotidianamente el salón de clase. Sin embargo, en el actual proyecto acerca de la autoevaluación docente, estamos advirtiendo que este aprendizaje también se construye cuando el docente reconoce logros de aquel esfuerzo de acercamiento, es decir cuando recupera sus buenas prácticas.

DESARROLLO

La complejidad del aprendizaje de los docentes incluye núcleos explícitos e implícitos que se sintetizan de modo personal y por ello es singular en cada docente. Pero, al mismo tiempo, la estabilidad y permanencia de las prácticas de la enseñanza permite identificar las raíces históricas, culturales e institucionales de estos conocimientos. Preguntar a los alumnos en clase o corregir producciones escritas son tan habituales que constituyen un formato de interacción recurrente y configuran una forma convencional de comunicarse distintiva de la práctica docente. Estas prácticas del docente conforman una modalidad comunicativa que devela variadas funciones.

Preguntar a los alumnos en clase o corregir producciones escritas asumen particularidades según el nivel educativo y la disciplina que se enseña pero, al mismo tiempo, son tan habituales que constituyen un formato de interacción recurrente y configuran una forma convencional de comunicarse distintiva de la práctica docente. Estas prácticas, en tanto modalidad comunicativa, pueden interpretarse según las funciones que develan.

En relación con los formatos interrogativos, Young (1993) señala que la función general de una pregunta (al menos de la pregunta que espera respuesta) es averiguar lo que otra persona conoce, piensa o siente. Pero, las diferencias surgen, fundamentalmente, en la finalidad u objetivo de tal averiguación. Nuestros trabajos muestran que esta afirmación es extensible también a la práctica de la corrección de trabajos escritos.

En tal sentido, hemos identificado que una de las finalidades de las preguntas docentes se orienta a comprender los procesos y modalidades cognitivas que ponen en juego los estudiantiles a la hora de acceder al conocimiento disciplinar y, al mismo tiempo, delimitar las condiciones que le permiten alcanzar dicha comprensión. Además, al corregir escritos estudiantiles los docentes apelan a criterios que se entranan en un sistema de justificaciones, con diferentes niveles de explicitación, dando cuenta de las funciones de la corrección en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Entre ellas se distingue aquella que permite al docente aprender cuáles son las significaciones que los alumnos construyen en torno a los contenidos disciplinares para valorar la calidad de su propuesta de enseñanza.

Así, cuando el objetivo de preguntar o corregir gira en torno a procesos constructivos y lógicas de los alumnos, el docente se sitúa en un lugar de aprendiz. Ubicado en ese lugar, su práctica evaluativa no queda ligada directamente con su conocimiento o experticia en la disciplina que enseña, sino con los modos de construcción de su experticia en el campo de la enseñanza. Es decir, el docente cuando pregunta o corrige no aprende acerca de los contenidos de la asignatura que enseña, sino que aprende su oficio de enseñar.

Por tanto, ser experto en la enseñanza implica, entre otras cosas, aprender los sentidos y significados de las resoluciones novatas de los alumnos. En tal sentido algunas escrituras típicas de los docentes en la corrección, tales como *"no entiendo"*, *"¿qué significa?"*, son reveladoras de un criterio de corrección que refiere a la propia comprensión docente. Es indudable que -en algunos casos- estos señalamientos del docente se vinculan con aspectos relativos a la caligrafía u ordenamiento de los escritos de los alumnos. Sin embargo, el material empírico que trabajamos evidencia que estas escrituras se vinculan, significativamente, con el esfuerzo que realizan los docentes

para comprender las lógicas constructivas de los alumnos. De igual modo, es posible distinguir diferentes finalidades en las preguntas que los docentes realizan en clase.

Observación 1

Docente:- *¿Qué es lo que estaba mojado? ¿El papel de aluminio o la bolsa?*

Alumnos:- *También*

Docente:- *las dos cosas. Por supuesto que ahora se evaporó el agua. No está. ¿qué significa esto?...¿Fue de nuevo a la planta?*

Observación 2

Docente:- *La energía solar o la energía luminosa se transforma en...*

Alumnos:- *Química.*

D: *- En energía química.*

A: *- Cuando hacen el alimento.*

D: *- Claro, al hacer el alimento se transforma en energía...*

A: *- Química*

D: *- Química, la energía química al respirar se transforma en...*

A: *- Calórica.*

D: *Energía calórica*

Interacciones como las precedentes son frecuentes en el aula y muestran cómo las preguntas de la primera observación pretenden impulsar la reflexión, la interpretación, la comprensión u otros procesos cognitivos complejos relacionados con la construcción de conocimientos y que, pueden analizarse, en oposición a la simple asociación de ideas evidenciada en la segunda observación. Los primeros formatos interrogativos ofrecen al docente información para comprender y valorar cómo están aprendiendo los alumnos en torno a la temática de la clase. Esta comprensión y evaluación habilita a realizar ajustes no previstos en su propuesta didáctica y, en tal sentido, se constituyen en preguntas para aprender su oficio.

Estas prácticas evaluativas dan cuenta de un núcleo de aprendizajes del docente, que asigna un origen intersubjetivo al conocimiento y, por ello, prevalecen las negociaciones de significados entre las propuestas de enseñanza del docente y las intervenciones de los alumnos. Sin embargo, las prácticas tendientes al control y verificación de resultados muestran que el conocimiento es entendido como producto de la acumulación de saberes tanto en la mente del aprendiz -sea docente o alumno- como en la producción y desarrollo de la cultura. Por esto, las propuestas de enseñanza quedan ligadas a preservar la transmisión de un saber incuestionable y verdadero en sí mismo, donde no es necesario realizar ajustes a partir de negociaciones significativas.

Por otra parte, nuestro actual trabajo vinculado a la autoevaluación en el aprendizaje docente, nos aproxima a reconocer que una fuente significativa de este proceso se encuentra en la toma de conciencia de logros en las intervenciones didácticas. Esto es, los docentes también aprenden cuando encuentran indicios de consistencia y coherencia entre sus propósitos de enseñanza y los aprendizajes estudiantiles

Sin duda, este encuentro es frecuente en las aulas, pero lo novedoso desde el punto de vista investigativo, es que los docentes, rara vez, advierten su potencia como promotor de sus aprendizajes. Parece imprescindible que ocurran sucesos muy atípicos para que se tome conciencia del trabajo "bien realizado", es decir de sus buenas prácticas.

Docente:- *"...cuando alguna alumna me dice yo voy a seguir Psicología o voy a seguir de maestro...me agarra una ternura total, porque las veo y digo, bueno, algo dejaste ahí [...]. Cuando me dicen voy a seguir esta carrera porque me gustó cuando vos dabas tal cosa,... tal otra, eso a mí me da una satisfacción tremenda"*

Aquí se evidencia que, no sólo las negociaciones de significados

en la práctica promueven aprendizajes, sino también aquellas experiencias gratificantes que permiten sostener el deseo de aprender a enseñar. Además, es notoria la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de los marcos axiológicos, implícitos y explícitos, propios del enseñante. Estos criterios morales o principios éticos guían la selección de conocimientos y procesos que el docente valora como dignos de ser enseñados, pero también orientan su posicionamiento respecto de sus propios aprendizajes.

A MODO DE SÍNTESIS

Por tanto, cuando el docente pregunta, corrige o toma conciencia de buenas prácticas, utiliza diferentes criterios según la perspectiva que adopte. Una de ellas le posibilita ubicarse en el lugar de aprendiz. Esto permite interpretar que los vínculos entre el que enseña y aprende analizados desde la noción de autoridad epistémica del docente es fecunda sólo en algunas dimensiones. Ya que, cuando se trata de aprender el oficio de enseñar la relación parece invertirse y, el alumno, aunque no intencionalmente, se constituye en el enseñante de esta tarea. La idea de inversión de posiciones en el ámbito de la evaluación es una temática ampliamente desarrollada en la Didáctica, donde el poder se instala en el lugar del saber (De Alba y otros, 1984; Díaz Barriga, 1994). Sin embargo, si la abordamos desde esta perspectiva se instala otra modalidad de inversión de posiciones, donde el alumno enseña al docente lo que sabe y el docente aprende al reconocer lo que sabe ese estudiante. Esta inversión de personajes y acciones permite transparentar la dimensión moral de la enseñanza.

La ubicación del docente como aprendiz frente a los alumnos no se liga directamente con el campo disciplinar que enseña, sino fundamentalmente con el aprendizaje de su oficio. En este sentido, estas prácticas evaluativas alcanzan el legítimo valor de ser uno de los tantos caminos que permiten al docente constituirse en un experto en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- De Alba A.; Díaz Barriga, A., Viezca, A. (1984) Evaluación, análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. 1., Instituto de Investigaciones Sociales, U.N.A.M. México.
- Díaz Barriga, A (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Aique, Grupo Editor.
- Chaiklin y Lave, J 2001 (Comps.): *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L (1999). La evaluación en la buena enseñanza. Revista Ethos Educativo 20, pp 9-19. México.
- (2001). Evaluar para enseñar en el salón de clase. Revista Actas Pedagógicas. Año 2, pp. 130-138. F.C.E. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Argentina. Edit. Publifadecs Universidad Nacional del Comahue.
- Palou de Mate, M. (1998): La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Buenos Aires. Paidós.
- Palou de Mate, M. (2001): Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En Palou de Maté, M, De Pascuale, R, Herrera, M y Pastor, L.: *Enseñar y evaluar*. Buenos Aires. Geema, Grupo Editor Multimedia.
- Young, R (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós - Barcelona.

[1] Las investigaciones mencionadas son proyectos realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Los dos primeros fueron dirigidos por la Doctora Edith Litwin -U.B.A.-, y el tercero por la Magíster M. del Carmen Palou de Maté con el asesoramiento de la Doctora Litwin.