

LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Ada Beatriz Cavalli

Asesora pedagógica de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

I

Desde que soy docente en la formación de maestros, precisamente en el espacio curricular de Práctica, me planteo una serie de interrogantes que rondan en torno a ejes que se entrelazan mutuamente:

¿Cómo hacer de la práctica y de la enseñanza de la evaluación un aprendizaje donde la teoría se resignifique?

¿Cómo hacer de mi acción pedagógica una práctica que facilite la construcción reflexiva de la práctica pedagógica?

¿Cómo hacer para que la evaluación adquiera significado como aprendizaje de la autoevaluación que genera nuevos aprendizajes?

¿Cómo hacer para evaluar los aprendizajes acerca de la autoevaluación de las prácticas pedagógicas?

¿Cómo hacer de mi autoevaluación una práctica comprensiva de los procesos implicados en el aula?

¿Cómo conjugar la comprensión con el requerimiento de acreditación?

Al interrogarme busco nuevas respuestas que, seguramente, y por suerte, volverán a generar otras preguntas. Es que, según mi parecer, en el mismo ejercicio de la enseñanza aprendo cuando puedo pensar mi acción en relación y junto con el otro, en la acción- reflexión en que ambos nos configuramos como sujetos.

La cuestión que aparece en mis interrogantes coloca como eje central la **evaluación de la práctica pedagógica como praxis**, esto es, dar sentido a mis prácticas como docente al intentar teorizarlas y practicar la teoría para darle materialidad y sentido social.

Aquí la evaluación de la práctica docente aparece en dos planos: como mi autoevaluación de la enseñanza de la autoevaluación y como el proceso a través del cual observo la autoevaluación que otros realizan. Y en ambos casos, lo que en definitiva se está evaluando es la *práctica pedagógica*, atravesada por cuestiones institucionales, ideológicas y epistemológicas.

Evidentemente, la mirada para el análisis cambia si me poso sobre uno u otro plano: es diferente el significado que adquiere si lo que observo son mis propias acciones o son las acciones de otro.

Cuando planteo la evaluación de mi acción como docente al enseñar una práctica de enseñanza intento, en un proceso metacognitivo, escapar de la búsqueda de legitimación externa para que el valor que dé a mis acciones resulte de la comprensión de los procesos implicados. Intento "objetivarme" para buscar las contradicciones encerradas entre las teorías que expreso y las acciones que realizo.

Pero cuando la evaluación remite al análisis de los procesos y resultados de la autoevaluación de otros, la intencionalidad varía, coloco el foco de atención en los aprendizajes y aparece entonces la cuestión de cómo salir de la constatación de los objetivos prefijados para comprender el modo en que otro recibe el impacto de su propia acción.

Los problemas son múltiples porque en ambos casos se trata de evaluar una práctica social que como tal, puede tener múltiples lecturas y que entonces, necesita ser referencializada¹. Soy yo analizándome y analizando cómo otros analizan su accionar en el aula. Entonces es preciso buscar cuáles son las referencias pertinentes para comprender *en el proceso* tanto lo previsible como lo singular.

II

¿De dónde parte mi reflexión?. A lo largo de mi experiencia como docente, me enfrenté al problema práctico de evaluar. Cómo encontrar una alternativa a los modelos que me habían enseñado y que me resultaban inadecuados para dar cuenta de los procesos de aprendizaje y para comprender por qué ocurren de ese modo.

En el ejercicio de la docencia me di cuenta que la única manera de poder transformar las prácticas pedagógicas es poder observar, escuchar, estar atento a lo que ocurre en el aula en un contexto institucional y social. Mi concepción acerca del “ser docente” y de cuáles son los supuestos que otorgan sentido a mi acción conforman el punto de partida desde el cual observo las acciones que los estudiantes ponen en juego tanto en el aula como cuando se evalúan. En definitiva se trata de ver desde qué lugar tomo decisiones responsables para transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento.

Mi autoevaluación es entonces un instrumento para recuperar aquellos saberes que voy construyendo acerca de la enseñanza y para ir transformando la misma práctica de evaluar. Entran a jugar en este ejercicio de metacognición las representaciones que tengo sobre “el maestro ideal”-que comprometen mi enseñanza-, las contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer, los viejos modelos con los que fui formada, mi propia historia como maestra, los “saberes” con los que comencé a enseñar y las transformaciones que se fueron operando en mí a partir de distintas lecturas e intercambios de experiencias. Además interrogantes acerca de qué hizo que pudiera aprender, qué contribuyó a posicionarme de otra manera frente a la enseñanza y el aprendizaje, cómo las informaciones que otros me aportan acerca de mi tarea contribuyen a buscar explicaciones fundamentadas y me permiten incursionar en nuevas estrategias.

Estas cuestiones me llevan a pensar que la superación de la reflexión aislada en la soledad del aula, el trascender la autocomprensión para analizar qué va ocurriendo, qué tipos de relaciones están presentes en el proceso y pueden tener influencia en él, se facilita con la presencia de un *otro* que contribuya a generar hipótesis explicativas. Pienso en las encuestas que responden los alumnos y en las entrevistas que realizamos durante el cursado, en los espacios de cátedra compartida, en los que las negociaciones para alcanzar acuerdos básicos y proyectos en común, nos permitieron ir desarrollando una actitud inquisitiva sobre la propia práctica. Como señala Palou de Maté (1998) al tomar distancia de nuestra práctica, para trabajar sobre ella, volviendo a recorrer el camino, podemos observar nuestras posibilidades y limitaciones “y desde allí ver lo que en la acción es imperceptible”.

III

Otro problema surge cuando abordamos con los alumnos del Taller de Práctica el tema de la evaluación y se plantea la autoevaluación como una de las actividades a través de las cuales van a dar cuenta de sus aprendizajes, en tanto este análisis permite evidenciar las reflexiones que realizan acerca de su trabajo.

Aquí, en un primer momento, se pone en evidencia lo que J. Hoffman (1999, p.3) señala al referirse a la evaluación como “un *fenómeno indefinido*, al que profesores y alumnos le atribuyen diferentes significados, relacionados principalmente, con los elementos constitutivos de la práctica de evaluación tradicional: prueba, nota, concepto, boletín, recuperatorio, reprobación. Atribuyéndole simultáneamente varios significados al término: análisis de desempeño, valoración de los resultados, medidas de capacidad”.

Esta caracterización de indefinición, causa de múltiples controversias, se deriva de la percepción de la acción de educar y de evaluar -largamente estimulada a lo largo de la escolarización- como dos momentos separados.

Romper con esta representación que traen los alumnos, donde evaluación y poder se presentan como mutuamente determinados en el ámbito institucional, siempre resulta dificultoso. Durante muchos años de su escolarización previa, fueron solamente los docentes quienes dispusieron “no sólo el momento, la forma y el contenido de las pruebas específicas de evaluación de los aprendizajes[...], sino que además las corrigieron sin explicitar los criterios por los cuales han juzgado correcto o incorrecto[...] el trabajo realizado, comunicándole, sólo los resultados obtenidos” (S. Celman, 1998, p.60). “Han aprendido que el conocimiento es un proceso que se realiza para otros, a ser dependientes y poner fuera de ellos la responsabilidad de lo que les ocurre con sus propios aprendizajes” (Celman, p. 61).

Por el contrario, parto del planteo de que uno aprende a ser maestro cuando es capaz de revisar sus acciones en función de la intencionalidad que guía su acción y que la autoevaluación se constituye en una estrategia de metaaprendizaje² sobre la práctica. A mis alumnos les propongo entonces realizar una especie de crónica acerca de lo que viven en las escuelas, que incluya sus propias reflexiones, marcando certezas e incertidumbres .

En un principio surgen nuevamente las representaciones construidas acerca de la evaluación. Aparecen así expresiones que hacen referencia a palabras extraídas de las diferentes asignaturas del campo de la formación general, fuera de contexto, sin un atributo que adquiera significado en lo que se expresa. Es como si se reiterara el escribir pensando en lo que creen que ‘queda bien poner’, en lo que consideran que yo ‘quiero leer’ y “dejan de aprender qué valor tiene lo que aprenden, qué es lo que no saben[...]” (Celman, p. 61)

Comenzamos entonces a evaluar las estrategias que utilizan en la construcción de este nuevo conocimiento –la *autoevaluación*- y trabajamos sobre los procesos y estrategias cognitivas utilizadas para aprender y además sobre las mismas representaciones implícitas acerca de la tarea del docente en el aula.

¹ Palou de Maté, M. (1998, p.108) cita a Fígari, (1993) para referirse a “referencialización” como una actividad que “consiste en emprender una búsqueda de referencias pertinentes [...], que puedan explicar y justificar la concepción y evaluación de un dispositivo educativo”

² Novak y Gowin (1988), citados por Celman, S. (1998), señalan que “el metaaprendizaje se refiere al aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje; es decir, aprendizaje sobre el aprendizaje”

La observación mutua de clases para una propuesta elaborada en común y el análisis de lo ocurrido tomando en cuenta parámetros acordados después de discutir qué elementos intervienen en la acción pedagógica, contribuyen no sólo a la desestructuración de los modelos docentes con los que fuimos formados y que están arraigados en nuestras prácticas, sino también a la reconsideración de las estrategias “que favorecen un aprendizaje constructivo, con sustento en significaciones personales, basadas en relaciones conceptuales pertinentes[...]” (Celman, p.59).

Mi propia intervención docente se modifica en la medida en que al observar, preguntar y aportar mi propia mirada sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, promuevo una reflexión que tiende a su explicitación, con el objetivo de que se intenten comprender las razones de esta elección como modo de conocimiento. Me salgo así del lugar de evaluador-controlador y, en esta tarea trato de recuperar el valor didáctico de la evaluación –en el sentido que le otorga Litwin³- en tanto ésta se convierte en parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes que van adquiriendo; y para mí como docente, una interpretación de lo que la enseñanza está provocando en esos aprendizajes.

En las autoevaluaciones comienza entonces a aparecer el metaanálisis⁴ que, “a la manera de una transparencia o un cristal permite una nueva mirada sobre la clase [...] se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptan para la enseñanza”. Si bien aún no pueden desprenderse de la descripción de las acciones realizadas, se perfila un comienzo de problematización y de búsqueda de nuevas formas de resolución en las situaciones de aprendizaje donde los alumnos tienen que realizar un análisis introspectivo que les permita recuperar y hacer conscientes los procesos que pusieron en juego a la hora de “dar clase” y cuando observaron las clases de otros.

Con diferentes niveles de complejidad dan cuenta de un proceso en el que si bien los resultados de los alumnos a partir de su intervención continúan teniendo un valor preponderante en la evaluación, comienzan a aparecer reflexiones acerca del bagaje técnico y de las creencias desde las cuales se aproximan a la práctica⁵.

IV

Nuevas comprensiones iluminan algunas de las preguntas que me formulaba al principio de este ensayo y algunas preocupaciones continúan viéngas al no haber podido sortear el pasaje de lo dilemático a lo problemático.

La estrategia de metacognición como “capacidad de conocer, analizar, reflexionar acerca de los mecanismos y procesos personales de aprendizaje” (Rottemberg, p.67) me permite comprender los procesos que se implican en el aula, al tiempo que su enseñanza facilita en los alumnos la comprensión de los propios aprendizajes.

³ Litwin (1998) dice que evaluar, “desde la perspectiva didáctica implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”

⁴ Litwin (1993) citado por Palou de Maté, M. (1998)

⁵ En el apéndice de este trabajo, incluyo algunas autoevaluaciones de estudiantes que ponen en evidencia estas afirmaciones.

En el espacio áulico también puede tener cabida el aprendizaje de la autonomía, de la libertad y de la autovalía si promuevo acciones tendientes a la distribución del poder implicado en la evaluación, si “transformamos la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno [...] construye su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y dificultades” (Litwin, 1998, p.32).

Sin embargo, aún queda para mí sin resolver cómo conjugar estos procesos con la ‘nota’ exigida al finalizar el Taller de Práctica.

Seguramente la explicitación de criterios de evaluación puede contribuir a este propósito pero el tipo de aprendizaje que aquí se evalúa y el instrumento utilizado para su evaluación, si bien poseen una validez manifiesta, pueden ser cuestionados en su confiabilidad en tanto esta modalidad de evaluación no admite medición de los rasgos evaluados ni permite precisión y exactitud. Las escalas gráficas parecieran ser las que más se ajustan a este propósito en tanto al especificar aquello que se observa e infiere, se pueden ajustar a las necesidades de cada instancia evaluativa.

APÉNDICE

Incluyo un análisis complementario de trabajos finales de autoevaluación, realizados por alumnas que cursaron el Taller de Integración de Docencia y Práctica ubicado en el 2do año del Profesorado de EGB 1 y 2 durante el año 2002

Lamentablemente, no disponía de realizaciones anteriores que pudieran dar cuenta de las modificaciones que se fueron operando durante el cursado del Taller. No obstante, considero que me permiten aportar al desarrollo del ensayo por cuanto, como se verá a continuación, ilustran lo expresado en el mismo.

Todas las autoevaluaciones fueron realizadas durante el mes de octubre, luego de llevar a cabo experiencias en donde las alumnas realizaron una intervención didáctica directa en aulas de EGB donde previamente habían efectuado observación participante.

Es interesante observar al respecto, cómo en algunos de los trabajos, prima la autojustificación de las decisiones tomadas en función de lo sugerido por la maestra o de acuerdo con sus expectativas con respecto a los alumnos: “Planifiqué pensando que era un tema ya conocido [...] y que lo podían trabajar con un mayor nivel de abstracción porque eran chicos de 6to. año[...] También tuve que elegir sólo tres preguntas[...] ya que la maestra me dijo[...] que más de tres eran muchas[...] Me sentí imposibilitada de retarlos[...] ya que no quería pasar por sobre la maestra que los dejaba hablar entre ellos mientras ella misma ‘dictaba’ la clase[...]”.

En el mismo trabajo aparecen supuestos acerca de la disciplina necesaria: “[...] el grupo participó[...] pero no muy ordenados ni muy callados[...]

Recién hacia el final de la autoevaluación esboza algunas reflexiones, pero cuando propone otra alternativa de trabajo, el carácter de la justificación se basa en la disponibilidad de un recurso didáctico más que en el tipo de aprendizaje que se podría promover: “Creo que tendría que haberlos hecho trabajar en grupo ya que contaban con manuales de la escuela[...]

En otro trabajo, la autoevaluación de la alumna adquiere mayor reflexividad acerca de su propia intervención en función de los procesos promovidos. No sólo señala su dificultad sino que replantea su trabajo: “[...] lo que me resultó más dificultoso fue poder recuperar la información aportada por los alumnos[...] poder realizar intervenciones más ajustadas a las posibilidades de los alumnos[...] Muchas dudas que me presentaban no podía responderlas con facilidad ya que no comprendía qué era lo que los alumnos realmente me preguntaban[...] La participación de todo el grupo es otro problema a resolver[...] debería pensar estrategias específicas para hacer trabajar a toda la clase[...] Otro problema fue el no tener en cuenta que algunos alumnos realizaban más rápidamente los ejercicios[...] debería haber preparado ejercicios alternativos para ellos[...]

Se puede observar también la autovaloración que realiza otra alumna acerca de su preparación previa para sentir confianza “Comencé la clase sin sentir dudas, me consideré segura[...] puesto que me preocupé por buscar todo el material bibliográfico posible, para estudiarlo y preparar mis clases”.

Asimismo realiza un reconocimiento de su actuación para resolver un problema en una situación no prevista: “[...]el reloj me avisaba que todavía tenía tiempo de sobra[...], sentí un sudor frío que me recorría el cuerpo[...] y actué rápido, enseguida se me ocurrió la idea del mapa conceptual, claro, algo debía hacer con las palabras que se habían extraído, pero hasta ese momento, no lo había tenido en consideración.” Como se verá no sólo resuelve el problema del tiempo sino que además le otorga un sentido a la actividad anterior (extraer palabras claves de un texto) al proponer integrarlas en una red conceptual.

En otro de los trabajos, la alumna realiza un recorrido descriptivo por lo que llevó a cabo durante el desarrollo de la clase incluyendo los fundamentos de sus decisiones. Me parece interesante rescatar aquí la duda que plantea hacia el final de su autoevaluación, al confrontar su propuesta inicial con lo sugerido por la maestra a cargo del curso: “Yo iba a iniciar el tema desde otro enfoque: partir de la necesidad de normas y reglas en la convivencia[...]pero aconsejada por la maestra a cargo del grupo lo inicié retomando lo que ya habían iniciado. ¿Hubiera sido tan malo intentar con el grupo un nuevo tipo de enfoque?”

Como se habrá observado, el proceso es incipiente y espero que pueda tener continuidad el próximo año cuando comparta con ellas el Taller de Práctica Docente Integral.

Sin embargo, quise rescatar cómo a partir de una estrategia de autoevaluación, se puede comenzar a revisar la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula para transformar las propuestas que llevamos al aula.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMILLONI, A. “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran” y “Sistemas de calificación y regímenes de promoción” en: A. Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós Educador ;1998
- CELMAN, S. “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en: A. Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós Educador; 1998.
- GASKINS y ELIOT: Cap. 4: “Estrategias cognitivas y metacognitivas”, Cap. 5: “La puesta en práctica de la enseñanza de estrategias”; 1999.
- HOFFMANN, J.; *La Evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Edit. Mediação; 1999.
- LITWIN, E.; “la evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”, en A. Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós Educador; 1998.
- PALOU DE MATÉ, M., “La evaluación de las practicas docentes y la autoevaluación”, en: A. Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós Educador; 1998
- ROTTEMBERG, R y ANIJOVICH, R. (s/f) *Carpeta de Trabajo de Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje*. Lic. en Educación, Universidad Virtual de Quilmes. Bs. As. Argentina

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI