

Una propuesta de evaluación integrada a la enseñanza

- ❖ **ANAHÍ V. MASTACHE** | anahivm@hotmail.com
- ❖ **ROALD C. DEVETAC** | roald@fibertel.com.ar

Facultad de Derecho | Universidad de Buenos Aires

ENCUADRE

El presente trabajo da cuenta del relato de una experiencia pedagógica diseñada e implementada en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En esta oportunidad, focalizaremos en la propuesta de evaluación, la cual se realiza a partir de las mismas actividades diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestra principal preocupación es que la evaluación sea predominantemente formativa y tenga en cuenta la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional, y no sólo los contenidos conceptuales, incluyendo aquéllos que resultan más difíciles de medir. Otro eje de preocupación está dado porque la evaluación no traccione el aprendizaje desde la lógica de la acreditación (Quiróz, 1993). De allí, la búsqueda de una propuesta de evaluación integral que se sea parte del proceso mismo de trabajo en el aula.

Con este propósito, presentamos la postura desde la cual la encaramos la tarea, para abordar luego la propuesta de enseñanza y de evaluación que venimos desarrollando y su fundamentación teórica. Por último, realizamos una reflexión sobre logros y dificultades.

NUESTRA POSTURA

Didáctica General es la primera asignatura del área en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza, las cuales serán luego

retomadas en materias posteriores. Nuestro propósito central es la formación inicial de nuestros estudiantes para el ejercicio del rol profesional docente.

En la profesión docente, las capacidades de desempeño adecuado dependen no sólo de una buena formación teórico-técnica (sin duda, imprescindible), sino también del desarrollo de habilidades personales e interpersonales.

Hablamos de “formación” porque buscamos ofrecer a los participantes la posibilidad de un involucramiento personal que los interpele en su subjetividad (ver, por ejemplo, Filloux, 1996). La formación se caracteriza por exigir un pensamiento que implica un pensar-se y un cuestionar-se a partir del pensamiento y del cuestionamiento sobre el contenido, sobre el texto, sobre la realidad (Mastache, 2012). De este modo, en la medida de sus posibilidades y deseos, los participantes podrán implicarse en un desarrollo personal y de construcción de la identidad profesional para la que se están formando.

Para que pueda darse esta relación entre formación y desarrollo personal los participantes han de entrar en relación con los saberes teóricos y técnicos, pero también con saberes sobre la práctica y sobre los aspectos personales del rol que los interpelen en su modalidad de ejercer el rol profesional. En este sentido, buscamos que la propuesta pedagógica (evaluación incluida) presente de manera intrínsecamente relacionados los saberes teóricos y metodológicos con los saberes técnicos e instrumentales y con los saberes personales.

Partimos de una concepción de didáctica situada y contextualizada, en el sentido de que se piensa para situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel; esto es, una concepción de la didáctica que busca poner en articulación los conceptos generales con las situaciones particulares, que busca dar cuenta de lo singular con ayuda de marcos teóricos de carácter más universal (Mastache, 2013).

Además, nos posicionamos en una perspectiva didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva; esto es, que trata dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que sucede, más que prescribir modos de actuación (Souto, 1987).

En este sentido, nos alejamos de las corrientes que proponen una didáctica meramente instrumentalista en términos normativos o prescriptivos así como de quienes sostienen una propuesta crítica sin ofrecer herramientas para la acción. En discusión con ambas propuestas,

buscamos que nuestros estudiantes puedan construir esquemas de acción profesional a partir del reconocimiento del campo de operación.

LA PROPUESTA DE TRABAJO

Para desarrollar nuestra propuesta metodológica, partimos de un conjunto de criterios que orientan la selección de las actividades concretas que, como ya dijimos, son a la vez de enseñanza y evaluación, en función del logro del propósito ya anticipado: la formación para el ejercicio profesional. A modo de síntesis, queremos que la propuesta didáctica:

- Reproduzca de manera verosímil situaciones reales, toda vez que el trabajo con situaciones reales efectivas no sea posible, de manera de contemplar la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional (en la enseñanza y en la evaluación) y resultar consistente con los desempeños esperados en el campo profesional.
- Tenga tanto significatividad social como subjetiva.
- Permita el trabajo articulado entre la teoría y la práctica.
- Incorpore la consideración de la complejidad, las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones como aspectos naturales de las situaciones a resolver.
- Exija la integración disciplinar y de las distintas capacidades profesionales.
- Tenga en cuenta la diversidad de paradigmas y posiciones teóricas existentes en el campo profesional y ayude a los futuros profesionales a encontrar su propio lugar.
- Propicie el trabajo colaborativo y constructivo con otras personas: otros estudiantes, los docentes, el personal de las escuelas, etc.
- Ponga el acento en la dimensión formativa de la evaluación, de manera que favorezca instancias de análisis y reflexión con la finalidad de ir mejorando el proceso de apropiación de saberes teóricos, procedimentales y/o actitudinales.

LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y DE EVALUACIÓN

Desde esta perspectiva, el dispositivo de formación propuesto (entendido en el sentido que le da Souto, 2007) pretende colocar en el centro de la escena el rol profesional futuro, convirtiendo a la tarea, el desempeño y las condiciones en las que éste se desarrolla, en objetos de análisis y reflexión permanente. Entendemos que así estamos contribuyendo a la formación de un profesional capaz de atender los múltiples requerimientos que plantea la tarea cotidiana desde una práctica reflexiva y contextualizada.

Con este fin, hacemos partícipes a los estudiantes de una propuesta didáctica que les exige desarrollar un amplio conjunto de capacidades que hacen al ejercicio docente. Para ello les proponemos una tarea similar a la que realizan los docentes profesionales. En consecuencia, les solicitamos desde el principio que se posicionen como Profesores en Ciencias Jurídicas que se desempeñan en una escuela y curso concretos (al cual observaron durante una jornada de inmersión) donde dictan la asignatura correspondiente a formación para la ciudadanía. Así posicionados, realizan diversas planificaciones (planificación anual, proyecto, plan de clases), las cuales constituyen al mismo tiempo actividades para el aprendizaje e instancias de evaluación con niveles de exigencia de complejidad creciente.

En consecuencia, la propuesta pedagógica (que incluye la evaluación) busca plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos como de una gran capacidad analítica y reflexiva. Por lo tanto, se hace necesario generar instancias de evaluación que den cuenta de los desarrollos personales en distintas dimensiones.

En este sentido, hemos ido avanzando en una propuesta de evaluación que combina:

- La realización de entregas de trabajos vinculados a la práctica profesional real o simulada, algunos grupales y otros individuales
- Y un coloquio final individual con consignas previas. En el mismo, se busca que los participantes puedan dar cuenta: (1) de la fundamentación teórica, metodológica y epistemológica que sustenta las decisiones tomadas en los trabajos previamente mencionados; y (2) de su desarrollo personal en la construcción del rol profesional a partir de una reflexión crítica sobre su participación en las actividades de la cursada.

La secuenciación de contenidos resulta un elemento central. Las situaciones reales son siempre complejas (Ardoino, 2005) y requieren abordajes integrales. Ello nos exige una secuenciación que se aleja de la lógica lineal y que se desarrolla de manera holística con focalización sucesiva en distintas temáticas, sin perder de vista la totalidad. La focalización obedece a la lógica de la actividad, lo cual nos acerca a una secuenciación *“según las etapas de un procedimiento propio de la práctica profesional”* (Mazza, 2013:353).

Previo a encarar la tarea, todo el grupo asiste a una jornada de inmersión en una escuela media acompañando a un grupo escolar a lo largo de un turno. La observación les permite no sólo acercarse al nivel con “ojos” de docentes, sino también contar con un contexto real que sirva de referencia. La primera tarea es una caracterización de la escuela y del grupo observado que constituirá un material útil para la toma de decisiones a la hora de planificar.

La planificación anual se desarrolla en pequeños de grupos de 2-4 personas. La consigna les plantea que son profesores que *“trabajan de manera cooperativa (como sería lo deseable en toda institución escolar) y que acaban de recibir el nuevo diseño curricular.”*

Dada la época del cuatrimestre en que se realiza esta tarea (cuya entrega está prevista para la clase nº 8), algunos de los ítems habituales en una planificación anual quedan optativos y no son considerados para su calificación (estrategias de evaluación, bibliografía y distribución del tiempo).

Ni bien entregan la planificación anual, les solicitamos pensar -en el mismo grupo- un proyecto que integre el trabajo sobre alguna cuestión de formación para la convivencia (fundamentada en las características del curso y/o escuela observados) con algún contenido propio de la asignatura (el cual seleccionan de la Planificación Anual).

Por último, y tal como se haría en la realidad de una escuela, cada uno debe realizar un plan de clase, focalizando en algún momento del proyecto o en cualquier otro tema de la Planificación Anual. A esta altura, todos los aspectos propios de una planificación deben ser considerados y fundamentados.

En los tres trabajos se consideran para la evaluación, no sólo la corrección, pertinencia y precisión del plan presentado, sino también otros dos elementos:

- La fundamentación de las decisiones tomadas, la cual debe tener al menos 3 vertientes, aun cuando el peso relativo de cada una pueda ser variable: los rasgos del grupo

observado, las posturas teórico-epistemológicas sobre los contenidos a enseñar (la perspectiva en torno a las ciencias jurídicas, la formación ciudadana, etc.) y las posturas teórico-conceptuales en torno a la didáctica (criterios utilizados para seleccionar contenidos, actividades, etc.). También aceptamos la inclusión de otros factores, como la factibilidad, los recursos disponibles, etc.

- Además, cada integrante del equipo debe incluir una breve reflexión sobre la experiencia retomando aquello que considere más útil para dar cuenta del camino recorrido a lo largo del trabajo en su proceso de desarrollo como profesional de la docencia (cuestiones que aprendieron sobre sus habilidades para el rol docente, desarrollos logrados, limitaciones percibidas, etc.).

Junto con la guía que especifica la tarea esperada en cada caso, los alumnos cuentan con las rúbricas que usaremos para la corrección.

Además, para la reflexión individual los estudiantes cuentan con lo registrado en el Diario de Formación (que iniciamos la primera clase) y, a partir de este año, también con guías para evaluar su propio proceso en relación con distintos aspectos: aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente, desarrollo de habilidades meta-cognitivas, conocimiento de sí mismo (toma de conciencia de las características del propio rol de aprendiz y del modelo docente interiorizado), y participación en el grupo de trabajo (habilidades psico-sociales).

PENSANDO TEÓRICAMENTE

La propuesta de evaluación descripta resulta suficientemente adecuada para dar respuesta a nuestras preocupaciones iniciales y estamos convencidos de que guarda relación con nuestros principios metodológicos para la enseñanza y la evaluación.

Se trata de una propuesta de *evaluación formativa*, ya que responde a sus dos principios básicos: se desarrolla durante todo el proceso y tiende permanentemente a lograr mejoras en los procesos de enseñanza del equipo de cátedra y de aprendizaje de los estudiantes, tanto en situaciones grupales como individuales (Litwin, 2008; Camilloni, 2004).

Las producciones, en cuanto instrumentos de evaluación, tienden a una mirada *integral* desde los campos del saber, en tanto permiten la recuperación de marcos teóricos con la debida toma de postura frente a cuestiones epistemológicas de la disciplina (el derecho, las ciencias jurídicas, la formación ciudadana) y frente a cuestiones didácticas, al desarrollo

de competencias determinadas y a la asunción de posiciones personales (en relación a sí mismo y con otros). De este modo, se estaría favoreciendo el proceso de formación (Celman, 1998; Anijovich, 2010).

Los instrumentos diseñados y puestos en juego permiten obtener una multiplicidad de información proveniente de las distintas habilidades y competencias de los estudiantes, lo cual permite *triangular* entre las distintas fuentes informativas (producciones escritas individuales y grupales, resolución de guías de autoevaluación, intercambios en procesos de coevaluación, presentaciones orales) lo que permite enriquecer las instancias de análisis y toma de decisiones que son de vital importancia en los procesos de evaluación formativa. Y también una triangulación entre las miradas de los distintos actores intervinientes en las distintas instancias evaluatorias: *autoevaluaciones* (en los procesos de reflexión de cada producción y en el coloquio final), *coevaluaciones* (durante el trabajo grupal) y *heteroevaluación* (por parte del equipo docente en las tutorías de los trabajos grupales e individuales y en la instancia del coloquio final) (Devetac, 2002).

No podemos dejar de mencionar que la propuesta nos permite realizar en forma continua (a lo largo y al final de cada cuatrimestre) no sólo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino también la *evaluación de la enseñanza* por parte del equipo de cátedra. Esto se da en las instancias de retroalimentación con los estudiantes a lo largo del cuatrimestre y en las encuestas realizadas al final del mismo, que sirven como base a los espacios de análisis y reflexión de las reuniones de cátedra.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En nuestra experiencia, esta manera de encarar la tarea de enseñanza y de evaluación en la formación de profesionales de la educación en la universidad presenta algunas dificultades que deben ser reconocidas y encaradas.

Por un lado, los integrantes de los equipos docentes deben estar preparados para ejercer este rol en términos técnico-pedagógicos y didácticos (deben manejar las estrategias adecuadas por ejemplo para coordinar laboratorios de entrenamiento psicosocial) pero también en cuanto a su desarrollo personal.

Otro grupo de dificultades proviene de los propios participantes y sus resistencias. La lógica que subyace al trabajo de un profesional en formación es bien diferente de la propia del rol

de alumno. Solicitarles a los participantes que se ubiquen como profesionales que están resolviendo un problema o generando un proyecto “como si” se encontraran en situaciones reales de trabajo no siempre cuenta con buena acogida en todos los estudiantes. A ello hay que sumarle las lógicas diferentes entre la formación de grado (en nuestro caso, el derecho) y la formación docente en los términos en que la encaramos. Si bien en general todos valoran la propuesta, no todos pueden poner en juego las actitudes requeridas para llevar adelante la tarea de manera “profesional”.

Los resultados obtenidos suelen ser –para el equipo docente- altamente satisfactorios pese a que a veces supone esfuerzos mayores al de dar una clase más tradicional. En general, y con las variaciones lógicas de distintas situaciones, evaluamos que el logro de los propósitos es alto en la casi totalidad de los estudiantes. Por otra parte, constituye un motivo de satisfacción la convicción de que hicimos de manera coherente aquello en lo que creemos.

Las opiniones vertidas por los estudiantes al finalizar el cuatrimestre también darían cuenta de la riqueza del trabajo realizado. En general, manifiestan su conformidad con la asignatura y reconocen casi unánimemente que la misma contribuyó al crecimiento en el rol profesional, que es nuestro propósito central. Muchos hacen particular hincapié en la coherencia que perciben entre lo que decimos sobre la enseñanza, la evaluación y la didáctica, y las modalidades de trabajo que generamos para el aprendizaje y la evaluación. Esto no implica que no tengan críticas y que algunos no expresen algún grado de malestar, en general vinculado a las exigencias que supone seguir los ritmos de los procesos, que no siempre se corresponden con los tiempos personales y con los establecidos para una cursada cuatrimestral.

Estamos satisfechos con lo logrado. No obstante, seguimos buscando mejorar en pos de lo aún no logrado. Seguimos trabajando en la propuesta de evaluación, con el propósito de que la misma sea cada vez más consistente con una evaluación propia del campo profesional más que académica y que dé aun mejor respuesta a nuestras preocupaciones.

Esperamos que el intercambio con colegas y estudiantes nos permitan seguir mejorando.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (2004) *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista *Quehacer Educativo*. Montevideo.
- Celman, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Devetac, R. (2002) *Autoevaluación y coevaluación en secundaria*. *Novedades Educativas* Año 14, N° 135, marzo 2002. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Filloux, J. C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache, A. (2013) *La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes*. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.). *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Quiroz, Rafael. (1993) *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Souto, M. (1987). *Hacia una didáctica de o grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2007) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.