

La evaluación como parte del proceso de enseñanza. Análisis de una experiencia en el marco de la cátedra de Didáctica de la FaHCE-UNLP

- ❖ **MARCHESE, ELISA** | elilaca@hotmail.com
- ❖ **HOZ, GABRIELA** | gabrielahoz@gmail.com
- ❖ **ALLUSÓN, JUAN SEBASTIÁN** | jsallus@yahoo.com.ar

FaHCE-UNLP. Argentina.

RESUMEN

En el siguiente trabajo, pretendemos describir y analizar una propuesta de evaluación diseñada en el marco de la cursada de Didáctica del año 2016. Dicha materia, se ubica en el segundo año del plan de estudios de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación.

La propuesta de la evaluación que describiremos en el trabajo, consistió en la elaboración de un parcial domiciliario que podía ser resuelto en parejas o tríos. La consigna implicaba el análisis de una propuesta de clase en una versión avanzada pero no concluída. En dicho sentido, la propuesta debía ser analizada con categorías teóricas aportadas por la bibliografía de referencia y, al mismo tiempo, habilitaba a la elaboración de sugerencias de mejoras, revisiones e incorporaciones.

El propósito de la tarea consistía en que los estudiantes pusieran en juego los conceptos abordados en las unidades 1 y 2 del programa (trabajados hasta entonces durante la cursada) y, al mismo tiempo, comenzaran a asumir tareas propias del rol profesional. En este caso, la “evaluación situada o en contexto”, en palabras de Anijovich (2010), posicionó a los alumnos ante una situación habitual en la práctica profesional del graduado en Ciencias de la Educación, ya que debían analizar la programación entregada con las categorías teóricas

abordadas en la materia, al mismo tiempo que debían hacer sugerencias de modificación en aspectos con escaso desarrollo o ausentes. Esta propuesta les permitió lograr una articulación entre los conceptos teóricos estudiados con una tarea propia de la práctica profesional convirtiendo a la resolución del examen, en un contenido de enseñanza en sí mismo.

En el relato de experiencia expondremos el proceso de construcción que la cátedra realizó en relación al examen. Asimismo incluiremos algunas notas sobre el desarrollo de la consigna y apuntes para continuar reflexionando sobre el abordaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Contenidos, Programación.

INTRODUCCIÓN

Didáctica, es una materia obligatoria del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se ubica en el segundo año de la estructura curricular de ambas carreras. El programa de la cátedra en 2016²⁸, se conformó con 4 unidades temáticas cuyos contenidos se abordaron tanto en las instancias de trabajos prácticos como en las clases teóricas.

A lo largo de la materia, los estudiantes analizan las prácticas de enseñanza como procesos complejos, constituidos por sujetos sociales y objetos de conocimiento, configurados sociocultural e históricamente; acceden a los saberes conceptuales e instrumentales que la Didáctica puede aportar al mejoramiento de las prácticas de enseñanza; debaten y analizan los aspectos conceptuales y los problemas teórico-epistemológicos de la Didáctica como disciplina; y reflexionan críticamente sobre el ejercicio de la práctica docente y sus posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

La metodología de trabajo propuesta por la cátedra plantea actividades que posibilitan la realización de una evaluación permanente y formativa entre todos los actores que participamos de la cursada. Los intercambios, discusiones y producciones promovidos tanto las clases teóricas como en los trabajos prácticos, dan lugar a la explicitación de los conocimientos de los estudiantes –ya sean aquéllos más ligados al sentido común como aquellos construidos

a partir de las lecturas realizadas– como punto de partida para la crítica y la construcción de nuevos saberes. Por ello, acompañamos a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, con la intención de resolver dudas y realizar comentarios que tiendan a la integración conceptual y la sistematización de saberes.

En ese marco de acción, al finalizar la unidad 2, es que proponemos un examen parcial que plantea la profundización de aspectos teórico-conceptuales propios de la disciplina. Sin embargo, como la Didáctica es un campo en movimiento, la resolución de la consigna del examen también puede plantear controversias ya que los saberes que allí se ponen en juego pueden considerarse saberes puramente instrumentales²⁹.

Desde la cátedra consideramos que las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, ya que cada uno de los componentes de la tríada didáctica –sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y objeto de conocimiento– tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos. Es por ello que diseñamos una evaluación que contemple la posibilidad de recuperar contenidos de la materia y, al mismo tiempo, permita analizar una programación de la enseñanza situada en un contexto específico. En este sentido, el propósito fue el de favorecer la formación del estudiante como un sujeto-docente envuelto en un proceso de construcción y en una dinámica reflexiva que recupere la teoría y la práctica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El parcial: Construcción y desarrollo de la consigna

El primer examen parcial de Didáctica se realiza al concluir el abordaje de las unidades 1 y 2 del programa. Es decir, luego de que los estudiantes han analizado, discutido y estudiado: el significado de la enseñanza como práctica social compleja y su sentido central en el desempeño profesional de los Profesores y de los Licenciados en Ciencias de la Educación y en la misma identidad docente (unidad 1); la programación de la enseñanza como práctica progresiva de concreción de las intencionalidades educativas; la programación y sus diversos componentes, y los debates teóricos en torno a cada uno de ellos. En ambas unidades, el eje de estudio se

constituye en torno a conocer los márgenes de actuación profesional y las decisiones que el docente puede tomar respecto a esta práctica nodal del desempeño cotidiano en el aula y en la institución para llevar a cabo la enseñanza de la que es responsable.

En las clases de trabajos prácticos previas al examen abordamos contenidos y desarrollamos estrategias vinculadas con la lectura y análisis de relatos de observaciones de clases, entrevistas, relatos de situaciones de enseñanza, casos típicos y propuestas de enseñanza de docentes. En éstos materiales, la empíria permite de cierta forma, interpelar o acceder al marco conceptual-referencial de la materia. Por otro lado, facilita la interrelación entre teoría y práctica, donde claramente una se nutre de la otra. La bibliografía se transforma en un referente activo relevante en este proceso ya que aporta herramientas conceptuales para comprender las prácticas de enseñanza.

En ese contexto, como cátedra, existía un propósito de enseñanza y evaluación claramente definido. Sin embargo, aunque sabíamos qué evaluar, tuvimos que ir tomando decisiones respecto de cómo hacerlo, por lo que se puede sostener que el proceso de construcción de la consigna del parcial, fue producto de una serie de interesantes y enriquecedores intercambios al interior del equipo de cátedra en torno a ciertas definiciones que debíamos adoptar sobre la evaluación de los aprendizajes.

La primera definición que tomamos, es que se trataría de un parcial domiciliario y de elaboración en parejas o tríos. Esta decisión que podría considerarse general o superficial, conlleva implícita un modo de concebir el aprendizaje como actividad compartida. En tanto consideramos que el aprendizaje se beneficia de la interacción con otros puesto que exige la toma de posición, la argumentación y el debate de ideas y, en ese sentido, resolvimos que el parcial debía ser construido en equipos de estudiantes que se agruparían según sus propias afinidades. Por otro lado, también tuvimos en cuenta que ese proceso de deliberación con otros requiere de tiempos que exceden las dos horas de cursada de los prácticos, lo que dió la pauta que el examen no podía tener carácter presencial.

En segundo lugar, en tanto se buscó que los estudiantes pusieran en juego categorías conceptuales desde una reconceptualización de la práctica, es que sabíamos que el examen debía girar en torno a una propuesta de enseñanza. Las dudas respecto de la construcción de la consigna, radicaban en la conveniencia o no, de pedirles a los estudiantes que realicen una

propuesta propia o si más bien, les solicitábamos que analizaran una propuesta asignada por la cátedra. La inquietud en relación al primer aspecto se vinculaba con que los estudiantes son alumnos de segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación, por lo que se entendía que en muchos casos, la trayectoria en los temas del campo disciplinar de la Educación aún es muy breve, por ende, corríamos el riesgo de promover la realización de propuestas de enseñanza con escaso dominio en los saberes de referencia, constituyéndose de ésta forma la consigna una actividad demasiado compleja en la resolución.

Por otro lado, sí ofrecíamos una propuesta de clase desde la cátedra, convenía que fuera una “mala” programación ya que serían más fáciles de identificar los aspectos a analizar, en términos evaluativos; sin embargo, esto no les proveía de herramientas o propuestas modélicas para realizar sus propias programaciones. Luego de algunos intercambios, decidimos presentar una propuesta seleccionada por la cátedra pero intervenida, es decir, con algunas modificaciones específicas realizadas bajo el propósito de enseñanza y evaluación que la cátedra tenía. Algunas de estas modificaciones serían más notorias y evidentes y otras más sutiles, ya que requerían de un análisis minucioso de los estudiantes siempre con la referencia de contenidos y marcos teóricos que se trabajaban en las cursadas.

En tercer lugar, una vez decidida la modalidad y luego de un primer recorte de trabajo, teníamos que definir qué programación era la que se iba a utilizar. Desde la cátedra podíamos disponer de varios ejemplares de programaciones: clases de Lengua y Literatura, de Didáctica, de Política y Legislación de la Educación. Todas ellas, eran propuestas de estudiantes avanzados del Profesorado de Ciencias de la Educación o de estudiantes que promocionaron la materia Diseño y Planeamiento del Currículum³⁰. Ante estas múltiples posibilidades nos decidimos por tomar alguna propuesta que no formara parte del campo disciplinar de la Educación. Así el propósito era que los estudiantes pudieran distanciarse del objeto de enseñanza propio de la programación para que pudieran tomar la propuesta en sí misma como objeto de estudio. Se entendía que si se les ofrecía a los estudiantes para el análisis una programación de una clase de Didáctica del Profesorado de Educación Inicial, era probable que se concentraran más en pensar otros modos de abordaje del contenido de la clase y que ello, podía poner en riesgo el análisis crítico y teórico de la programación en sí misma. Por estas razones, se definió que la propuesta que formaría parte de la consigna del examen parcial

debía ser de un campo ajeno al propio pero no completamente desconocido para los estudiantes para que pudieran encontrar algunos puntos de acción en el trabajo, por ende, la programación a analizar sería la de una clase de la materia Psicología de 4to año para la Educación Secundaria.

Una vez decidida la propuesta, se le realizaron algunas modificaciones que resultaban necesarias para que quede “inconclusa” o que contenga “aspectos corregibles/mejorables” sobre los cuales los estudiantes deberían trabajar. El propósito en este momento se relacionó con generar “puertas de entrada” al análisis: si la programación escogida se planteaba como completa y correcta, los estudiantes podían elaborar análisis “políticamente correctos”, es decir, podían elaborar exámenes que demuestren la adquisición de discursos didácticos pero que -no necesariamente- permitieran saber cuáles eran sus saberes adquiridos.

Por otro lado, modificar algunos aspectos de la programación nos permitía generar “huecos” en los cuales los estudiantes podrían tomar posición y elaborar sugerencias personales al “colega” (docente autor de la propuesta) que evidencien conocimiento y cierto dominio de la bibliografía obligatoria indicada para la primera parte de los trabajos prácticos. Es así como la programación original de Psicología sufrió algunos recortes y cambios. A saber: se eliminó un fragmento de la fundamentación, específicamente, el submarco epistemológico; se invirtieron algunas intencionalidades educativas, es decir, algunos propósitos pasaron a ser objetivos y a la inversa; se eliminaron algunas consideraciones sobre el tiempo de las estrategias didácticas; y se omitió casi la totalidad del componente de evaluación. Algunas de estas modificaciones serían fácilmente identificadas por los estudiantes y otras requerirían de una lectura transversal y en profundidad que permitiera problematizar, intercambiar y argumentar entre los integrantes del equipo.

El texto escrito con las consignas que les entregamos a los estudiantes, constaba de cinco apartados:

1. Una presentación, donde se realizaba una introducción a la propuesta de evaluación de la cátedra.

2. La consigna de trabajo para realizar el análisis y/o las sugerencias a la propuesta de clase; allí se formularon algunas preguntas orientadoras que si bien no tenían que ser respondidas una a una, se convertían en una guía para poder redactar y construir el texto del examen.
3. La bibliografía de referencia que los estudiantes debían consultar para la resolución que, por supuesto, había sido trabajada durante la cursada de los trabajos prácticos permitiendo realizar un análisis de los textos.
4. Una grilla de autoevaluación, que asumía la forma de un cuestionario. Allí se encontraban con una serie de preguntas vinculadas a la resolución del parcial y la posibilidad de responder por “sí” o por “no”. La consigna solicitaba que esta grilla debía responderse y adjuntarse a la entrega de la resolución. Desde la cátedra consideramos esta grilla de auto evaluación como una instancia de revisión del propio parcial que, a su vez, permite explicitar los criterios de evaluación del examen. Sin embargo, también puede constituirse en una serie de preguntas formales a las cuales responden “sí”, sin hacer una lectura crítica del desarrollo del trabajo.
5. Finalmente, se indicaron aspectos formales de la presentación: se trataban de indicaciones respecto de las cuestiones formales de la presentación del trabajo (tipo de letra, páginas mínimas y máximas, formas de citar,); como así también las fechas de entrega, de devolución, de consultas, entre otros. Por último, se ofrecieron los aspectos que se tendrían en cuenta para la corrección, donde constaban los criterios de evaluación.

No nos detendremos en esta presentación a exponer los resultados de los exámenes realizados por los estudiantes. Aun así nos resultaba necesario mencionar cada decisión tomada en la construcción del examen puesto que detrás de cada decisión, se encuentra un supuesto pedagógico y didáctico que debe ser explicitado y, en ese sentido, la forma-consigna también es una variable didáctica que debe ser considerada al momento de pensar en la evaluación de los aprendizajes.

CONCLUSIONES

Las formas de evaluación, de manera implícita o explícita, dan pautas de los posicionamientos políticos pedagógicos que los docentes asumen respecto de los procesos de enseñanza y las

concepciones acerca de qué y cómo enseñar. En la experiencia relatada, se puede observar que la evaluación es considerada parte constitutiva del proceso de enseñanza; se reflejan allí las decisiones y discusiones que aparecieron durante el proceso de construcción de la consigna, pero siempre con el acuerdo común de que la evaluación no es el cierre, final o conclusión de una etapa, sino que es parte de la enseñanza misma.

En la resolución del examen, se prestó especial importancia a la argumentación que los estudiantes ofrecían en su análisis teniendo como referencias los marcos teóricos abordados en las cursadas. Implicaba otra adquisición y apropiación de saberes, estimulando la puesta en práctica de lo estudiado e invitando a los estudiantes a posicionarse en el rol del profesional de Ciencias de la Educación a quien muchas veces le toca escribir o corregir propuestas de enseñanza.

En ese sentido la idea sobre la que reflexiona Edelstein (1996) acerca de que la forma es un contenido cobra fuerza, ya que la resolución del examen se convirtió en un contenido de enseñanza en sí mismo, tanto para los estudiantes como para el equipo de la cátedra ya que nos enfrentó a nuevas formas de evaluar, de corregir, de devolver. Lo metodológico de la evaluación, se hizo presente operando como factor decisivo del pasaje del currículum prescripto al real, invitándonos a explorar nuevas formas de aprender, enseñar y, por supuesto, evaluar.

Subyace en la experiencia, una perspectiva que pretende entender a la evaluación como una oportunidad que implica pensar en la mejora de la enseñanza, promoviendo instancias de retroalimentación entre los diversos actores (compañeros del equipo, otros estudiantes, docentes) estableciendo intercambios que permitieron desarrollar en el estudiante cierta conciencia metacognitiva del proceso de aprendizaje del que participa, generando condiciones de autoevaluación individuales y colectivas que posibilitan la construcción de nuevos saberes. En este sentido se puede sostener que la evaluación que propusimos, no solamente pretende la acreditación de conocimientos por parte de los estudiantes, sino que también promueve la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

Se presentó la experiencia de evaluación como una situación que nos enriqueció a todos los involucrados, constituyéndose en una verdadera instancia de aprendizaje colectivo, iniciada con las definiciones respecto del instrumento, la selección de materiales y la inclusión de los

contenidos a evaluar. Continuó con el acompañamiento que realizamos a los estudiantes en la resolución de examen, las correcciones que se formularon a los escritos y las devoluciones donde en muchos casos, los intercambios y explicaciones tuvieron continuidad.

Para finalizar, acordamos con Cols (2004), que la evaluación es un proceso que permite relevar información sobre la que posteriormente se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones; en tanto equipo de cátedra, tomamos la decisión de replicar el tipo de evaluación en las cursadas de los siguientes años caracterizando la experiencia como altamente enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes.

Actualmente con el equipo de cátedra nos encontramos en un proceso de análisis minucioso de los resultados de la evaluación implementada en 2016; dicho análisis pretende convertirse en un material de revisión constante que aporte a la mejora de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, los intercambios sostenidos al interior de la cátedra nos llevan a resaltar muchos datos positivos de la evaluación realizada, permitiendo a los estudiantes construir una fuerte articulación entre saberes teóricos y saberes prácticos que se corresponden con una apropiación y enriquecimiento de los contenidos que la cátedra aborda.

Asimismo, cuando los estudiantes finalizan la cursada, en la evaluación y devolución que realizan a la cátedra, consideran el modo de evaluación como instancia formativa ya que rompe con esquemas y formatos tradicional de calificarlos a los que son sometidos, ponderando la propuesta como una buena estrategia que los invita a poner los marcos teóricos de la cursada, en acción. En las mesas de finales o conversaciones con nuestros estudiantes, suele aparecer el recuerdo y valoración de la experiencia de evaluación presente en didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich Rebeca (Comp.). (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires. Paidós.

Anijovich Rebeca y Cappelletti Graciela. (2017). "La evaluación como oportunidad". Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, y otros (1996). "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, Alicia. (Comp.). (2007). "El saber didáctico". Buenos Aires: Paidós.

Carlino, Florencia R. (1999). *“La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas”*. Buenos Aires. Aique.

Cols, Estela B. (2004). *“Programación de la enseñanza”*. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Programa de la materia Didáctica (2016). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9748/pp.9748.pdf>

Régimen de Enseñanza y Promoción de la FaHCE-UNLP (2011). Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

Rockwell, Elsie (Coord.).(1995). *“La escuela Cotidiana”*. México. Fondo de Cultura Económica.

Steiman, Jorge. (2012). *“Más didáctica (en la educación superior)”*. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.

²⁸ Utilizaremos como referencia en programa del año 2016 que es el que se corresponde con el análisis de las evaluaciones. El mismo se encuentra disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9748/pp.9748.pdf>

²⁹ En algunos países la producción Didáctica es amplia y variada, sobre todo en aquellos de Europa continental y Latinoamérica; en otros, es escasa en tanto su escasa utilización como concepto ha llevado a que otras disciplinas se ocuparan de las dimensiones de la Práctica Educativa que los didactas reclaman para sí, tal es el caso de los países anglosajones en los cuales la Psicología Educativa se dedica al estudio del aprendizaje y el Currículum se ocupa del contenido a transmitir. A estas vicisitudes de la construcción disciplinaria se le suman los cuestionamientos de otras disciplinas científicas que ponen en duda su identidad y su pertinencia. El campo didáctico es un campo disciplinar que requiere una justificación de su objeto de estudio puesto que, en muchas oportunidades, no es reconocido como un campo específico.

³⁰ La Adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica es, a su vez, Adjunta a cargo de la cátedra Diseño y Planeamiento del Currículum, materia obligatoria del Profesorado de Psicología y optativa del Profesorado de Historia, Letras y Geografía.