UNIVERSIDAD Y SINDICATO: APORTES DE LA EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Marta Martínez
Susana Celman
Gloria Galárraga
Nora Grinóvero
Agustina Gerard
Milagros Rafaghelli
A.G.M.E.R. marta_matinez@arnet.com.ar
F.C.E.- U.N.E.R. scelman@arnet.com.ar

EL SENTIDO DE UN CAMINO COMPARTIDO

Resulta de suma importancia mencionar el proyecto que da origen a esta presentación ***"Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior",*** puesto que las riquísimas y educativas instancias que se compartieron durante su desarrollo, son modos de construcciones colectivas interinstitucionales entre la Universidad Nacional de Entre Ríos, el sindicato docente, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos e Institutos de Formación Docente de Nivel Superior de esta provincia.

Se trabajó sostenidamente durante 12 meses, con 70 docentes de 16 Institutos, con sus respectivos alumnos, de los profesorados en: Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Arte, Tecnología, Idiomas y Pedagogía; que otorgan títulos docentes para EGB 3 y Polimodal. Además participaron alumnos de las cátedras de Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNER, cuyos docentes constituyen el equipo de coordinación de este proyecto.

Desde este lugar se considera que el encuentro entre grupos de la Universidad, de las instituciones públicas de la provincia y el sindicato docente, nucleados alrededor de problemáticas propias del sistema educativo, como lo es la de evaluación, es un deber y una responsabilidad

común. A partir de la propuesta inicial se entendió que la construcción colectiva permite aunar la formación docente y las experiencias en terreno, posibilitando la elaboración de principios que puedan sostener enfoques desde concepciones político-educativas coherentes. Se trata de una práctica social donde se intenta construir alternativas comprometidas y posibles con las instituciones de nuestro medio.

La necesidad de trabajar la articulación entre aprendizaje y evaluación en la formación docente, surgió del análisis de prácticas conformadas históricamente y naturalizadas sin haber sido sometidas, probablemente, a indagaciones sobre el sentido político de las mismas. Un supuesto fuerte de este proyecto fue que la forma de evaluación a la que son sometidos los alumnos, "futuros docentes", impactará en sus prácticas evaluativas futuras. Esto sería más probable aún, si consideramos que en los planes de estudios de las carreras de los IFD no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa - esto más allá de las particularidades de cada disciplina, institución, nivel del sistema educativo y campo profesional-. El segundo supuesto es que las innovaciones y los cambios requieren, para su diseño y sostenimiento, de acciones críticas que sometan a análisis sistemáticos las prácticas cotidianas situadas.

Entendemos que la construcción de las propuestas evaluativas forma parte del enfoque didáctico de una cátedra y están penetradas, también, por la cultura institucional, incorporando los sentidos que sus docentes le otorgan a los procesos de enseñar y aprender. Sin embargo, resulta complejo articular las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las de evaluación. Desde la intencionalidad, desde el deseo, muchos docentes piensan en una evaluación permanente, continua, formativa y de proceso; pero al momento de diseñar situaciones de evaluación éstas se reducen, muchas veces, a los instrumentos tradicionales: parciales escritos e individuales durante el cursado, recuperatorios y exámenes finales orales o escritos, donde la acreditación finalmente suele promediar las instancias mencionadas.

Consideramos que una cierta subjetividad docente individual y colectiva podría ser favorecida por proyectos en los cuales se aliente la reflexión para el ejercicio de un pensamiento crítico en la toma de decisiones referidas a su quehacer educativo.

Construir evaluaciones integradas a la propuesta didáctica, que indaguen sobre aprendizajes complejos y que favorezcan la comprensión, exige reconocer los procesos intersubjetivos que se juegan en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las intencionalidades de este proyecto fue la de revisar de qué manera desde las prácticas actuales, los Institutos de Formación Docente preparan a los futuros profesores para pensar con autonomía en una evaluación que permita identificar la diversidad de actividades cognitivas que se involucran en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Se hace referencia a la *autonomía* en el sentido que el docente sea capaz de crear su propia práctica poniendo en juego los marcos teóricos de referencia de su formación, en función de los contextos de enseñanza. Es decir, un docente autónomo es aquel que puede producir su propia práctica diferenciándose de la reproducción de modelos naturalizados en las instituciones o presentados por editoriales.

Otra intencionalidad de este proyecto, fue la de construir propuestas desde una perspectiva de evaluación educativa, coherentes e integradas a las propuestas didácticas de las cátedras de los IFD. Esta consideración respecto a la formación en evaluación es altamente significativa para y en la preparación de los futuros formadores.

Al decir ***evaluación educativa*** hacemos referencia a evaluaciones que generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento del evaluado, posibiliten la integración de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan que afloren dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan información que esté al servicio de los protagonistas, se incluyan en un proceso curricular, sean compatibles con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Partiendo de esta perspectiva de la evaluación educativa, el proyecto se enmarcó en algunos principios teórico-ideológicos propios de este enfoque: cooperación, transparencia, reflexión crítica sobre la propia práctica, autoevaluación como ejercicio de ciudadanía y heteroevaluación como experiencia social compartida.

CONSTRUYENDO EL PROPIO CAMINO

El proceso de trabajo se fue desarrollando del siguiente modo:

Con los docentes participantes se realizaron trabajos e intercambios presenciales y a distancia, recurriendo a dos modalidades simultáneas y/o sucesivas. Con la modalidad de Seminario se abordaron los aportes teóricos del campo desde diferentes autores[1], teniendo en cuenta los sujetos históricos que intervienen en las singulares y particulares propuestas didáctico pedagógicas, en marcos de referencias institucionales.

La construcción del saber en interacción con otros es la principal herramienta para avanzar en el mejoramiento de la práctica pedagógica y educativa; en este sentido se consideró al Taller como el recurso metodológico más apropiado para generarlo, ya que los talleres tienen como sujeto y objeto de conocimiento a los propios participantes, porque se trata de conocer con mayor profundidad lo que sucede en su práctica, transformándola en objeto de conocimiento.[2]

La elaboración de las propuestas desde cada lugar de trabajo permitió identificar contradicciones y recuperar la cotidianeidad y las cualidades del trabajo docente concreto, desde la construcción histórica de sujetos e instituciones. Además, esta experiencia de formación, habilitó al interior del sindicato un espacio participativo y democrático para que los docentes tomen postura acerca de los particulares modos de concebir su práctica en el campo de lo político- educativo.

Con los alumnos se planteó un encuentro de Taller en tres sedes de la provincia, simultáneamente, entre grupos de estudiantes de los distintos IFD y grupos de estudiantes de las cátedras de Evaluación y de Psicología Educativa y del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNER. Este constituyó un eje educativamente valioso en este proyecto, en cuanto promovió espacios de intercambio y reflexión sobre las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la formación de grado entre estudiantes de distintos profesorados, lo que resultó una experiencia educativa significativa en tanto generó la producción colectiva de un área del conocimiento sobre la cual se reconoce su ausencia.

---

[1] ALVAREZ MENDEZ, CAMILLIONI, LITWIN, CELMAN, DAVINI, JACKSON.

[2] LANDREANI, Nélida: *El Taller.* Cuadernos de capacitación docente. Año 1. Nº 1. F.C.E. UNER.

Con el sindicato: Preguntarnos sobre las razones que sostienen la decisión de un sindicato de participar en proyectos de esta naturaleza, nos posibilitó conocer algunas de las aristas que definen su accionar gremial. Desde la constitución de la CTERA, se optó por articular desde el eje de lo político, las líneas y los espacios en los cuales se desarrollarían sus actividades: el campo de lo educativo, tomando al docente como su actor protagonista principal. No se agota para esta institución, trabajar por reivindicaciones sociales y salariales, sino que el interés por una formación docente diferente que contribuya a la educación ciudadana en una democracia participativa, es también, un núcleo fuerte de su interés en el cual este proyecto se inserta.

UNA MIRADA A LA VUELTA DEL CAMINO

Este proyecto permitió generar nudos de reflexión en relación a diferentes aspectos que sintetizamos a continuación:

a) **En la formación de profesores el tratamiento de la problemática de la evaluación, ha sido tradicionalmente un lugar de relativa vacancia.**

Esta vacancia, pudo visualizarse en varios sentidos. Por un lado, en el diagnóstico construido con los participantes en el Proyecto, tal como ellos lo han expresado, se puede afirmar que en general, los docentes no fueron formados académicamente para evaluar, reconocieron su dificultad para pensar instrumentos y recursos de evaluación alternativos a los tradicionales, lo que se concreta en prácticas de evaluación como acreditación. Además se advirtió una gran fragmentación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación al interior de los IFD.

Esto impacta además en la falta de construcción colectiva sobre la evaluación al interior de las instituciones, se visualizó en la divergencia de criterios, así como el desconocimiento y la falta de difusión de algunas experiencias innovadoraras que se llevan a cabo.

Por otro lado, el proyecto puso en evidencia que la compleja problemática de la evaluación ha estado relativamente ausente en los ejes priorizados por las políticas de formación del profesorado en la provincia de Entre Ríos,

donde no existen en sus planes de estudio, espacios curriculares específicos destinados a pensar sobre la Evaluación, y en la práctica se aborda muy escasa o superficialmente como un contenido de enseñanza en algún espacio curricular, tal como lo confirmaron los propios estudiantes.

El trabajar, con los profesores sobre los marcos teóricos implícitos en las propuestas de aula y el desafío de construir alternativas innovadoras, permitió acercarse a la comprensión de sus itinerarios de formación y, al mismo tiempo vislumbrar las posibilidades y resistencias a su transformación.

El trabajo propiamente dicho buscó tensar la complejidad en la articulación entre aprendizaje, enseñanza y evaluación en la formación docente visualizada a través de las propuestas didácticas; indagar y problematizar la coherencia y validez de las situaciones evaluativas que se juegan en el campo de las prácticas, y construir propuestas coherentes con aquellas intencionalidades mencionadas.

b) Esta ausencia en las políticas educativas del Nivel Superior es significativa en un contexto social que fue proponiendo aumentos cotidianos de los procesos de control.

No es casual que en las políticas educativas de formación docente en la provincia haya estado ausente la problemática de la evaluación como instancia de reflexión. En un país en el que una nueva forma de evaluación se hizo presente en el sistema educativo en la década de los 90, los IFD debieron someterse a diferentes mecanismos de evaluación para "acreditarse" como entidad educativa terciaria ante la constante amenaza del cierre de la institución, en el marco de un debate donde algunos de los temas centrales fueron la subsidiariedad del estado y gratuidad de la educación. Los procesos de control, si bien, matizados por algunos procesos de resistencia, fueron instalándose en los institutos asociándoselos al sentido de la evaluación.

"La "acreditación" aparece como una categoría central que genera otros sentidos intentando instalar nuevos lenguajes y significaciones para leer lo educativo y nuevos mecanismos de control para regular las prácticas."[3]

Evaluar fue significando, dar cuenta de los procesos de formación desde criterios "comprobables" como: cantidad de carreras, créditos de horas y cursos realizados por los docentes, cantidad títulos y postítulos, cantidad de proyectos de capacitación e investigación; matrícula numerosa, etc.

En estas prácticas los criterios de evaluación, que se imponían, eran externos a los sujetos y las instituciones; no se evaluó ni la pertinencia de las propuestas y proyectos, ni la apropiación de los docentes y estudiantes, ni la autonomía que pudieran generar. La *rendición de cuentas*[4] redujo la evaluación a una mera cuestión técnica que excluyó de los institutos una noción de sujeto de la formación docente y su práctica.

Si bien esta perspectiva convivió con otros enfoques de la evaluación en sentido amplio, evaluación educativa, evaluación democrática, etc., según distintos autores que aportaron a la construcción de una postura alternativa, cuya bibliografía circuló por las cátedras de los IFD, en general se visualizó su desarticulación con prácticas institucionales y áulicas.

Los procesos de control, si bien hoy podríamos decir que se han "descomprimido" en las políticas de Educación Superior, dejaron huellas, marcas, en los sujetos y las instituciones que constituyen, muchas veces, un obstáculo epistemológico para coherentizar las prácticas y referentes teóricos, más allá del deseo de innovar que los docente manifiestan a partir de los espacios de reflexión, formación y lectura que generó este proyecto.

Uno de los aspectos en el que este obstáculo se hizo evidente, fue en relación a una concepción de *perfeccionamiento docente* diferente a la que se desarrolló en aquel contexto del sistema educativo. En este proyecto de formación, los docentes participantes eran co-responsables, desde el proceso que pudo hacer cada uno y el grupo en la reflexión de su propia práctica áulica e institucional. No todos se sintieron identificados con este sentido de la propuesta, sino que algunos de ellos siguieron entrampados

---

[3] SUSANA CELMAN, La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. II Congreso Internacional de Educación. U.N.L Santa Fe, 2004.

[4] MC CORMICK, R y JAMES, M (1995) *Rendición de cuentas y evaluación.* (Cáp. 1), en Evaluación del curriculum en los centros escolares. Editorial Morata. Madrid

en la lógica del "curso", participando de un modo que mostraba su expectativa de "dar cuenta" de lo "aprendido" en las instancias de acreditación desvinculada del proceso de trabajo, y seguida de la solicitud de certificación.

c) **Las significaciones ético-políticas de la escasa participación de los estudiantes, sujetos actuales y futuros docentes, en las prácticas evaluativas y en la evaluación de su propia formación**.

En relación a este aspecto pudo verse que es una práctica poco frecuente en la formación docente. Precisamente los modos de participación, son los que posicionan políticamente el lugar del docente y del alumno en la formación, como así también su posicionamiento respecto a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, a la institución.

El proyecto promovió la incorporación de los estudiantes como sujetos en formación y habilitó un diálogo con el colectivo docente que permitió enriquecer el estudio sobre la problemática de la evaluación.

Los alumnos asociaron la evaluación con: examen final y parcial; situación de nervios, de presión y miedo; aprobación y calificación; evaluación diaria, en proceso, a través de registros de clase, trabajos prácticos, tareas, y puntualizaron sus conclusiones en los siguientes aspectos:

- respecto de las experiencias de evaluación de *las que no se aprende* hicieron referencia a aquellas que implican estudio memorístico y las que facilitan el paso "haciendo como si evalúan";
- consideraron como rasgos de una evaluación *para aprender*: la autoevaluación de sus prácticas como alumnos; las devoluciones evaluativas que realizan los docentes con apreciaciones y aperturas; el docente como acompañante y orientador del proceso de aprendizaje a través del diálogo. En este sentido consideraron importante repensar los trabajos prácticos de modo que estén vinculados a la "práctica docente".
- trabajaron también sobre la idea de desarrollar la condición de "estudiante autónomo", como aquel que tiene la oportunidad de proponer la forma en que quiere ser evaluado.

Otra mirada que aportaron los estudiantes, son las representaciones que circulan entre ellos, en torno a la evaluación y los modos en que se concreta:

- una es, que el alumno que promociona una materia "sabe menos" que el aquel que se prepara para un examen final, consideran que esto sucede porque los coloquios que se realizan para la condición de *alumno promocional* no evalúan la integración de saberes.
- otra es, la idea de que una cátedra que propone mucho material de lectura ha tenido un desarrollo cualitativo importante. Desmitifican esta idea sosteniendo que en general sucede al revés, muchas veces no se trabaja el material bibliográfico que se exige leer a los alumnos para la evaluación.
- también sospechan que algunos criterios con que son evaluados son: la cantidad de páginas escritas; el punto de vista o perspectiva que asumen; el tiempo dedicado; la construcción; exposición de las producciones. Fundamentan estas sospechas en que los criterios de evaluación, en general no son explicitados por los docentes. Para la superación de estas prácticas proponen que se elaboren conjuntamente, dando participación activa de los alumnos exponiendo sus necesidades, su autocrítica respecto al propio conocimiento para que la evaluación sea una instancia de aprendizaje. A la vez asumen que esto implica un compromiso de ellos, como estudiantes, para generar situaciones donde puedan expresarse.

Además hicieron referencia a rasgos que muestran contradicciones entre las perspectivas teóricas y las prácticas de evaluación:

- advierten sobre la necesidad de mayor coherencia entre la perspectiva de evaluación que enseñan los docentes, y la que desarrollan en su práctica.
- hacen referencia a la confusión que se percibe en la práctica sobre la evaluación en proceso con evaluación continua; se suele llamar evaluación de proceso a una sumativa de instancias de examen.

Por otro lado, manifestaron sus preocupaciones como futuros docentes:

- plantean su inquietud por saber cómo pensar la evaluación "en proceso" en contextos escolares donde se naturalizan prácticas sólo en el término de la relación examen-calificación.

- se preguntan por la evaluación grupal como instancia de aprendizaje ¿cómo evaluar a cada uno en un grupo?
- para sus prácticas como futuros docentes propusieron dar mayor importancia a la evaluación como proceso continuo de formación, en el que se utilicen diferentes estrategias e instrumentos; y que la evaluación sea construida con sus alumnos.
- expresan que son conscientes de la importancia de evitar, como docentes, la reproducción de prácticas que intentan evaluar del modo en que están siendo evaluados en su formación de grado.

Todos los estudiantes coincidieron en la necesidad de revisar la normativa de evaluación que rige en los IFD de la provincia y reflexionaron sobre la importancia de que estas instituciones tengan mayor autonomía en la decisión sobre los regímenes de evaluación y acreditación, y propusieron que el alumnado sea partícipe en la construcción del PEI, y que éste se adecue a la realidad y necesidad de cada contexto institucional.

SE HIZO CAMINO AL ANDAR

Estamos convencidas que el impacto de proyectos de este tipo no puede medirse solo con indicadores cuantificables aunque, en este caso, no es menos significativo el dato de la cantidad de profesores y de los I.F.D que concluyeron el proceso previsto para un año de trabajo. Creemos que sus modos de producción, movilizaron desde los inicios algunos aspectos del trabajo docente, en el sentido que las huellas de esta experiencia conjunta se encontrarán con más evidencia en la subjetividad de sus participantes y en los modos peculiares de pensar sus futuras propuestas pedagógicas y didácticas.

Consideramos que la democratización de las condiciones de trabajo docente, también se hace posible a partir de la producción de subjetividades autónomas, individuales y colectivas, que de algún modo, fueron favorecidas a través de este proyecto.

En las producciones que realizaron, los docentes se problematizaron, se interrogaron sobre la evaluación, reconocieron sus dificultades o ausencias de formación acerca de la misma, expresaron sus preocupaciones, abordaron problemáticas de la práctica educativa en general y de evaluación en particular, se iniciaron en reflexiones y lecturas sobre posicionamientos políticos en la formación docente.

El proceso de trabajo llevado a cabo en esta instancia, según sus expresiones, tuvo un impacto en los IFD: *"Ha contribuido a generar un espacio de debate con compañeros dentro de la institución"; "A partir del proyecto se ha instalado el tema de la evaluación en el Instituto: aula y sala de profesores."; "Se perdió el miedo a hablar en la institución sobre las propias experiencias con la evaluación."; "Les ha llevado a repensar el perfil de egresado".*

Esto pone de manifiesto que el proyecto generó a nivel institucional, la posibilidad de construir referentes teóricos colectivos en torno a la evaluación de aprendizajes y pensar qué formación docente necesita un profesor para realizar evaluaciones educativas.

En este proceso de trabajo, las *dificultades* también tomaron parte en la construcción del proyecto, para ser analizadas, de modo que contribuyan a la reflexión desde un pensamiento crítico en la toma de decisiones referidas a su quehacer educativo.

Una de las dificultades más significativa y central en este proyecto, fue la de producir narrativas de las propias experiencias educativas por parte de los docentes; esto nos llevó a preguntarnos y reflexionar por qué costó tanto escribir y comunicar el sentido de las acciones. ¿Es posible que estemos frente a una de las marcas que dejó impresa en las subjetividades docentes, aquella lógica de la evaluación como "acreditación" o "rendición de cuentas", cuyas producciones se exigían en formatos pre-establecidos de escritura? Precisamente se trata de estrategias no vinculadas con la construcción de sentidos sobre lo que se piensa y sobre las propias prácticas.

Otro interrogante para seguir desentramando desde esta dificultad es: ¿Por qué es más complejo hacer explícito *el sentido* de los principios utilizados en la construcción de la situación de evaluación de aprendizajes que *aplicarlos?*

Dar cuenta del sentido, parece exigir un proceso de distanciamiento de las acciones propuestas, salirse de las *"rutinas ejecutivas, de circuitos recurrentes y estrategias para ratificar enunciados"*[5], y en una suerte de práctica metacognitiva entender cómo y dónde nos situamos en relación con lo propuesto. Distanciamiento y reflexión son dimensiones centrales de una práctica autónoma, participativa y democratizadora del trabajo docente.

Estos y otros interrogantes constituyeron el comienzo de nuevas líneas de trabajo que continúan profundizándose entre las Cátedras, el Sindicato y los Institutos en otro proyecto de extensión, al que denominamos *"Acompañamiento y evaluación de experiencias innovadoras en la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente"*, y que ya ha comenzado a caminar.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001*): **Evaluar para conocer, examinar para excluir***. Editorial Morata. Madrid

BRUNER, J (1986) ***Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia.*** Gedisa Editorial. Barcelona

(1997) ***La Educación, puerta de la cultura***. Visor Madrid

CAMILLIONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G; y otros (1966) ***Corrientes didácticas contemporáneas.*** PAIDÓS. Bs. As.

Carlino, P (2005) ***Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

CELMAN, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: ***La evaluación de aprendizajes en el debate diáctico contemporáneo***. De Camillioni, Celman, Litwin, Paulou. Paidós Educador. Bs. As.

[5] BRUNER, J (1986) *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia.* Gedisa Editorial. Barcelona

CELMAN, S. (2004) La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. II Congreso Internacional de Educación. U.N.L Santa Fe.

DAVINI, M. C. (1995) ***La formación docente en cuestión: política y pedagogía.*** Paidós, Buenos Aires.

DIKER, G.y TERIGI, F.***La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.*** Paidós, Cuestiones de Educación. Bs. As. 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ A, (1997) ***Comprender y Transformar la enseñanza***. Editorial Morata. Madrid

JACKSON, P.W. (2002). Acerca de poder enseñar e Incertidumbre de la enseñanza. En ***Práctica de la enseñanza.*** Amorrortu editores. Buenos Aires.

LIPSMAN, M.***Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria.*** IICCE Rev. Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación. Año XII Nº 22. Junio de 2004

MC CORMICK, R y JAMES, M (1995) *Rendición de cuentas y evaluación.* (Cáp. 1), en Evaluación del curriculum en los centros escolares. Editorial Morata. Madrid.

RAFAGHELLI, M. (2004) ***Con las mejores intenciones… o sobre la necesidad de re significar la relación de la evaluación de los aprendizajes con la psicología cognitiva***. Mimeo Cátedra Evaluación. FCE. UNER.