



LA PRÁCTICA COMO OBJETO DOCENTE DE EVALUACIÓN

Blanc, María Inés

miblanconfacultad@gmail.com

Facultad de Humanidades - UNMDP

Resumen

Los distintos actores que intervienen en el Sistema Educativo, coinciden en señalar que la calidad de los docentes es uno de los factores que más impacta en el mejoramiento de la enseñanza que se imparte en las escuelas. Desde muchos ámbitos y con diversas intenciones se elevan voces que reclaman una mejor formación, tanto de maestros como de profesores, más adecuada a las necesidades de los jóvenes de nuestro tiempo. Este trabajo realiza un avance sobre los formatos disponibles, que permiten la evaluación de la práctica docente desde un lugar de compromiso.

Palabras Clave: Práctica docente; Formación; Evaluación; Coevaluación; Autoevaluación

Consideraciones sobre la práctica docente y su evaluación en el Profesorado en Geografía de la UNMdP.

En los distintos actores que intervienen en el Sistema Educativo, existe coincidencia en señalar que la calidad de los docentes es uno de los factores que más impacta en el mejoramiento de la enseñanza que se imparte en las escuelas. Desde muchos ámbitos y con diversas intenciones se elevan voces que reclaman una mejor formación de los profesores, más adecuada a las necesidades de los jóvenes de nuestro tiempo.

El Campo de la Práctica Profesional docente, desde una mirada analítica e innovadora aborda el aprendizaje sistemático de contenidos y capacidades para la actuación en las aulas y en los distintos ámbitos y modalidades en donde el egresado se desempeña profesionalmente.





Este campo se conforma como indispensable formación de los futuros profesores de Geografía, articulando teoría y práctica, pasado, presente y futuro y el contexto socio-histórico contemporáneo.

Los estudiantes, graduados y profesores de la Universidad vinculados a la formación docente en Geografía van configurando un espiral de instancias de observación, análisis, planificación - acción, reflexión, deconstrucción y reconstrucción a lo largo de la formación profesional, por eso, la necesidad del diálogo, acuerdo y debate entre los diversos actores.

Este campo debe ser entendido como un espacio de construcción que se integra a la Didáctica Especial de la Geografía, los contenidos disciplinares específicos y la formación pedagógica general para que la práctica profesional articule esos procesos espiralados de prácticas docentes en contextos educativos de distintas escalas, promoviendo, además, el análisis sobre la diversidad epistemológica inherente al saber geográfico, su sentido político, ético y formativo.

Desde este lugar, cobra significatividad el ejercicio constante de la reflexión sobre la propia práctica, respecto de la enseñanza de la geografía, ya que enriquece y acerca profesionalmente al docente en formación a una labor innovadora, creativa, actualizada y comprometida.

El campo de la práctica profesional docente tiene por finalidad la formación de un Profesor de Geografía que sea capaz de generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza de esta disciplina desde una perspectiva democrática. Y que a través de la reflexión continua mejore la calidad de la enseñanza permitiendo que sus acciones puedan ser puestas a prueba en diferentes niveles educativos y contextos institucionales.

En el marco conceptual que fundamenta el lugar de las prácticas docentes en el curriculum de formación y obviamente su evaluación debemos considerar que la Formación Docente de Grado debe ser una formación en y por la práctica. Que la práctica docente se concibe como *praxis*, o sea, como un proceso constante entre la reflexión - acción - reflexión. Que la Práctica es el lugar de convergencia y articulación de todos los contenidos y competencias necesarias para el ser y el hacer del docente, donde todos los espacios formativos deben mirar al espacio de la práctica y ser mirados desde él. Que la práctica docente trasciende la práctica de la enseñanza, para dar cabida





también a la dimensión institucional y de contexto del rol. Que debemos reconocer las zonas indeterminadas de la práctica pedagógica, lo cual requiere formar para poder actuar en situaciones cambiantes y en ciertas medidas imprevisibles, cambiando la ciencia con el arte de educar. Y que la práctica tendrá mayor potencia formativa cuanto más cercanas a lo real sean las situaciones en las que se realiza.

El fortalecimiento del espacio de la práctica es responsabilidad del sistema de educación superior, no obstante, en la medida en que las prácticas de la enseñanza se desarrollan en las instituciones de los diferentes niveles el carácter de la participación de los miembros de la Institución destino favorece o no, la experiencia integral del practicante.

En este sentido, el espacio de la práctica se convierte en un lugar de encuentro de la Universidad por un lado y de la escuela destino por el otro.

Desde esta perspectiva, todos los integrantes del sistema comparten el interés por la formación de recursos y asumen parte de la responsabilidad por su formación y evaluación.

El alumno–docente en formación, se incorpora a la institución escolar y al contexto global de la misma y debe hacerlo de forma activa, comprometida y orientada a su profesionalización, consciente de que teoría y práctica, reflexión y acción, concurren en dialéctica constante, de acuerdo con una opción epistemológica, llevar teoría a la práctica y la práctica al desarrollo teórico, para los ajustes necesarios.

Estos planteos presentados de práctica y reflexión sobre la práctica docente se constituyen en elementos básicos a la hora de realizar la evaluación de la práctica docente. La meta final es aportar al desarrollo profesional del alumno–docente en formación, enriqueciendo desde la teoría y las prácticas de ficción, algunas de las capacidades que le permitan incorporarse al trabajo profesional.

La Práctica Docente debería ser el eje vertebrador del Diseño Curricular de la Formación Docente del profesorado. Hablamos de una materia en la que se proyectan todas las demás y que actúa a la vez, iluminando y dando sentido, desde la realidad de la facultad y los alumnos, a los contenidos que interpretan esa realidad y buscan transformarla.





En este sentido, podemos pensar en la evaluación de la práctica de acuerdo a lo que Beltrán Llavador (1995) denomina “complejo evaluación–formación”, que es la evaluación que encierra juicios de valor relacionados con la buena enseñanza y que a la vez permitirá reforzar logros, mejorar propuestas y rectificar rumbos.

La evaluación de los aprendizajes en el marco de la formación docente de grado, constituye una estrategia que se vertebra alrededor de los problemas de la enseñanza de las disciplinas del curriculum y se orienta al mejoramiento efectivo de las prácticas a través de compromisos de acción.

Como señala Litwin (1998) la evaluación integra el campo de la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza.

Establecer criterios y formas de evaluación que den cuenta de la experiencia formativa, certifica los aprendizajes profesionales, constituyen para el docente formador una gran responsabilidad frente al sistema educativo. Estos desafíos en la formación pueden expresarse con las siguientes preguntas:

¿Qué aprendizajes se evalúan en la formación de grado centrados en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y en la elaboración de propuestas de mejoramiento?

¿Cómo considerar en los procesos de evaluación el trabajo colaborativo que han llevado a cabo los alumnos – docentes en formación sin desatender la dimensión personal del aprendizaje?

¿Cómo plantear situaciones de evaluación que vinculen los aportes teóricos con los problemas prácticos, generando oportunidades de producción de nuevos conocimientos?

Todo lo antedicho convierte a la evaluación de prácticas en un trabajo permanente, complejo, nunca individual y de relación entre teoría y práctica. El profesional–docente, ya no sólo necesita manejar el Saber de la disciplina a desarrollar con propiedad y pertinencia, sino también con la posibilidad de adaptar los conocimientos científicos al diagnóstico del grupo de alumnos con los que trabajará, de tal manera que los alumnos puedan elegir un cómo transponer didácticamente el Saber en cuestión.





Esto exige un cambio fundamental. Es preciso construir una cultura profesional que ha de ser eje en su formación teniendo presente la amplia gama de prácticas a realizar.

Al respecto, Gimeno Sacristán (1996) afirma:

“... bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez, no una concreta, sino fragmentos de todas ellas..., para luego invitar a enfocar este hecho desde la perspectiva del enseñante”. Desde allí propone: “...el problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ella; es decir si esta teoría es explícita o implícita”

¿Qué entendemos por esta afirmación? Que cuanto más reflexiva sea la práctica, es decir, cuanto más consiente se hagan los supuestos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mayores serán las posibilidades de fundamentar de sentido al quehacer cotidiano, descubrir las teorías implícitas y proponer modelos superadores.

Todo ello supone concebir la enseñanza y evaluar las prácticas, como procesos de continua búsqueda porque entienden que la interacción humana y la intervención social, no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva.

Por lo tanto tampoco puede reducirse al aula, porque la práctica tampoco está limitada a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de leer la práctica: Qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece inevitable (por encima de nuestras posibilidades o responsabilidad), qué nos parece discutible y necesario transformar, y en qué nos sentimos comprometidos. Los esquemas prácticos que se despliegan requieren de una intención deliberada y un esfuerzo por producir cambios.

No es nunca una tarea individual. Debe ser un trabajo cooperativo. Requiere un contexto social de intercambio, discusión o contrastación recíproca del conocimiento y la acción, que los llevará a construir poco a poco sus competencias profesionales. De manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.

Jean Marie Barbier (1993) plantea que el tema de la evaluación constituye uno de los problemas más importantes de la formación ya que resulta un campo de prácticas diversas, muchas veces contradictorias. El autor señala que es el “momento fuerte” de la formación ya que los objetivos deben orientarse al desarrollo de un conjunto de capacidades, para analizar situaciones de aula, organizar contenidos y recursos, tomar





decisiones de enseñanza; por lo que son verdaderas oportunidades para generar conocimientos.

La transformación continua de la práctica es parte de la propia exigencia profesional y no un capricho, debe considerarse un compromiso laboral y no una tarea extra para personas abnegadas.

El significado y el valor de lo que hacemos como docentes sólo lo podemos transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación, por lo tanto, no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas. Entonces, entender el oficio docente, evaluarlo, es integrar la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como elemento esencial del lo que constituye la propia actividad educativa.

Según Perkins (1995) la evaluación auténtica es aquella que somete a prueba a los estudiantes, haciéndolos participar de las mismas actividades cuyo objetivo es el que realmente deseamos. Algunas de sus características se adecuan perfectamente a la evaluación de la práctica docente:

- Se trata de problemas cualitativos de solución flexible
- No se aplican métodos de rutina.
- Exigen integración de diferentes ideas
- El producto final es complejo

Y si profundizamos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, (Amstrong, 1999) también vamos a encontrar la necesidad de partir de la teoría ya que la evaluación de las prácticas debería ser capaz de mostrar competencia en diferentes habilidades intelectuales, área de contenido o dominio específico a través de diferentes formas. Al igual que la teoría nos dice que cualquier objetivo de instrucción puede ser enseñado y por lo tanto evaluado de siete maneras diferentes.

Una preocupación constante debe ser trabajar desde la evaluación cualitativa, como lo plantea Álvarez Méndez (1998), el proceso, todo el proceso y no el resultado final solo. Importa ver cómo se desenvuelve el sujeto durante todo el proceso de trabajo en la práctica, de manera que pueda seguir aprendiendo después.





Eisner (1996) señala que no es posible la objetividad pura y por ello propone una triangulación. Es de suma importancia reconocer este hecho y por lo tanto contar con los sujetos que participan en el proceso evaluador. En este sentido es interesante plantear la propuesta de autoevaluación de los practicantes, como una variable más a tener en cuenta a la hora de evaluar sus prácticas. Si han quedado claros los elementos a considerar en una evaluación de práctica, los alumnos estarían en condiciones de referirse a su propio trabajo. Esto a partir de un proceso de objetivación de las acciones realizadas y en un marco de responsabilidad y compromiso frente a la propuesta. Una tarea más de carácter reflexivo.

Referencias Bibliográficas

- Amstrong, T. (1999) *Las Inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial
- Alen, B. (2000) *Los proyectos evaluativos en la capacitación docente*. La Plata: Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. Programa Provincial de Formación Continua.
- Álvarez Méndez, M. (1998) El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
- Álvarez Méndez, M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Barbier, J. (1993) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Calaf Masachs, R. y otros. (1999) *Aprender a Enseñar Geografía*. Barcelona: Oikos – Tau.
- Camilloni, A. y otras (2001) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires : Paidós
- Camilloni, A. y otras (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) . *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1996) Qualitative research in music education: Past, present, perils, promise. En *Bulletin of Council for Research in Music Education*.





- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires.(1999) *Estructura curricular. Formación docente. Espacio de la práctica docente*. La Plata: Dirección de Cultura y Educación.
- Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. (2000) *Consideraciones acerca del espacio de la práctica*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Klimovsky, G. y otra (1998) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: A.Z.
- LLavador, B y otros (1995) *La evaluación permanente del profesorado*
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca
- Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- Perkins, D. (1995) *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Poggi, M. (2000) La observación: elemento clave en la gestión curricular. En *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

