



La Formación del Profesorado: Análisis de un dispositivo de evaluación de los aprendizajes.

Buzeki, Mariana y Alquézar, Moira

Facultad de Humanidades - UNMdP

marianabuzeki@hotmail.com moiralquezar@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria y pretende contribuir a la formación pedagógica de estudiantes que cursan diferentes profesorado. Mediante el análisis de uno de los dispositivos de evaluación de los aprendizajes propuestos por el equipo docente, se pretende generar espacios de reflexión y profundización en la práctica docente. El objetivo general consistió en analizar el desarrollo de las clases organizadas por los estudiantes y su articulación con la propuesta didáctica de la asignatura “Adolescencia, Educación y Cultura”, del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades. La metodología utilizada en el estudio es de tipo cualitativa y se enmarca dentro de la investigación narrativa. El diseño es de corte naturalista; la información se obtuvo de las clases prácticas llevadas a cabo: los estudiantes que diseñaron la clase, sus compañeros destinatarios de las mismas y las ayudantes de trabajos prácticos que coordinaron la actividad y efectuaron las observaciones. Además de las observaciones, un instrumento para recolectar las narraciones fue un informe escrito de autoevaluación que los estudiantes que realizaron la clase debían presentar a la siguiente semana. La muestra quedó conformada por estudiantes de todos los profesorado que cursaron la asignatura durante el segundo cuatrimestre de 2013.

Palabras Clave: Prácticas en el aula; Evaluación de los aprendizajes; Proceso de enseñanza; Proceso de aprendizaje.





Introducción

La asignatura Adolescencia, Educación y Cultura pertenece al Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se dicta para los profesorados de Documentación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Ciencias Económicas. Esta diversidad, en tanto los estudiantes provienen de distintos profesorados, poseen distintas edades, y se encuentran en distintos momentos de su formación, hace, junto a las diferencias de historias singulares, de estilos de aprendizaje y de capacidades y de dificultades, una heterogeneidad con la que nos topamos cursada a cursada.

Es aquí en donde anclamos nuestra modalidad de trabajo, en esa heterogeneidad, en esa diversidad, tomando como norte el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la formación y fortalecimiento de su pensamiento crítico. Ofrecemos alternativas a los estudiantes para que puedan elegir entre diversas actividades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como la posibilidad de optar por realizar un trabajo de campo o llevar adelante una clase práctica. El trabajo de campo permite una aproximación a las problemáticas de los adolescentes desde el punto de vista de éstos. La clase, por su parte, brinda un primer acercamiento a la actividad del profesor, al manejo del aula y del rol docente. En este último caso, proponemos la autoevaluación, y la evaluación de pares y en ambos procesos fomentamos las preguntas sobre el hacer, y sobre el sentido de las tareas (tutorías); incentivamos la contextualización (por ejemplo, de los textos utilizados y de sus autores); consensuamos el encuadre de trabajo (estableciendo hojas de ruta al inicio de cada práctico); enseñamos hábitos de estudio y trabajo (por ejemplo, con las guías de lectura o síntesis de los materiales leídos); proponemos la construcción de consignas de trabajo adecuadas (en la organización de la clase/trabajo de campo); favorecemos el cuestionamiento al rol, a la tarea, a la función tanto propia como del otro (profesor/estudiante).

El presente trabajo pretende dar a conocer algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de las clases organizadas por los estudiantes y su articulación con la propuesta didáctica de la asignatura con el objeto de identificar el modelo didáctico que emplean y la transferencia de los conocimientos abordados en la cursada a la práctica





docente. En las conclusiones formulamos una síntesis de los resultados, y esbozamos nuevas propuestas para repensar la práctica docente al interior de nuestra asignatura.

Fundamentación

Nuestro trabajo se inscribe dentro de las líneas de investigaciones realizadas en Argentina (Celman, 2001; Litwin, 2001; Camilloni, 2001), que destacan la importancia de implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, por tanto, proponen que la evaluación debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir sobre él. Priorizan que durante el acto se den oportunidades de clarificación, dialogo y discusión conjuntas que serán revisadas en el mismo momento o en la siguiente actividad (Celman y otros, 2012). Según diversos autores, la evaluación orientada al aprendizaje, hace uso de técnicas de autoevaluación y de evaluación por compañeros, ya que éstas permiten que se impliquen, los compromete.

En la cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, desde hace tiempo venimos implementando instancias de evaluación alternativas al examen tradicional, buscando que resulten acordes a lo que se pretende evaluar. De este modo, si el objetivo es que los estudiantes aprendan a resolver situaciones problemáticas que se presenten en el desempeño cotidiano de su tarea docente, para saber si han logrado desarrollar esta capacidad es necesario plantearles problemas reales e interesantes, y no preguntas que midan simplemente su habilidad para retener los contenidos o establecer relaciones entre conceptos teóricos. Del mismo modo, si el objetivo es que incorporen una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación debe centrarse en la puesta en práctica de dicha concepción. Como señalan Piaget y Vigotsky, el aprendizaje comprende un proceso activo en el cual los estudiantes construyen significados a partir de experiencias previas.

Los temas a tratar en cada clase, la bibliografía correspondiente y la fecha en que tendrá lugar figuran en el cronograma que reciben al comienzo de la cursada. La distribución de las clases se organiza a elección de los propios alumnos, que pueden, si lo desean, agregar bibliografía ampliatoria. Cuentan con tutorías previas para el armado y organización de las actividades. Los últimos 15 minutos de cada clase se reservan para





la evaluación y autoevaluación de la misma. Primero quienes estuvieron a cargo de la clase, luego los compañeros y finalmente las ayudantes señalarán debilidades y fortalezas, errores y aciertos.

La metodología utilizada en este estudio fue de tipo cualitativo y se enmarcó dentro de la investigación narrativa, pues adquieren relevancia la interpretación y la comprensión centrándonos en los aspectos subjetivos (Valles, 2000). Nuestras prácticas se sostienen desde un enfoque cualitativo que implica la intencionalidad de conocer y comprender críticamente los objetos en los procesos evaluativos, entendiendo que son los sujetos quienes los construyen y reconstruyen (Celman y otros, 2012) La perspectiva narrativa permite dar sentido a las propias acciones y construir los propios significados, haciendo inteligible para el narrador aquello que relata (Clandinin 2006; McEwan 2005).

El diseño es de corte naturalista ya que la investigación se realiza en el mismo contexto que se pretende estudiar y no en condiciones experimentales: la información se recolectó en las clases prácticas, con la participación de todos los implicados en el campo (los estudiantes que organizaron las clases, sus compañeros destinatarios de las mismas y las dos ayudantes de trabajos prácticos que coordinaron la actividad). Las fuentes de datos fueron los informes de autoevaluación de quienes organizaron la clase, que consistieron en un relato de su implicación (cómo ellos mismos experimentaron su rol docente y lo sucedido en el transcurso de la actividad). Estos informes se triangularon con las observaciones de los compañeros que participaron como *grupo clase* y las de las ayudantes. La muestra se conformó por estudiantes de todos los profesorados de la Facultad de Humanidades que cursaron la asignatura durante el segundo cuatrimestre de 2013.

Análisis de las clases

Teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican casi siempre *tensión entre teoría y práctica*, mediante el diseño de esta actividad, intentamos acortar la distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Pretendemos aliviar la ansiedad e incertidumbre que genera *la realidad de la práctica docente* por su carácter de diversidad, complejidad y particularidad, y acompañar esta vivencia con





crítica reflexiva, fundamentación y relaciones significativas de integración con conceptos brindados en el inicio de la cursada.

Reconocemos que la evaluación presenta complejidades, momentos conflictivos y negociaciones; sin embargo pretendemos, o al menos intentamos, que la evaluación de la actividad sea parte de la enseñanza y del aprendizaje, e implique para los estudiantes una mirada reflexiva acerca de sus propios aprendizajes, como así también en relación a su futuro desempeño como docente. Explicitar y socializar los procesos que se pusieron en juego, dudas, pensamientos e ideas que condujeron a la realización de la clase o cómo fueron ordenando el tema, conducen a la formación de sujetos creativos, autónomos y críticos en relación al conocimiento que enseñan y aprenden. La reflexión y la problematización de la propia práctica, propuesta inicial, actividades realizadas, logros alcanzados (previstos o no), facilita la tarea de establecer relaciones y argumentar decisiones. Se trata de hacer conscientes los procesos que se ponen en juego al aprender, reflexionar acerca de la pertinencia de las estrategias de aprendizaje y el manejo de los contenidos seleccionados, como así también de la eficacia del tiempo y el esfuerzo empleado. Ayudar a pensar por qué hacemos lo que hacemos, contribuye a solucionar inconvenientes de la práctica en su devenir y aliviar la ansiedad del ejercicio como profesor. Abrir el diálogo favorece el descubrir que pueden pensar y aportar a la construcción de la propia práctica y al rol docente. La experiencia de la evaluación conjunta y la discusión con los estudiantes de los criterios de evaluación, nos permite re-pensar que es una experiencia en que los estudiantes aprenden *in situ*. El hecho de no haber separado los comentarios de los estudiantes que dieron las clases, de sus compañeros y de nuestra observación es intencional porque la evaluación de la transferencia del conocimiento teórico a la práctica docente se construyó en forma colectiva e incluyó los aspectos privilegiados por todos los implicados.

Algunos aspectos observados durante el dictado de las clases desarrolladas por los estudiantes, señalados por sus pares son: ilustración de los contenidos teóricos mediante videos, documentos, artículos periodísticos, entrevistas, etc.; dificultades en la organización del tiempo, en la distribución de las tareas, en la coordinación del debate y





en el manejo de la palabra e inconvenientes para reconducir la clase hacia la apertura de problemáticas vinculadas con la temática principal.

A estas dificultades, que nosotras hemos corroborado, le sumamos otra que es la imposibilidad de los estudiantes de efectuar una evaluación exhaustiva y profunda acerca del rol docente que desempeñaron los compañeros.

A partir de las observaciones efectuadas por las docentes, y por los propios compañeros y de la lectura de los autoinformes individuales se elaboraron las siguientes categorías:

- Tiempo: refiere al manejo y organización que el grupo hace del tiempo en relación al inicio, desarrollo y cierre.
- Equipo docente: abarca la distribución de los roles y de las tareas al interior de cada grupo y la coordinación con respecto al grupo clase.
- Recursos utilizados: soporte material utilizado durante la clase.
- Estrategias didácticas: adecuación y pertinencia de las actividades diseñadas para lograr los objetivos previstos.
- Conocimiento del tema elegido: refiere a la vinculación con conocimientos previos de la asignatura tanto como con otros conocimientos disciplinares.

Uno de los aspectos abordados en las prácticas educativas es el tiempo, el anterior a la clase y el que se evidencia en el transcurrir de la misma. Si bien destacamos la importancia de organizar el devenir de la clase y entendemos el peligro de la improvisación absoluta, señalamos que tanto la imprevisibilidad como la incertidumbre son parte inevitable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sabiendo que cada propuesta grupal sufre las modificaciones que surgen de las inquietudes de los estudiantes suscitadas en el momento. Sin embargo, el diseño de los objetivos y las actividades planificadas intenta contemplar diferentes niveles de realización.

En relación a lo dicho se puede precisar que la mayoría de los estudiantes le otorgaron un papel central a esta categoría, tanto para el diseño como para la puesta en práctica de la clase. Pero la dificultad se presentó en el ajuste, es decir, en la adecuación de las actividades *en* el tiempo. En este sentido, nosotras observamos diversos inconvenientes: algunos estudiantes se manejaron extensamente en el inicio de la clase, no pudiendo dedicar tiempo a la puesta en marcha de la actividad; otros, hicieron





súbitamente una entrada a la actividad con dificultades para efectuar un cierre; otros, quedaron superados por la gran cantidad de recursos implementados y desbordados con el tiempo; y por último, otros tantos resultaron desfasados en el tiempo debido a las dificultades con el soporte tecnológico, que generó una alteración difícil de superar.

Con la implementación de este dispositivo les sugerimos a los estudiantes la modalidad de trabajo grupal, ya que consideramos que promueve el aprendizaje profundo y además posibilita confrontar las propias ideas con las ajenas al interior del mismo. Para ello, les ofrecemos un espacio de tutorías, ante dificultades que se les puedan presentar, puesto que los enfrentamos con la tarea de resolver situaciones problemáticas ejercitando su autonomía y el compromiso personal en su aprendizaje. No obstante, se presentaron ciertos inconvenientes (estudiantes que viven en otras ciudades, trabajos rotativos, deserción de la asignatura y abandono de la carrera) que produjeron alteraciones, confrontaciones y negociaciones que dieron distintos marcos a este dispositivo.

Luego de la selección de los temas, algunos estudiantes quedaron agrupados en pequeños grupos y otros pocos llevaron a cabo la clase en forma individual. En estos últimos casos, nosotras observamos, en coincidencia con los comentarios de los estudiantes, que estas clases giran alrededor del profesor, quien recapitula, pregunta, ejemplifica, explicita pensamientos, manifiesta su posición y transparenta sus formas de pensar el diseño de la clase, buscando la interacción y participación con los alumnos. Sin embargo resulta difícil correrse de ese nivel expositivo para construir en conjunto el conocimiento, quedándose en un plano tentativo, es decir, de aproximación.

En relación a las clases grupales, vemos cómo el trabajo colaborativo brinda sus fortalezas y debilidades. Entendemos que es un trabajo colectivo, que supone intercambios, selección de ideas y acuerdos, solidaridad, para el logro de una producción común; en donde no sólo es importante el producto final sino el proceso que van realizando en las distintas etapas, como establecer objetivos, tiempos, selección de recursos, distribución de roles y funciones, etc.

Es cierto también que algunos estudiantes encuentran la oportunidad de refugiarse en el grupo para ocultar su inactividad, generando en las ayudantes ciertas inquietudes al momento de efectuar la evaluación y la calificación. Observamos que la





tendencia es que la conformación de los grupos se realiza por criterios de afinidad, los miembros se conocen mutuamente, provienen en general de la misma carrera, ya tienen hábitos comunes de estudio y de trabajo, lo que facilita la organización del trabajo grupal en todos sus aspectos. Un grupo minoritario queda unido al azar, por diversos motivos.

Inferimos que a mayor cohesión grupal mejor desenvolvimiento y producción colectiva que se transfiere al manejo del grupo clase, al decir de Paul Watzlawick (1985) “la totalidad es más que la suma de las partes” queda abierta la indagación respecto a este plus que no se genera en los grupos rearmados de acuerdo a otros criterios (como por ejemplo que alguien haya quedado sin compañero) donde se evidencia el interés pero que no resulta suficiente para generar una clase de otra índole.

En esta construcción intersubjetiva se apunta a conocer algo que nos implica con el otro, y los otros como sujetos del campo, en una situación que se reconoce compleja, así como encontrarse con el otro de sí mismo, ver-se en el otro es lo que permite constituir la práctica en *experiencia de sí*, interiorización y transformación de uno mismo a través de una práctica.

En coincidencia con las narrativas de los estudiantes, nosotras hemos observado que en estas clases los futuros docentes han logrado plasmar en distintos grados algunas ideas constructivistas; no obstante fue difícil destituir el eje tradicionalmente organizador de la exposición. Nos surgen algunas reflexiones al respecto. Por un lado, aparece esta idea instalada del docente como proveedor de conocimiento, que le permite mantener el control y la seguridad acerca de los cuestionamientos y planteos de los estudiantes. También, reconocemos que esta es una primera aproximación al rol de la tarea docente, por lo tanto, la inexperiencia se hace presente. Es decir, somos conscientes de la tensión a la que los invitamos a participar: cuestionar el quehacer docente en un *como si* y la puesta en marcha de la clase diseñada da como resultado una distribución de roles y funciones al estilo de una conocida exposición oral, lejos del modelo constructivista que pretendemos que internalicen.

Otro de los elementos analizados consistió en los recursos seleccionados por los estudiantes y la utilización de los mismos. Vemos una cierta inclinación a suponer que lo innovador en una clase áulica pasa por los recursos tecnológicos utilizados y no





por el sentido, la finalidad, la toma de posición con que éstos se utilizan. Nuestros estudiantes se caracterizan por ser lo que se ha denominado *nativos digitales*, *de esta era virtual* y si bien esta diversidad de soportes pueden resultar propicios para un aprendizaje, ya que potencian nuevas formas de producir conocimientos, leer e interpretar la realidad, es necesario resaltar los aspectos cuestionados a los que el uso no reflexivo conlleva, interpelando el *para qué* del soporte. En las clases observadas se puso en evidencia lo que Inés Dussel plantea como cierto empobrecimiento o superficialidad de las estrategias cognitivas empleadas con la introducción de los nuevos medios digitales en las aulas (Dussel, 2011).

La gran mayoría de las clases fueron diseñadas con un repertorio variado de medios tales como tiza y pizarrón, bibliografía obligatoria, videos, fragmentos de películas, artículos periodísticos, letras de canciones, fotografías, collage, encuesta anónima, guía de preguntas; sin embargo, detectamos un limitado uso crítico y estratégico de los recursos en su doble dimensión, como apoyo a la enseñanza posible de ser asociado a otras estrategias y como contenido de la enseñanza en sí mismo (Anijovich y Mora, 2012), sin dejar de lado las dificultades que trae aparejada la no previsión del funcionamiento y del soporte técnico necesario. Se suelen adoptar secuencias didácticas similares que consisten en explicación, uso del pizarrón y después, utilización del recurso tecnológico como forma de ampliar lo que se dijo oralmente o ilustrar los contenidos de los textos. Es cierto también que existe una creencia que establece una relación directa entre recursos tecnológicos, diversión y motivación, admitiendo que el entusiasmo del estudiante favorece la predisposición para el trabajo en conjunto y consecuentemente, el aprendizaje. Profundizando en esta línea de análisis, la participación efectiva de los estudiantes posee muchas aristas que van desde los materiales y recursos de apoyo, el tipo de contenidos que prioricen, actividades que realicen, nivel de complejidad de las mismas, y posibilidades de opción que generen.

Recapitulando, hasta ahora hemos hecho referencia al manejo de la variable tiempo en los distintos momentos de la clase, la organización del equipo docente, en relación a la tarea, y también, mencionamos los recursos materiales utilizados. Para continuar vamos a complejizar el análisis vinculando las siguientes categorías,





estrategias didácticas, con el soporte material, conocimiento del tema elegido e interacción con el grupo clase.

En relación a estos aspectos surgen situaciones bastante variadas, y por este motivo decidimos centrarlas en cuatro escenarios vivenciados que ubicamos en una misma línea de trabajo, enunciándolos desde aspectos más rudimentarios hasta las experiencias más enriquecedoras para la construcción conjunta del rol docente.

El primer escenario es el representado por grupos en los que faltó comprensión de las ideas nodales de la bibliografía, las actividades propuestas se mostraron desconectadas de los contenidos y pobres, generando poca interacción, ausencia de debate.

En las situaciones en las que no se diseñó actividad, la participación es escasa a nula, y la intervención del docente generó un clima de pseudo-comunicación. Abundaron las ejemplificaciones aportadas por el equipo docente, no se evidenció un tratamiento profundo de los contenidos careciendo de conexiones con otros conocimientos. El efecto fue el de diálogos poco profundos, poco debate, y falta de promoción del juicio crítico.

La falta de comprensión cabal del concepto central que estructura cada texto, desvirtúa el abordaje del tema sosteniendo un intercambio superficial, de sentido común más referido a la vivencia personal que al arribo de una construcción grupal de mayor abstracción. Los *docentes* no lograron ni coordinar ni guiar el diálogo intenso y la participación apasionada que se despertó, en algunas ocasiones tampoco, pudieron, en general, reorganizar la abundante información que fueron aportando los estudiantes.

Algunos logran sostener el interés de los estudiantes, pero el resultado es el mismo. O tienen buena predisposición para recibir inquietudes, escuchan pero no reconducen a otro nivel de problematización.

Otro escenario observado fue el de aquellos estudiantes que, en el rol docente, lograron una buena comprensión del texto realizando una adecuada selección de aspectos centrales y aleatorios, una selección acorde de la actividad, buena disposición de trabajo con los pequeños grupos, captaron y mantuvieron el interés de los estudiantes y su participación. Sin embargo, la dificultad se presentó en la puesta en común (a la que no se arribó) no posibilitando el debate, ni promoción del juicio crítico, debido a la





abundancia de recursos implementados que no cumplieron la función con la que fueron seleccionados, imposibilitando trabajar profundamente, produciendo una ilustración del tema más que una construcción conjunta del conocimiento.

Un tercer escenario fue el presentado por los que tuvieron inconvenientes en el rol docente para identificar las diversas posiciones a las que refería el tema central, realizando una selección parcial de la bibliografía, con una apoyatura en una sola postura ofrecida con buena comprensión pero no promoviendo ni debate ni juicio crítico. Incluso no dando lugar a una postura diferente del estudiantado, no problematizando la tensión del tema, no permitiendo otra línea de discusión alternativa a la postura sostenida por el equipo docente. En la puesta en común de la producción grupal, surgieron diversos puntos de vista u opiniones que los docentes no lograron clarificar, organizar, ni regular. Debido a este proceso les resultó difícil hacer un cierre contemplando la pluralidad de puntos de vista de la problemática planteada. Se logró generar conocimientos nuevos, pero con las dificultades mencionadas.

Un cuarto escenario corresponde a aquellos que lograron una articulación y coherencia en la comprensión cabal de los contenidos, puesto que jerarquizaron y organizaron los mismos, así como un ajuste del soporte y estrategia con actividades y consignas adecuadas, con participación de los estudiantes, con intervenciones reguladoras del equipo docente, que condujeron a la promoción de conocimientos nuevos y juicio crítico. Sólo se observaron algunas dificultades a la hora de ofrecer un cierre, con la elaboración de algunas conclusiones y cuestiones a seguir trabajando.

Refiriéndonos a la interacción producida entre el equipo docente y el grupo clase, la mayor tendencia fue diseñar la clase con una propuesta de trabajo grupal, ya fuera que la resolución de la actividad la llevaran a cabo en pequeños grupos, en parejas o en el grupo mayor.

Es preciso destacar que si bien se evidenció una intención pedagógica pensando en un abordaje constructivista, entendiendo que la intención cooperativa entre alumnos puede resultar potenciadora del aprendizaje, esto es posible bajo ciertas condiciones, ya que poner a los alumnos a trabajar en grupos, no garantiza *per se* la maximización de la actividad constructiva. Existieron desajustes al interior de los equipos docentes visibles en las dificultades para adecuar tanto el tiempo como el





desarrollo de la actividad pero quedando manifiestas las falencias en esta interacción. Esto fue percibido por los mismos equipos, por el grupo clase y por nosotras. Por ejemplo notamos que hubo escaso monitoreo de las producciones grupales para contrastar si se desarrollaban en las direcciones sugeridas, tendencia a acercarse sólo al grupo más demandante o al que más trabajaba, y no se ofreció al resto la oportunidad de aportar clarificaciones, despejar dudas y orientar la discusión.

En un plano general, la vinculación con conocimientos previos, se pretendió lograr a través de la implementación de varias estrategias, desde lluvias de ideas, definiciones intuitivas, preguntas de apertura, cuestionarios, mapas conceptuales, etc., pero consideramos necesario destacar que el inconveniente fue la escasa conexión con el nuevo contenido, sin recapitulación profunda posterior. Situaciones similares se encontraron cuando se pretendía realizar articulaciones con conocimientos de otras disciplinas o conocimientos impartidos en nuestra asignatura. Pensamos que esta pesquisa les resulta útil al momento de pensar la organización de la clase, pero no logra cumplir su finalidad - tomar conciencia de lo que el estudiante sabe, contenidos erróneos, e ideas intuitivas sin organización - no funcionando como un enganche del nuevo contenido. En síntesis, la debilidad se manifiesta en la no construcción conjunta, ni a partir del obstáculo, sometiendo al conocimiento erróneo a una deconstrucción, ni como puente, que acerque lo familiar a lo novedoso.

Como observadoras, partimos del presupuesto de que las mayores dificultades surgirían en las primeras clases. Sin embargo, también creíamos que las características del primer grupo generaría una buena base de orientación para el resto. No obstante, algunas clases posteriormente desarrolladas no lograron incorporar las sugerencias provenientes de las devoluciones de las clases anteriores, de los compañeros y de las docentes a cargo.

Es interesante hacer mención a la preocupación en relación al recorte que necesariamente tuvieron que realizar al diseño original y no advirtiendo que los condujo a un arribo igualmente satisfactorio, dando cuenta de los niveles de exigencia que muchos traen. Asimismo, otra preocupación, esta vez generalizada, comprende dos aspectos: uno consistió en que no “pudieron exponer todo lo que sabían” y el otro, las dificultades presentadas al momento de efectuar el cierre de la clase. Creemos que una





posibilidad de articular estas preocupaciones a las que ellos hacen referencia *es* al momento de cierre, en donde se puede utilizar la exposición como forma de reconceptualización, recapitulación, activación de procesos cognitivos, replanteo y apertura de conocimientos, es decir, operando como síntesis del tema.

Simultáneamente a todos estos replanteos que emergieron, no podemos dejar de contemplar la riqueza a nivel afectivo que el dispositivo despierta en los estudiantes, tanto en su grado de cuestionamiento como de satisfacción, vivenciando esta experiencia como una primera aproximación a la tarea docente.

Consideraciones Finales

En el presente trabajo hemos intentado mantener coherencia entre la propuesta pedagógica y la evaluación. Comenzamos contextualizando nuestra asignatura, y describiendo las características típicas de la misma, haciendo hincapié en una de las modalidades de evaluación adoptada, *la clase*.

Del análisis de la información obtenida mediante este dispositivo, se puede señalar a modo de síntesis:

- Para todos nuestros estudiantes, fue la primera experiencia en relación al rol docente.
- Confirmamos que las clases dadas en forma grupal logran mayores beneficios consolidando los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Ahondando en el propio dispositivo, observamos que la dimensión temporal juega un papel clave en este proceso, interviene modelando o distorsionando los distintos momentos de la clase.
- Destacamos que si bien se han logrado plasmar algunas ideas constructivistas, fue difícil destituir el eje tradicionalmente organizador de la exposición e ilustración de conocimientos.
- Entendemos que esta dificultad en la práctica obedece a modelos internalizados, naturalizados y escasamente interpelados. Pensamos en un continuum entre la clase expositiva en un extremo y la clase constructivista en el otro, y en donde los distintos grupos fueron pendulando en diversos grados en este proceso. La





riqueza de la vivencia radica en *jugar a ser docente* instalando un espacio de reflexión sobre la propia formación.

Entendiendo que la identidad del *ser docente* parte del reconocimiento de la reflexión sobre uno mismo como herramienta que posibilita generar cambios en el proceso de enseñanza y por lo tanto, también en el aprendizaje.

Otro punto a destacar es la dificultad para recortar los contenidos relevantes del tema a tratar, situación que conlleva a una insuficiente comprensión de la bibliografía desdibujando las estrategias seleccionadas, las consignas elaboradas, la escasa articulación con el conocimiento del tema, dando como resultado discusiones superficiales, clases poco flexibles en su estructura y con inconvenientes para vincular con conocimientos previos, orientar el debate, clarificar posturas y promover el juicio crítico.

En otro orden de cosas, queremos destacar algunas cuestiones en relación a los informes de autoevaluación que los estudiantes debían entregar la semana siguiente a la clase en la que participaban como docentes. En dichos informes se les solicitó que luego de la autoevaluación individual, pudieran pensar una nota con la que se calificarían. Observamos que hubo una coherencia entre la percepción de la autoevaluación y la evaluación realizada por nosotras, dando un ajuste en general con la nota alcanzada. No obstante, lo más relevante de la propuesta fue interpelar a la concepción tradicional de la evaluación y la consideración de la autoevaluación como un nuevo proceso de aprender a evaluar, ya que consideramos que es autoevaluándonos como aprendemos sobre evaluación. Es decir, hacerlo sobre sí mismo permite la transferencia a otras situaciones.

Consideramos que las instancias ofrecidas en este dispositivo promueven una evaluación continua; la autoevaluación, la co-evaluación, la del docente, escrita u oral, involucran momentos de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de enseñar y de aprender, así como también sobre lo aprendido.

Asimismo, en relación a la evaluación, nos encontramos repensando actualmente el complejo tema de la calificación grupal en relación a la distribución de los roles desempeñados por los estudiantes en la realización de la clase.





Una de las cuestiones que observamos y queda por repensar también, son las evaluaciones entre pares. Una de las formas podría ser que las retroalimentaciones entre compañeros fueran anónimas, para fomentar que puedan expresar sus comentarios sin verse inhibidos por el hecho de *criticarse* mutuamente.

La implementación de este dispositivo se adapta a los tiempos institucionales, sin embargo, creemos necesario explicitar que la posibilidad de una segunda vuelta en *dar clase* implicaría una mayor articulación entre los conocimientos adquiridos y la aplicación de los mismos, dando cuenta de una auténtica internalización, favoreciendo la autonomía en el aprendizaje y el cambio en la concepción de la evaluación.

Para finalizar, consideramos que, a pesar de las falencias mencionadas, el dispositivo brinda a los estudiantes la posibilidad de “reflexionar sobre el tipo de docentes que quieren ser, sobre el tipo de aula que quieren construir para sus futuros alumnos y sobre el tipo de proyecto educativo que intentan proponer” (De Laurentis, 2013, p.245). En este sentido, pensamos que merece la pena continuar buscando alternativas para optimizar su implementación. Por otra parte, cumple con el objetivo de permitirnos evaluar en qué medida la concepción constructivista transmitida por la Cátedra es incorporada por los estudiantes a su *saber hacer*. O dicho en otras palabras, nos permite constatar coincidencias y discrepancias entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich R. y Mora S. (2012) *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aiqué.
- Camilloni A. (2001) Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En: Camilloni, A y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman S. y Otros (2012) *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los institutos de formación docente*. Editorial Eduner. Entre Ríos.
- Clandinin D.J. (2006) Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. En *Studies in Music Education*. 27, p.44-54.





- De Laurentis C. (2013) Estudiantes narrando sus clases: relatos en el profesorado de inglés de la UNMDP. En: *Revista de Educación Fac .Humanidades. UNMDP. IV(6)*
- Dussel I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Mc Ewan H. (2005) Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Mc Ewan H. y Egan K. (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Valles M. (2000) *Técnicas Cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Watzlawick P. y Otros (1985) La organización de la interacción humana. En: *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- Weissmann P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*.43 (3). OEI. ISSN 1681-5653.
- Weissmann P. (2013) *Nuevas tendencias en evaluación. Relato de una experiencia*. Artículo inédito.
- Weissmann P. (2013) *Cuadernillo "Cómo aprendemos"*. Material de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Weissmann P. (2013). Propuesta de Trabajo Docente de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura.

