

CAPÍTULO VI

La práctica docente: evaluación y acreditación

Marta Cecilia Rodrigo*
Cristina Acha**

Introducción

Este estudio consta de dos partes, una general para las dos tesinas, donde aparecen el marco teórico-metodológico, la lógica de investigación y las estrategias utilizadas para recoger información. También se encuentran cuestiones acerca de la historia de la institución, cómo está formada el área de Observación y Práctica y de qué manera se trabaja en ella. Y una individual, en la que indagamos sobre dos procesos que debieran ser complementarios: la evaluación y la acreditación.

¿Por qué elegimos este tema? Lo elegimos porque no nos satisfacen nuestras prácticas evaluativas. No sólo a nosotras, sino a muchos de los docentes que compartimos el trabajo cotidiano en nuestra institución. Es por ello que algunos de nuestros propósitos son: indagar en los diferentes actores que “merece” ser evaluado y cuáles son los criterios que se priorizan en la aprobación del cursado de la asignatura Observación y Práctica.

La institución donde trabajamos

Con el propósito de situarnos y comprender cómo nace nuestra institución nos parece necesario relatar el contexto en el que se constituye como tal.

Si bien su creación fue en 1986, los lineamientos curriculares responden a las políticas vigentes durante la dictadura militar (1982), cuyo fin se enunciaba como: *“El fin de la educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”*.

En 1986, las políticas educativas estaban enmarcadas en el Plan Educativo Provincial, cuyo eje estaba representado por la democratización del conocimiento y la recomposición de las relaciones sociales.

Alrededor de 1992, nos llegaron los primeros *aires oficiales* de Transformación Educativa, cuyo *broche final* estuvo dado por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. A partir de entonces, como institución y como trabajadores de la educación, hemos participado activamente en acciones de resistencia y rechazo a estas políticas. En estos momentos, en la Provincia de Neuquén, la aplicación de la Ley Federal de Educación, se encuentra suspendida.

Es importante señalar que la institución donde realizamos nuestra tarea, nunca planteó obstáculos para distintas propuestas innovadoras, lo que nos ha permitido trabajar con relativa autonomía y libertad.

El área de observación y práctica

Convencidos de que la práctica de la enseñanza se configura a partir de múltiples variables que la atraviesan y no depende solamente de la formación docente ni mucho menos de lo que se haga en una materia, asumimos, a pesar de esto, el desafío de indagar y reflexionar sobre nuestras prácticas evaluativas y de acreditación.

Históricamente las materias Observación y Práctica y Residencia constituyeron el eje del Profesorado de Nivel Primario y en ella *“... la práctica era concebida como espacio de ilustración o ejemplificación de lo aprendido en el orden teórico de las asignaturas antecedentes, como momento de la ‘acción’ frente a la ‘preparación para la acción’ brindada por las materias anteriores en el plan de estudios...”* (Barco)(1)

* Profesora en Ciencias de la Educación, se desempeña como docente en las cátedras de Observación y Práctica, Didáctica General II y Psicología Educacional, en el Instituto de Formación Docente Nro. 9 de Centenario, Pcia. del Neuquén.

** Profesora en Ciencias de la Educación, se desempeña como docente en las cátedras de Observación, Práctica y Residencia, en el Instituto de Formación Docente Nro. 9 de Centenario, Pcia. del Neuquén.

En reiteradas ocasiones hemos y nos hemos escuchado sosteniendo sobre dicha asignatura, frases tales como: “es un lugar de síntesis de la formación docente...”, “se reflexiona sobre la práctica docente...”, “es un lugar donde se construyen propuestas educativas...” o bien “es un espacio sin contenidos (para estudiar)... y donde se tomarían contenidos de otras asignaturas”.

El R.O.I (Reglamento Orgánico de los Institutos de Formación Docente) constituye y contiene la normativa por la cual se rige el funcionamiento de todos los I.F.D. de la provincia del Neuquén. El mismo establece la conformación de las áreas técnico-profesional, de fundamentación teórica y de observación y práctica a cargo de un jefe que a su vez conforma el Consejo Directivo y conjuntamente con el Director tienen a su cargo la conducción de la institución.

Este reglamento en su Anexo 1071/90, (Art.56) establece: “en observación y práctica I y II se promoverá al alumno que finalizado el cursado obtenga una nota no inferior a 6. En Residencia la nota final surgirá promediando las notas obtenidas en los ciclos de la escuela primaria, la nota de evaluación del profesor de residencia y/o profesor auxiliar y la nota de auto-evaluación del alumno residente. El alumno que al finalizar el período de residencia no hubiere obtenido 6, podrá solicitar prolongación de la residencia durante un período no menor a 15 días. Si al término de éstos obtiene nota inferior a 6 deberá recurrar la materia.”(2)

La materia Observación y Práctica posee la mayor carga horaria, prácticamente el doble de horas que cualquier otra de las asignaturas, característica que la ubica en un lugar central. En ella los alumnos se ven conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo, sintiéndose *maestros* y es justamente allí donde muchas veces revisan la elección de la carrera.

El “Área Observación y práctica” está constituida por los profesores y una jefa a cargo quien coordina las reuniones de debate y de discusión y organiza la inserción de los alumnos en las escuelas primarias de la localidad.

En el *primer* año el eje de la materia se centra en el análisis institucional de las escuelas primarias e incluye un primer acercamiento al trabajo docente. Esto se lleva a cabo paulatinamente, a través de experiencias intuitivas de enseñanza y aprendizaje, hasta arribar a lo que llamamos “prácticas de ensayo”, denominación que usamos para definir aquellas prácticas destinadas a sus compañeros de curso, que les permiten vivenciar y analizar todo un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya, en *segundo* año, habiendo aprobado Observación I, los contenidos del cursado se centran alrededor de “la clase”. Simultáneamente los alumnos organizados por duplas se integran a la escuela primaria, con períodos de observación y ayudantía para posteriormente, concretar sus prácticas de enseñanza, con una duración de 80 minutos por área curricular y por alumno.

En *residencia* los alumnos ingresan a la escuela primaria con un trabajo más reflexivo acerca de la práctica docente, y concretan sus prácticas de enseñanza, también en duplas, durante dos meses completos, cumpliendo con todas las obligaciones que le competen a un docente en ejercicio.

Cómo pensamos la evaluación desde el área

La necesidad de indagar sobre nuestras prácticas evaluativas, es tan antigua como nuestro propio desempeño en esta tarea; sin embargo, nunca llegó a consolidarse como un trabajo continuo que nos posibilitara tomar conciencia de la dirección y el sentido de las propuestas que hacíamos.

Fue en julio de 1992 mientras realizábamos jornadas institucionales y discutíamos sobre evaluación cuando sentimos la necesidad de profundizar el trabajo en área, como forma de superar el aislamiento y reflexionar sobre nuestra práctica. La revalorización de este tiempo nos llevó a *ampliar las miradas*, estableciendo contactos con profesores de otras instituciones del nivel en la provincia.

El conflicto que suscita la evaluación y la acreditación en observación y práctica fue y es una constante que no ha logrado resolverse. No obstante, se la ha abordado en numerosas ocasiones: clases, reuniones, talleres, jornadas, debates, en las que discutimos acaloradamente profesores y alumnos sobre criterios, formas, funciones e instrumentos, llegando muchas veces a acuerdos que sin embargo no destrabaron ni solucionaron el problema. No sólo eso, sino que también hemos modificado las propuestas en los cursados sin obtener cambios que hagan de la evaluación una instancia menos traumática.

Como profesores del área compartimos criterios generales de evaluación, algunos de ellos son:

Capacidad de relacionar aspectos puntuales en contextos más generales y de fundamentar coherente y teóricamente las propuestas, aportes significativos en la producción grupal, organización lógica y coherencia interna del relato oral y escrito, claridad en la transmisión de las ideas, posibilidad de interactuar con otros, iniciativa, autonomía, capacidad para tomar decisiones, capacidad de escucha y grado de autocrítica.

En las clases: preparación del plan, selección y organización de contenidos, selección de experiencias de aprendizaje. Formas metódicas, evaluación a la cátedra y auto-evaluación, ideológicamente como formadores de formadores, intentamos contribuir a desarrollar la auto-crítica y la autonomía de los aprendizajes de nuestros alumnos, de manera tal que puedan ponerla en práctica en el futuro.

Es habitual entonces, que llegado el fin del ciclo lectivo nos encuentre discutiendo y revisando con los alumnos su proceso de aprendizaje y también la aprobación o no del cursado.

“Dar la palabra” a los alumnos implica escuchar responsablemente sus argumentaciones, aceptar las críticas, estar expuestos a nuestras propias contradicciones. De esta forma intentamos desarticular ciertas relaciones de poder que caracterizan los vínculos entre profesores y alumnos. Sin embargo no debiéramos olvidar que el ejercicio de la autoridad es absolutamente necesario.

“Hay muchas situaciones en las que se hace inevitable alguna forma de ejercicio de la autoridad. (...).....El fundamento de la autoridad racional es que quien la ejerce posee cierta competencia, capacidad, o aptitud para realizar una tarea, y que esta tarea es necesaria y útil a ambas partes...(..)... El fundamento de la autoridad irracional es, precisamente, el poder y el afán de sometimiento”. (Barreiro) (3)

La participación de los estudiantes

En los últimos años, nuestros alumnos han participado: en la creación del centro de estudiantes tomando decisiones junto al consejo directivo de la institución, en la ocupación del instituto como forma de rechazar la implementación de la Ley federal en el año 98, marchas y movilizaciones y en la integración de redes con otros institutos de la provincia. Estas prácticas los posicionaron en un lugar diferente, atribuyéndose para sí responsabilidades propias del profesor. Quedaba entonces *resuelta* la evaluación, evitando enfrentamientos pero también dejando vacío el espacio que debíamos ocupar.

Estamos convencidas que no se trata de ejercer o someterse al poder, ya que solo lograremos invertir sus *polos* pero dejaremos intacto el núcleo, ocultando un conflicto que permanecerá sin poder resolverse. Cabe aclarar que esta situación no se reitera uniformemente en los tres años del cursado, se agudiza en segundo y tercer año donde pareciera que la responsabilidad de la acreditación corre más por cuenta de los alumnos que del profesor.

Una profesora entrevistada manifiesta:

“¿Esto no tendrá que ver con “cortejar” el mundo de los alumnos y con ello una forma de evitar el conflicto?”

La evaluación de la práctica docente: un terreno poco explorado

Un libro que nos movilizó y con el cual nos sentimos identificadas, es el de Gloria Edelstein y Adela Coria (4) *“Imágenes e Imaginación-Iniciación a la Docencia”*, quienes sostienen que si bien se han analizado propuestas formativas *“son escasos los trabajos que se abocan a profundizar en la comprensión del lugar de las prácticas de enseñanza en esas propuestas, cuando se actúa la formación, ellas cobran centralidad”* (...) *“las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio y análisis no cuentan con un estatuto teórico-científico que amerite un trabajo de escritura”*.

Saber ser maestro implica no sólo la apropiación de contenidos disciplinares y teorías pedagógico-didácticas, sino también una cantidad de elementos más sutiles e implícitos que cruzan lo afectivo, lo social y lo intelectual y obviamente lo ideológico.

“El docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor. En ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia de los otros docentes”. (Rockwell) (5)

Elena Achilli (6) enmarca al trabajo docente como *“inserto en una organización jerárquica que trasciende la misma institución escolar al engarzarse a lo estatal”*.

Esta característica ubica al maestro como *“subalterno de una estructura jerárquica”* lo que implica muchas veces una *“disociación o separación entre la concepción, construcción del conocimiento y su recreación en el aula”*. (6)

¿No ocurre lo mismo con los docentes en formación? Muchas veces se encuentran *tironeados* entre su propia propuesta, la opinión del profesor y la del maestro en ejercicio: *“Si el residente advierte que hay disparidad de criterios entre éstos, muchas veces plantea si da la clase como él cree y como se siente cómodo o si debe responder a las necesidades ajenas. Lo que se advierte es que ante la presión de la situación evaluativa, el residente pierde el objetivo real y fundamental de sus acciones que es dar clase para los chicos que tiene frente a sí”* (Alicia Devalle de Rendo)(7). Más adelante agrega que cuando el maestro y el profesor llegan a acuerdos previos con relación a la práctica de un residente, la evaluación *“se ve enriquecida por las distintas miradas”*, de otra manera, la falta de explicitación y discusión obtura e interfiere en la evaluación.

Los alumnos residentes no son todavía maestros, pero actúan como si. *“Este doble juego pesa en la evaluación, que ya es compleja en si misma”*. (7)

“Cuando se forma para ser maestro sus prácticas son observadas para ser evaluadas, cuando es maestro está permanentemente evaluando y, a su vez, es observado, evaluado, calificado profesionalmente”.(6)

En la evaluación de los alumnos residentes se está evaluando también a toda la institución formadora, *“aquí se juegan las presiones propias del proceso interno (expectativas del profesorado, de la escuela y del propio residente) y también las externas: las expectativas de la sociedad.”*(7)

La teoría

Elena Achilli define a *“la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”*.

El artículo de Jacques Ardoino (8) nos permitió retomar el término *control* ligado a la evaluación, despojándolo de su connotación tecnicista y dotándolo de un nuevo sentido necesario a la hora de evaluar y acreditar.

Cardinet (9) sostiene que *“la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente, tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.”*

Es cierto que *“muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. Díaz Barriga analiza estas cuestiones refiriéndose a la evaluación como el lugar de las inversiones (Díaz Barriga, 1993). Es el examen según este autor, el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico”*. (Litwin) (9)

Carmen Maté (10) sostiene que *“tanto la idea de científicidad como el uso del poder, se incorporan a la tarea del docente permeando su actividad evaluativa. La palabra evaluación en el ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación, esto lleva a que en aula se cruce con la idea de nota, de calificación”* afirmación con la que acordamos.

A esta altura nos parece pertinente incluir algunas definiciones de los conceptos que atraviesan nuestra indagación y que nos permiten posicionarnos

Evaluación

Reflexión y comprensión del proceso y el producto de la enseñanza y el aprendizaje. Permite obtener y ofrecer información sobre aciertos y dificultades del acto pedagógico. Intenta revisar el recorrido histórico del alumno informándole acerca de avances y/o retrocesos en sus aprendizajes con relación a ciertos criterios previamente acordados. Para que sea completa debe incluir la auto-evaluación. Implica siempre la emisión de juicios de valor.

Acreditación

Certificación de conocimientos. Es otorgar una calificación numérica que representa una *medición* de los aprendizajes. Acción que posibilita la promoción a un nivel educativo superior, a un título e incluso el acceso al mundo del trabajo.

En la práctica educativa actual se encuentran ambas concepciones homologadas tanto por alumnos como por profesores. Nosotras, si bien consideramos que la acreditación es un requisito administrativo ineludible priorizamos la evaluación y no los consideramos sinónimos. De allí lo conflictivo y contradictorio.

Ardoino(8) diferencia los términos *evaluación* y *control*. Según este autor, el *control* deviene en una verificación y lleva implícita una comparación entre lo que es y lo que debería ser. Se sustenta en la correspondencia y en la homogeneidad previa. Mide y cuantifica, constata. La *evaluación* por otro lado, implica un proceso, que es cualitativo, nos habla de un sentido, es temporal, plurirreferencial. Se pregunta acerca del sentido y lleva implícita una interpretación de los fenómenos por ella analizados.

Desde esta perspectiva ambos procesos son incompatibles, antagónicos.

Ardoino(8) aclara *“en los hechos, se tiende cada vez más a confundirlos, en la medida en que al término “control” se lo ha cargado de un sentido peyorativo, en el contexto de las olas contestatarias de 1968, con las corrientes izquierdistas, porque aparecía ligado a la autoridad. La evaluación surgió, de acuerdo con esta consideración, como un término de sustitución cómoda”*.

Más adelante explica *“la auto-evaluación no debiera considerarse de manera absoluta, porque, por la ausencia de puntos de vista exteriores se correría el riesgo de desembocar en posiciones exageradamente sesgadas”*.(8)

Propone ubicar al control en la evaluación formando parte de diferentes miradas del objeto, necesarias ambas *“para así poder estimar o apreciar su valor, preguntándose sobre los sentidos que la han conducido, en función de los diferentes contextos a que se refiere...”* Finalmente afirma *“... lo que es necesario evaluar son las relaciones, los pros y los contras, las dificultades entre el profesor y los estudiantes, los mismos profesores y probablemente será necesario añadir una mirada exterior para que no se encierren en sí mismos. Pero esa mirada exterior no es jamás una norma o un modelo que aporta la verdad. El evaluador no es un profesional que tiene el poder o la competencia de evaluar; se trata de desarrollar un proceso que tiene una función crítica, compartida entre profesores y estudiantes, para plantearse una serie de preguntas”*.(8)

Las estrategias

Cuando comenzamos a pensar como íbamos a diseñar nuestra investigación, rápidamente pensamos en optar por la lógica cualitativa. Sin olvidarnos que también aprendimos con María Teresa Sirvent que es lícito usar técnicas de recolección cuantitativas haciendo un análisis cualitativo.

Nos inclinamos por la investigación acción (I.A.) y como dice Contreras Domingo (11), pretendemos *“convertir a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forma parte de un mismo proceso exploratorio”*... *“Partimos de una situación que tiene que ver con el campo de la acción y que se quiere cambiar o mejorar”*.

Desde este posicionamiento, cabría pensar en una I.A. desde el modelo práctico (sustentado por Elliot y Stenhouse) (11) que *“pone el acento en los aspectos morales de la práctica educativa, es decir obedece a pretensiones sobre lo que se considera educativo”*. Cambiar o mejorar la educación es *“mejorar la cualidad intrínseca de la experiencia educativa”*... *“El cambio social en educación depende fundamentalmente de las posibilidades que tenga el profesorado de cambiar sus prácticas educativas, eliminando su dependencia respecto de directrices externas y haciéndose más autónomo”*.

La unidad de estudio gira alrededor de las prácticas evaluativas docentes, prácticas que desarrollamos en un Instituto de Formación Docente, en la provincia de Neuquén. Trabajo que realizamos en interacción constante con escuelas primarias de la localidad donde está situado el Instituto.

En este sentido la unidad de análisis estaría determinada por los sujetos que han sido y somos partícipes, directa o indirectamente, de esa práctica:

- *Profesores que integran el área de Obs. y Práctica .*
- *Profesores que formaron parte del área.*
- *Alumnos que han cursado Observación y Práctica II*
- *Alumnos residentes.*

Elegimos como herramientas en la indagación

- *Entrevistas semi-estructuradas*
- *Estudio de casos.*
- *Estudio exploratorio.*

Desconocemos si esta elección es la mejor, o la que más nos acerca a comprender el problema. Obedece más a una cuestión de tiempo para realizar esta investigación por las condiciones de trabajo antes mencionadas.

¿Qué es lo que define la aprobación del cursado de Observación y práctica? Una mirada desde los profesores y los alumnos de nuestra institución¹.

Propósitos

- Identificar los criterios que se priorizan en la aprobación del cursado
- Descubrir la relevancia que alumnos y profesores le otorgan a la nota.
- Indagar en los diferentes actores qué “merece” ser evaluado.

Avances en la investigación:

Al comenzar a pensar el tema me resulta inevitable recordar el tango *Cambalache* de Discépolo que muy acertadamente cita Jorge Apel (12) en su libro “*Evaluar e informar*”:

“..... *¿Es lo mismo ser derecho que traidor? Ignorante sabio chorro... Lo mismo un burro que un buen profesor...* ”

Indudablemente no es lo mismo....

¿A quién no le sobran anécdotas acerca del vergonzoso “4”, el reluciente “10”, un pasable “6” o el bochornoso “2”? ¿Pero que hay detrás de todo esto?

Ahora, ya como profesoras, no visualizamos la forma de eludir la nota y tal es su importancia que puede llegar a obstaculizar la inserción de un alumno al mundo del trabajo.

Por otro lado tenemos la certeza que una nota no refleja el proceso de aprendizaje de un alumno, ni tampoco garantiza un mejor o peor desempeño en su futura práctica, pero... tanto individual como comunitariamente la nota tiene un *peso* del que no podemos escapar.

Desde el auge y el desarrollo de las teorías constructivistas comenzamos en nuestra institución a pensar la evaluación en forma cualitativamente distinta. Fueron muchas las reuniones donde debatimos alrededor de este tema, que aún hoy, permanece sin resolver.

Gimeno Sacristán (13) expresa que la evaluación lleva implícito revisar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta es una de las tantas razones que nos llevan a profundizar sobre este tema.

En el desarrollo de este trabajo intentamos “contrastar” los criterios de evaluación que los profesores enuncian y aquellos que los alumnos efectivamente vivencian como los relevantes, a la hora de definir la aprobación del cursado.

Es nuestro interés también, llegar a largo plazo a proponer otras formas de evaluar *menos traumáticas* y como utópica intención contribuir a transformarlas en una instancia de aprendizaje para alumnos y profesores.

Pretendemos construir un puente que nos acerque a los estudiantes, a aquellos que diariamente nos *padecen* como profesoras, los que aprenden a pesar nuestro y más allá de lo que podemos ofrecer en las clases. A ellos entonces va dedicado este trabajo y por supuesto a *los compañeros*, esos que andan buscando por otros lados, pero con la misma intensidad, nuevos puentes que hagan de nuestra tarea algo más grato y saludable.

Algunas preguntas que desde el comienzo nos inquietaron

¿Cómo se piensa la aprobación de un alumno? ¿Cómo se decide? ¿Los criterios enunciados por la cátedra son los mismos que los alumnos creen que se utilizan al ser evaluados? ¿Cuál es el peso que tiene “la práctica”? ¿Los profesores somos concientes de cómo interfieren el efecto de “halo” y “estereotipia”?

Para esta indagación optamos por :

- Estudio exploratorio efectuado a alumnos y profesores que forman o han formado parte del área de Observación y Práctica I, II o Residencia.
- Estudio de casos presentado a los alumnos en clases de Didáctica General II.

Para efectuar lo que denominamos “estudio exploratorio” recurrimos a ocho compañeros del área *más cercanos* laboral y afectivamente, lo cual nos permitió preguntar en forma más directa sobre *el tema* sin dar demasiados rodeos. Necesitábamos un primer *paneó* en *la empiria* que nos acercara más concretamente al objeto. Se presentaron las preguntas y se solicitó que

¹ Este punto, redactado por Marta Cecilia Rodrigo, es una síntesis de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

contestaran por escrito, y a modo de orientación en las mismas, figuraban las definiciones de “halo” y “estereotipia”. Somos conscientes por lo tanto, que las conclusiones son parciales y nos permiten solamente arribar a una primera aproximación al problema.

En cuanto a los alumnos encuestados se trabajó con diez, al azar y se garantizó su anonimato.

Preguntas seleccionadas para el estudio exploratorio realizado a los docentes

- 1) ¿Qué aspectos priorizás al definir la nota de los alumnos?
- 2) ¿Qué variables considerás que deberían tenerse en cuenta?
- 3) ¿Define lo que los alumnos pueden “demostrar” en su práctica?
- 4) ¿Tienen mayores posibilidades de aprobar aquellos alumnos de “prácticas exitosas”?
- 5) ¿Qué características definen esas prácticas?
- 6) ¿Aprueban con mayor facilidad aquellos alumnos que tuvieron experiencias previas en “otros tipos de prácticas” (clubes de barrio, iglesia, otras instituciones)?
- 7) ¿Qué incidencia tiene el efecto de *halo* y *estereotipia*?*
- 8) ¿La aprobación de un alumno, se define antes de su práctica?
- 9) ¿Cuánto y cómo inciden el recorrido de cada alumno en la institución (por ejemplo si fue un buen o mal alumno)?
- 10) ¿Debiera incidir la opinión de la escuela, de los maestros, de los compañeros, del alumno mismo? ¿Cómo, de qué manera?

**Estereotipia: “Se entiende por estereotipia una inmunidad más o menos manifiesta en cuanto al concepto que se tiene del alumno. La estereotipia resulta de una contaminación de resultados. Un trabajo mediocre hace pensar que el segundo también lo será. Si esto sucede, la tendencia a otorgar una nota mediocre al tercer trabajo aumenta aún más, y así sucesivamente..”.*

**Efecto de halo: “Este efecto presenta un marcado carácter afectivo. A menudo se sobreestiman las respuestas de un alumno de buen aspecto con mirada franca o agradable. Sin embargo no es generalizable, existen profesores que por anticonformismo favorecen cierto desaliño u originalidades.” (Maté)(10)*

Análisis del estudio exploratorio realizado a los docentes

Si de futuros maestros se trata, sería necesario evaluar los aprendizajes que los practicantes promovieron en sus clases. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los profesores, este criterio está ausente.

Algunos vuelven a reiterar criterios que enuncian en sus programas. Otros coinciden con los alumnos en señalar como importantes aspectos formales y normativos.

También aspiran a propósitos que si bien serían los deseables, se alejan mucho de lo que un estudiante puede concretar en las actuales condiciones de formación.

Por ejemplo, una profesora señala:

“...Que el practicante sea capaz de transformar los contenidos en instrumentos de razonamientos para que a partir de ellos pueda desnaturalizar la realidad social” también de: “..proponer experiencias que favorezcan el desarrollo de tipo de aprendizajes críticos, abiertos y exploratorios y que contribuyan a la construcción de las propias identidades y subjetividades”

Se registra una constante preocupación (que vivencian como conflicto) sobre cómo tener en cuenta el punto de partida de un alumno (“origen socio-económico”)

Otros dudan acerca de cómo considerar el “recorrido” de un alumno desde su estado inicial. Un profesor propone una variable original para tener en cuenta, cruzando dos criterios: “*La historia personal y el maestro que uno desearía para sus hijos*”.

En cuanto a la pregunta tres: ¿Define lo que los alumnos pueden mostrar en su práctica? y la cuatro ¿Tienen más posibilidades de aprobar los alumnos de prácticas exitosas? que expresan dos maneras de preguntar sobre el mismo tema, sucedió que los profesores niegan en una, lo que afirman en la otra. O sea que “una buena práctica” definiría la aprobación de un alumno. Ya que en ella se “testimonia” o se “evidencia” su producción.

Describen a las “prácticas exitosas” como aquellas que albergan “un conocimiento sólido en relación al contenido” o “profunda fundamentación teórica”.

Otros señalan quedar atrapados por prácticas “que sorprenden”, “apasionadas”.

Los alumnos que han tenido experiencias previas en otro tipo de prácticas no siempre serían los que tienen más posibilidades de aprobar. Ya que muchas veces esas experiencias responden a otra formación académica que no coincide con la propia propuesta institucional. Los alumnos quedarían entonces, “*atados*” a ella. Inclusive algunos profesores llegan a plantear que los alumnos sin experiencias previas “*están más abiertos a aprender*”.

Afirman estar atentos a los efectos de “*halo y estereotipia*”. Paralelamente sostienen que los alumnos “*cuestionadores y rebeldes son más apreciados que los tímidos y callados*”. También hay un rechazo a los “*apáticos*”, a los “*enojados*”, a los que “*nada les viene bien*” pero sostienen que “*la aprobación de un alumno no se define antes de la práctica sino junto o con la práctica*”.

El recorrido de un alumno por la institución jugaría un papel muy importante:

“*Cuando circula en la institución un comentario positivo de un alumno, uno espera otra cosa, cuando es negativo nos consuela, pero no ayuda al alumno*”.

Otros expresan que sirve para “*reforzar, revertir o ayudar pero que no debería servir para sentenciar o condenar*”.

En cuanto a si debieran incluirse en la evaluación las opiniones de los practicantes, compañeros, maestros, etc. se afirma que: “*la responsabilidad social de la formación es del profesor*”, no obstante “*se debería dar un trabajo conjunto, donde se analice todo el proceso*”. Si bien la “*auto-evaluación es muy importante, sus apreciaciones no deberían tener más peso que las del profesor*”.

Otro profesor alerta en su análisis “*El practicante puede querer recibirse, el maestro quiere demostrar que sabe más, los compañeros hacen causa común con el alumno y el profesor puede querer desligarse de una situación conflictiva*”.

Preguntas seleccionadas para el estudio exploratorio realizado a los alumnos

- 1) ¿Cuáles creés que son los aspectos, variables y/o criterios que se priorizan al definir la nota en Observación y práctica?
- 2) Según tu criterio, ¿son los adecuados o se deberían incluir otros? ¿Cuáles? ¿Porqué?
- 3) ¿Qué relevancia tiene la nota para vos? ¿Qué refleja?
- 4) Describí cómo sería, desde la mirada del profesor, una práctica “exitosa”
- 5) ¿Qué características tienen los compañeros que según tu criterio, tienen mayores posibilidades de aprobar la materia?

Análisis del estudio exploratorio efectuado a los alumnos

Los alumnos creen que los profesores ponen el acento en los aspectos más formales entre ellos, “*el cumplimiento*” (entrega de trabajos prácticos) y “*la asistencia*”.

En líneas generales se registra una ausencia de la apropiación de los criterios explicitados en los programas. La “*facilidad de palabra*”, “*la coherencia en la expresión*” y la “*posibilidad de argumentación*” son tomados como criterios que paradójicamente no han sido enunciados por los profesores a la hora de evaluar. ¿Será entonces, que se responde desde la vivencia personal y no desde el discurso del profesor?

Crean, acerca de los profesores, que priorizan el momento pre-activo (etapa de planificación) y no lo que sucede efectivamente en las clases.

Resulta llamativo que no se considere en la aprobación de un practicante la tríada alumno-docente-contenido. Tampoco la relación de ellos (practicantes) con sus alumnos y sus posibilidades de aprender.

Sostienen que deberían incluirse como criterios: “*mayor observación y estar más tiempo en la escuela*” solicitando a la vez “*mayor explicitación de criterios de evaluación*”.

Afirman que la nota “*marca*” y es “*muy importante*” y refleja en muchos casos “*el rendimiento*”, “*lo que se sabe*” y “*el esfuerzo*”.

Sin embargo, aunque en menor número de casos, sostienen que la nota es “*subjetiva*” y algunos señalan como definitorio “*la afinidad que se tiene con el profesor*”.

Definen a las “*prácticas exitosas*” como aquellas que demuestran preocupación por transmitir el conocimiento y la apropiación por parte de los alumnos. No obstante continúan apareciendo aspectos formales, como “*espontaneidad*”, “*manejo del tiempo*” y “*discurso constructivista*”.

Desde su análisis, los compañeros con más posibilidades de aprobar serían aquellos que: *“presentan buenos planes”, “comparten lo que dicen los autores”, tienen “facilidad de palabras”, “buena posición económica”, “comprenden los materiales” y mantienen “buena relación con los docentes”. También resaltan “la disponibilidad de tiempo” y “el evitar conflictos”.*

Una alumna llega inclusive a clasificar a los alumnos con más posibilidades de aprobar:

“a) Alumna altamente consecuyente con el docente. No ha superado la etapa del egocentrismo (y nunca lo va a hacer). Tiene disposición para ir de rodillas a las escuelas. Siempre tiene algo que decir, un conocido familiar, con una historia para contar.

b) Alumno altamente despreocupado de la materia (todas) pero, con asistencia perfecta o casi. Nunca entrega los trabajos a tiempo, pero no importa. Jamás lee los materiales, ni los piensa leer. Tiene un discurso que disimula y zafa.

c) Alumno que no se sabe si está o no. Asistencia perfecta. Jamás emite sonido. Realiza todos los trabajos, lee todas las fotocopias pero nunca interviene ni hace notar su trabajo. Esto puede ser de ayuda porque evita conflictos, con ello asperezas personales.”

Estudio de casos

Durante el desarrollo de una clase de Didáctica General II se les pidió a los alumnos que en pequeños grupos discutieran sobre el caso de las residentes e intentaran llegar a conclusiones, presentándolas por escrito. En la siguiente clase se realizó una síntesis de las propuestas y se intentó extraer de ellas categorías que nos permitieran profundizar el tema: *“evaluación en observación y práctica”.*

El caso presentado fue el siguiente:

Mirta y Susana conforman una dupla de práctica.

Mirta trabaja en el galpón de empaque y ha logrado con mucho esfuerzo después de varios años y reiterados intentos llegar a la residencia. El estudio no le resulta sencillo.

Susana se acaba de separar. Después de clase le cuenta a una de las profesoras los vaivenes de un conflicto afectivo con su ex pareja e hijos.

Ya comenzada la etapa de planificación, Mirta aparece en la supervisión de planes llorando y quejándose porque su compañera “se borró” en la elaboración del mismo. No ha hablado con ella pero demanda a los profesores consideremos esta situación.

Los planes finalmente son aprobados tanto por la maestra como por los profesores.

En el momento de la práctica Mirta duda del contenido de la clase de matemática, a los niños les queda mucha confusión acerca de la propiedad distributiva con relación a la división. La situación llega a tal punto que el grupo comienza a dudar de contenidos que la maestra consideraba afianzados.

Susana se muestra muy “suelta” en sus clases. Los niños la siguen muy atentamente en sus clases y construyen distintos ángulos con varillas y logran apropiarse del contenido “clasificación de ángulos” y transferirlos a ejemplos de la vida cotidiana. ¿Cómo evaluarías esta situación?

Análisis del estudio de casos efectuado a los alumnos

Los alumnos concluyen que *“el esfuerzo, las características personales y la seguridad en el desempeño”* deberían considerarse en primer lugar al evaluar a un residente.

En segundo lugar cabría considerar *“la apropiación del contenido”* y las diferentes dificultades que esto podría presentar en la práctica.

“El compañerismo” debería tenerse en cuenta, como así también *“la responsabilidad”*.

Algunos afirman que *“el error está en el profesor al aprobar previamente el plan”*.

Por último, otros creen que deberían tenerse en cuenta: *“el proceso de cada uno de los practicantes”, “sus capacidades individuales”, “la soledad en la etapa de planificación”, “la presión del trabajo”*. Una propuesta original fue aprobar a los dos residentes, a uno de ellos por el proceso y al otro por el resultado.

El estudio del caso de las residentes nos permitió corroborar algunas de las afirmaciones que aparecían en el estudio exploratorio (como por ejemplo el contar con la apropiación de los contenidos y buen nivel de desempeño). También, por otro lado, pretendíamos ver como “jugaban” en una situación más real las “representaciones” y los “conocimientos previos” sobre evaluación y acreditación.

Algunas conclusiones

A partir del análisis de la información recogida, descubrimos que:

En líneas generales hay ausencia en la apropiación de los criterios explicitados desde las cátedras. Tanto alumnos como profesores revelan una fuerte inclinación a resaltar los aspectos más formales ligados al lenguaje. Hay una ausencia en señalar qué y cómo aprenden los niños, que pareciera no vincularse al definir las notas.

Esta afirmación tiene que representar un alerta para nosotros ¿Cómo pueden evaluarse las prácticas sin considerar como fundamental, este proceso?

Se refleja como definitoria en la aprobación, el momento de la planificación más que lo que sucede concretamente en las clases.

Los profesores, si bien comparten la selección de los criterios de evaluación enunciados en sus programas, revelan en las entrevistas, otros de difícil alcance, más como aspiración y deseo, que como realidad.

También manifiestan preocupación acerca de cómo considerar el punto de partida de un alumno (“origen socio-económico”, “capital cultural”, “capacidades”).

Sintetizando, desde la mirada del profesor el perfil del *“buen practicante”* sería:

Aquel que sea capaz de entregar una planificación en el tiempo acordado, con una sólida fundamentación teórica, demostrando un buen tratamiento del contenido. Si además, viene acompañado de una mirada agradable, una dosis de “rebeldía” y no ha tenido “experiencias previas” en otro tipo de prácticas las condiciones para aprobar la materia serían óptimas.

Y desde los alumnos *“el compañero con mayores posibilidades de aprobar”* sería:

Aquel que presenta una correcta planificación, acuerda con los autores propuestos por la cátedra, posee adecuada expresión oral, comprende los materiales, mantiene buena relación con los docentes evitando entrar en conflictos, asiste a las clases, disponiendo de tiempos y buena posición económica.

Otro de los problemas que detectamos tanto en alumnos como en profesores y que debería llamarnos a la reflexión es que la ausencia de alguno de los criterios es muchas veces compensada con la presencia de otro.

Edith Litwin (9) sostiene *“Es así como a uno lo evaluamos por el progreso, a otro porque es el mejor examen y a un tercero por la creatividad de su propuesta”*.

Para concluir... algunas preguntas para abrir la discusión con nuestros compañeros:

¿Qué comunicación establecemos con nuestros alumnos?

¿En qué forma circula la información?

¿Qué transmitimos a través de “nuestras acciones” a la hora de “dar clase”?

¿Cómo se toman las decisiones? ¿Propiciamos espacios democráticos en nuestras aulas?

Deseamos como expresa Florencia Carlino: (14)

“Vencer las barreras de la resistencia que todos oponemos sobre lo nuevo que implica incertidumbre, desconcierto y aún crisis”.

¿Cuáles son las dificultades que se presentan en la evaluación del proceso en el momento de la acreditación?²

Propósitos

- Indagar los distintos modos de concebir la evaluación, por parte de los profesores de Observación y Práctica y de los alumnos.
- Analizar el impacto que tuvieron diferentes formas de acreditación en los distintos actores que conforman la institución.
- Mejorar la forma y el contenido de la evaluación y la acreditación.

Avances en la investigación

Recuerdo una anécdota contada por Santos Guerra en un video acerca del tema evaluación:

Un señor preguntaba por la calle a todas las personas que encontraba:

-“¿Ud. está cuerdo?”

Nadie le daba demasiada importancia. Finalmente alguien expresa:

-“¿Porqué hace esa pregunta? ¿Qué quiere saber?”

El señor insiste y finalmente le responden:

-“Sí, estoy cuerdo”.

-“Me lo puede certificar?”

-“No, imposible”.

Entonces el señor concluye, orgulloso:

-“YO SI, y muestra un certificado de alta de un manicomio”

¿Por qué vino a mi memoria esta anécdota?

Porque creo, se vincula con la acreditación, entendida como una certificación de conocimientos. Se necesita tener un papel que de cuenta de ciertos saberes o capacidades que habiliten para un correcto desempeño laboral en un campo determinado, así como el “loco” necesita un papel que certifique que está “cuerdo”.

Particularmente en el área de Observación y Práctica, en la que me desempeño como profesora, me interesa despejar dudas acerca de la evaluación vinculada a la acreditación y específicamente con las experiencias de acreditación colectiva (sobre las que profundizaré más adelante) cuyos procesos y resultados no me satisfacen.

Mi interés en última instancia, es contribuir a mejorar esta situación.

Un poco de historia

Aproximadamente desde el año 1992 contando con pocos grados para la cantidad de alumnos que debían realizar su práctica, se resuelve armar duplas para que todos tuvieran esta posibilidad.

A partir de esta experiencia, fortuita inicialmente, se descubre la relevancia de esta forma de abordaje de la práctica, que evidentemente promueve experiencias de aprendizaje más enriquecedoras tanto para alumnos como para docentes, estas experiencias se vinculan con la solidaridad, el respeto, el aprender a compartir, defender puntos de vistas y propuestas de trabajo.

Concebimos la práctica pedagógica como una práctica social, que se construye en forma cooperativa y solidaria, aspectos que se tienen muy en cuenta a la hora de realizar la propuesta de trabajo (talleres en las *horas teóricas* y práctica en las escuelas, en dupla) y se comprende a la evaluación como un proceso durante el cual el aprendizaje se va consolidando, sufriendo avances y retrocesos que permiten *apropiarse* comprensivamente de un objeto de conocimiento.

Así, el trabajo en talleres, permite una reflexión y profundización de la propia experiencia de enseñanza y aprendizaje valorizando los vínculos de solidaridad y compromiso con la tarea.

² Este punto, redactado por Cristina Acha, es una síntesis de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

En el año 1998, los alumnos, especialmente de 2do. año y residencia, resolvieron participar más comprometidamente en la lucha por el rechazo a la implementación de la "Ley Federal de educación" ocupando el instituto.

Esta situación provocó en muchos de nosotros, profesores, la sensación que se estaban gestando futuros docentes muy comprometidos y partícipes de acciones para que no avasallen sus derechos. Los profesores quedamos *admirados* ante tanta energía y, si se quiere *inyección de fuerza y juventud*, frente a nuestra propia tibieza en estas luchas.

El trabajo durante ese año fue arduo, los alumnos fueron ganando espacio y diría hasta poder, participando muchas veces en decisiones institucionales que en otras oportunidades eran resorte exclusivo del consejo directivo y/o de los profesores.

En este *marco* los alumnos de residencia plantearon que, frente al enorme trabajo realizado, solidario, comprometido, etc., etc., eran "todos merecedores de la nota máxima, 10", confundiendo su resistencia y homologándola con los conocimientos que necesariamente un futuro maestro debe adquirir. De todas maneras los profesores accedimos, habiendo discutido internamente en la cátedra sin llegar a un acuerdo unánime. Entre los argumentos más fuertes se encontraban la individualidad en los procesos de aprendizaje, el esfuerzo que cada uno realiza, los avances y retrocesos, aciertos y errores, el compromiso con la tarea de enseñar...

Al año siguiente, siendo nuevamente un año conflictivo, con discontinuidad en las clases por medidas de fuerza, los alumnos solicitan la suspensión (en el mes de agosto) de la Residencia y, la nota colectiva de "10". Este pedido fue rechazado de plano por la cátedra, considerando que los argumentos esgrimidos por los alumnos no eran pertinentes pero... fueron "todos egresados de 10" (¿?).

Esta situación se ha mantenido hasta la actualidad. Vemos que se ha institucionalizado, "quien llega a residencia tiene 10". ¿Cómo romper esta tendencia que parece mantenerse y aún más, extenderse a segundo año?

Porque...

Si todos y cada uno asumen responsabilidades y compromisos diferentes:

¿Es justa esta forma de acreditar?

Si el acento se pone en el trabajo grupal...

¿Qué pasa con los procesos individuales de evaluación?

¿Cómo vivencian alumnos y docentes las "acreditaciones colectivas" en nuestra institución?

¿Porqué hay tantos conflictos?

¿Qué "cosas" se ponen en juego a la hora de evaluar? ¿Y al acreditar?

¿Qué criterios utilizar para evaluar la práctica?

¿Cómo "reflejar" todo ese proceso de avances y retrocesos en una nota?

¿Cómo hacer cuantitativo lo cualitativo? ¿Es posible? ¿De qué manera?

Si consideramos que la acreditación es puramente administrativa, que lo que indica es la certificación de un determinado conocimiento o capacidad que habilita para el nivel siguiente (en el caso de los diferentes niveles dentro del sistema educativo), o para la inserción laboral, *¿qué relevancia real tiene el proceso de aprendizaje de un alumno?*

Como formadores de formadores tenemos la responsabilidad de informar a nuestros alumnos (futuros docentes) y explicitar nuestros criterios y formas de entender a la evaluación.

Evaluar **NO** es
controlar
medir
castigar
calificar

Evaluar **ES** informar
aprender
comprender los errores
revisar nuestra práctica educativa

Teniendo en cuenta lo dicho, *evaluar y acreditar ¿expresan situaciones antagónicas?*

A continuación, se detallan las entrevistas realizadas a los alumnos de Observación y Práctica II y Residencia y a los profesores, en lo que hemos llamado estudio exploratorio, ya que con ellas se pretende indagar acerca de los conflictos y contradicciones que se presentan en la evaluación del proceso en el momento de la acreditación.

Las aclaraciones expuestas en el punto anterior por Marta C. Rodrigo, con relación a la forma en que se realizaron las entrevistas tanto a los docentes como a los alumnos, valen también para este caso. Es decir, para efectuar lo que se denomina “estudio exploratorio”, se reunió a ocho compañeros del área “más cercanos” laboral y afectivamente, lo cual nos permitió preguntar en forma más directa sobre “el tema” sin dar demasiados rodeos. Por lo que se tiene plena conciencia de que las conclusiones son parciales y permiten solamente arribar a una primera aproximación al problema. Inguualmente, en cuanto a los alumnos encuestados, se trabajó con diez, al azar y se garantizó su anonimato.

Estudio exploratorio realizado a los alumnos

- 1) ¿Qué opinás de las acreditaciones colectivas? ¿Creés que es una forma adecuada (o pertinente) de evaluar? ¿Por qué?
- 2) Cómo futuros docentes que van a evaluar a sus alumnos ¿Qué aprendizajes te dejaron las evaluaciones y acreditaciones en observación y práctica?

Análisis

Los alumnos manifiestan un total desacuerdo en la implementación de las acreditaciones colectivas. Entre los argumentos más relevantes, figuran:

- La acreditación es una función que le compete al profesor.
- No hay un trabajo grupal intenso durante el cursado, que amerite una nota colectiva.
- Los alumnos son personas diferentes, con capacidades diferentes, con procesos de aprendizaje diferentes, y realizan esfuerzos diferentes.
- Se pierde el proceso individual.

Con relación a los aprendizajes que ellos vivenciaron en las evaluaciones y acreditaciones en Observación y práctica, los alumnos consideran que:

- La evaluación no es una herramienta de aprendizaje.
- Hay confusión en los conceptos de evaluación y acreditación, utilizándolos como sinónimos.
- En sus respuestas se evidencia una imposibilidad de pensarse como docentes. No pueden des-centrarse de su condición de alumnos.
- Seleccionan como criterios válidos de evaluación: la argumentación, la autocrítica y la auto-evaluación.

Cabe preguntarse entonces...

¿Por qué, llegado el momento, los alumnos elaboran argumentos a favor de la nota colectiva?

¿No se animan a romper con maneras “cómodas” de acreditar?

¿Se encubre solidaridad versus competencia disimulada al creer merecer todos una nota de “10”?

Si afirman que los criterios más relevantes de evaluación corresponden a la auto-evaluación, es contradictorio pensar una nota común para todos.

¿Por qué no se aborda esta situación abiertamente en el ámbito que se propicia a través del taller?

¿No será que se “desprecia” a aquellos alumnos que están seguros de merecer una calificación alta, si revelan su interés de una nota individual?

Los *discursos* a favor de la solidaridad y cooperación y en contra del individualismo que este modelo neoliberal propone ¿Son en realidad usados por nuestros alumnos para ocultar las diferencias individuales y legitimar la acreditación colectiva? ¿Sirve?

Estudio exploratorio realizado a docentes

- 1) Si todos y cada uno asumen responsabilidades y compromisos diferentes ¿Es justa esta forma de acreditar?
- 2) Considerando la importancia que esta sociedad meritocrática le otorga a la nota y la responsabilidad que como institución tenemos en la formación docente ¿Estamos estafando a la comunidad con egresados de “10”?

- 3) Satisface a alumnos y docentes esta forma de acreditación ¿Porqué?
- 4) ¿Porqué hay tantos desacuerdos?

Análisis

Los profesores creen que los procesos por los que atraviesan los alumnos son distintos e individuales, por lo tanto la nota debería ser distinta.

También acuerdan que habría que explicitar más el concepto de justicia ¿Qué es lo justo? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Es lo mismo para el profesor que para el alumno?

Otro argumento fuerte se vincula con la función del profesor en su responsabilidad de calificar, parece que dicha función se ha desdibujado.

La palabra “estafa” ha provocado reacciones negativas en su mayoría. Inclusive algunos agregan la palabra “fraude” como manera de explicar los egresados de 10, y la extienden no sólo hacia adentro de nuestra institución sino hacia fuera, involucrando a la comunidad y a otras instituciones.

Aparece en algunas entrevistas la pregunta “¿Qué es un egresado de 10? ¿Para quién? ¿Para qué?” Una profesora sostiene:

“Muchos de estos 10, son ficticios” y afirma irónicamente “un manto que cubre todo, un manto reluciente de dieces”, como una manera de ocultar el conflicto.

En general los profesores coinciden que a los alumnos les *conviene* esta forma de acreditación, aunque a veces manifiestan su desacuerdo. Estos últimos serían “los que *compiten*”. También se confunde “*solidaridad con complicidad*”. No se ha encontrado otra forma que evite el conflicto “¿Qué *igualamos, oportunidades para competir?*”

Hay desacuerdos porque hay distintas concepciones de evaluación e intereses diferentes. “¿A qué le ponemos nota? ¿Qué maestro queremos formar?”

Sería utópico pensar en acuerdos unánimes con relación a la evaluación y la acreditación, pero no lo sería tanto poder ponerse de acuerdo en qué maestro queremos formar en el mundo de hoy.

¿Qué valores serían deseables de transmitir a nuestros alumnos para que ellos, luego puedan a su vez, transmitirlos a sus propios alumnos? Esto permitiría quizás, cambiar un poco los vínculos institucionales.

Es evidente que la uniformidad del 10 enmascara más que transparenta. Esta situación se vive como un fraude no sólo al interior de nuestra institución, donde sentimos miradas de desaprobación de parte de otros profesores, sino también hacia fuera, con otras instituciones que comparten nuestra tarea.

Socialmente el 10 representa “la excelencia”, se espera de quien es capaz de alcanzarlo, un desempeño óptimo en su función. ¿Qué expectativas alimenta un “maestro de 10”?

Es llamativo observar, en el análisis de las encuestas realizadas tanto a los alumnos como a los profesores, las coincidencias y contradicciones en los planteos de unos y otros.

Los alumnos *no* están de acuerdo con las acreditaciones colectivas, pero... se “ponen” 10.

Los profesores *no* están de acuerdo con las acreditaciones colectivas, pero... “ponen” 10.

Si esto no es una contradicción, la contradicción ¿qué es?

La asignatura Observación y Práctica no es una materia más dentro de la carrera de formación docente. Es una materia que se ve afuera de la institución, donde otros pueden opinar y hasta presionar para la aprobación o no de un alumno. El grado de exposición es muy alto.

De allí el compromiso y la responsabilidad social que nuestra tarea implica, que no podemos desconocer, ni hacer oídos sordos a los reclamos y cuestionamientos que la comunidad nos hace como institución formadora de los maestros de sus hijos.

Seguramente las preguntas realizadas no *agotan* el tema. Serían necesarias entrevistas personales con alumnos y profesores para indagar en profundidad los diferentes modos de concebir la evaluación. Sin embargo, fue durante el desarrollo del trabajo que tomé la decisión de focalizar más el objeto en la acreditación, debido a que es un tema de urgente resolución en nuestra institución.

Conclusiones

Algo nos queda muy claro en su mayoría, ni los profesores, ni los alumnos están conformes con la acreditación colectiva.

A modo de cierre (parcial) retomamos lo expresado por profesores que abren nuevas perspectivas de análisis:

“Los profesores, en tanto sabiendo que no es para 10 la práctica de un alumno, igual se lo ponemos ¿No estaremos dudando de nuestras propias certezas? Nuestro temor de contribuir al pasaje de una cultura igualitaria a un individualismo competitivo contribuye, sin desearlo, al desarrollo de la racionalidad utilitarista por parte de los alumnos y ello erosiona principios y valores ligados a crear vínculos y compromisos sociales más sólidos.

Los alumnos, porque sabiendo que no les corresponde, por una cuestión competitiva, también pugnan por tenerlo.

Me pregunto -no tengo la respuesta- si esto no tiene que ver con “cortear” el mundo de los alumnos y con ello, una forma de evitar el conflicto. Duda, no-certeza.

La nota debería ser una “señal” de lo ausente y de lo presente, interpretando la “incompletud” no como una grave imperfección, sino como el camino recorrido, pero también por recorrer. Creo que esto permitiría fijar la función docente “cargada” de compromisos y además reconocer en los límites el impulso de la transformación y la ruptura.”

Otra profesora agrega:

“Las producciones colectivas, y en consecuencia, las acreditaciones colectivas ¿no reforzarían los vínculos de solidaridad, de comunión (en términos de Freire)?

En el individualismo hipertrofiado de nuestra sociedad, el premio o castigo que implica la nota numérica ¿no estaría reforzándolo?”

La problemática de la evaluación y la acreditación es de muy difícil abordaje, no sólo desde las diferencias en las concepciones teóricas sino desde la práctica cotidiana en nuestra labor docente, aún más compleja de dilucidar, ya que allí se tensionan la teoría y la propia práctica evaluativa. No podemos desconocer, a esta altura, que al evaluar y también al acreditar, la objetividad no existe.

Nuestros alumnos son únicos, nos impresionan de una determinada manera: por su forma de actuar, de conocer, de comprometerse, de ayudar a los demás, de relacionarse con sus pares, con sus alumnos, con otros docentes, etc. La apreciación y el juicio de valor que implica el acto de evaluar, lleva implícita todas estas cuestiones. Nunca es neutro. La carga de subjetividad y afectividad es muy fuerte.

Este trabajo nos permitió plantearnos otros interrogantes. Es necesario seguir profundizando en la indagación, analizando lo dicho por los alumnos y por los profesores, encontrando categorías comunes, y realizando entrevistas en profundidad.

Seguramente (es la sensación que nos deja la tarea) éste sea el inicio de un trabajo conjunto de reflexión, discusión y debate entre todos los que conformamos la institución. Ese es el desafío.

Reflexionando en voz alta, es nuestro deseo poder compartir con colegas este trabajo, convocándolos a una discusión que nos permita encontrar nuevos caminos que hagan de nuestra tarea un compromiso cada vez mayor con la formación docente. Agradezco a mis compañeros y a mis alumnos su apertura a contribuir con este trabajo.

Nota aclaratoria

Nos parece conveniente aclarar las condiciones en las que se realizó esta indagación. Somos profesoras de un Instituto de Formación Docente de la provincia de Neuquén, con una carga horaria que oscila entre 24 y 32 horas cátedra, sin un espacio rentado para la investigación (no está contemplado en nuestro plan de estudios) y sin posibilidad de una tutoría sistemática que nos permita ir revisando la producción. El asesoramiento recibido fue del Prof. Miguel Duhalde, cuando vino a la Universidad del Comahue, y de la Prof. Carmen P. de Maté, de nuestra Universidad, a quienes les agradecemos ya que, desinteresadamente, nos brindaron su apoyo y su tiempo.

Agradecemos también a todos nuestros compañeros de trabajo que colaboraron con las entrevistas y desde ya, a nuestros alumnos, quienes también ofrecieron su ayuda.

Bibliografía

- (1) Barco de Surghi, Susana: "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores" en "Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación". Bs. As., Novedades Educativas, Año1,1996.
- (2) R.O.I (Reglamento Orgánico de los Institutos de Formación Docente)
- (3) Barreiro, Telma: "Los resortes subjetivos del autoritarismo" en Revista Educoo, de Miño y Dávila editores, octubre de 1991.
- (4) Edelstein, Gloria y Coria: "Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia". Bs. As., Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos,1996.
- (5) Rockwell, E: "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela",en Cuadernos de Investigación Educativa .CIEA del IPN.1984.
- (6) Achilli, Elena: *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario, Nº 1, 1991 .
- (7) De Valle de Rendo, Alicia: *La residencia docente una alternativa de profesionalización*, Editorial Aique, Bs.As,1996.
- (8) Ardoino, Jacques: Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación en Rueda Beltrán Mario y Díaz Barriga Arceo Frida compiladores "Evaluación de la Docencia, perspectivas actuales", Paidós educador, Bs. As. 1999.
- (9) Litwin, Edith: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Editorial Paidós, Bs. As., 2001.
- (10) Palou de Maté, Carmen: "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* , Editorial Paidós, Bs. As., 2001.
- (11) Contreras Domingo, José: "La investigación en la acción" en Cuadernos de Pedagogía. Abril de 1994.
- (12) Apel, Jorge: *Evaluar e informar*, Aique grupo editor, Bs. As.1990.
- (13) Gimeno Sacristán, José / Pérez Gómez, Angel: "Comprender y transformar la enseñanza", Morata, Madrid,1993.
- (14) Carlino, Florencia, *La evaluación educacional. Historia, problemas, propuestas*. Aique, Bs.As. 1999.