

en la que es posible, gradual y responsablemente,... hacer visible lo cotidiano” ... Santos Guerra, 1993. En el mismo se tienen en cuenta todos los aspectos vinculados con las prácticas de la evaluación: los criterios, las estrategias aplicadas en el acto de evaluar, los instrumentos administrativos, los modos de calificar, etc. Permite identificar los abusos, las contradicciones, los problemas y los desajustes de esta práctica.

Santos Guerra nos dice que la metaevaluación exige la movilización de un conjunto complejo de aspectos institucionales y requiere por lo tanto la explicación de una serie de condiciones específicas y particulares del sistema educativo en el que se lleva a cabo.

El metaevaluador es la persona o grupo de personas encargadas de evaluar la evaluación, para garantizar de ese modo la calidad de la misma, y emitir juicios de valor sobre su ejecución y lo que representa el acto de evaluar (preparación, desarrollo, investigaciones de las evaluaciones, etc.).

La metaevaluación tiene como finalidades: garantizar la calidad de los servicios educativos, señalar el camino para el mejoramiento de la profesión, promover una mejor comprensión de la acción de evaluar.

7. La heteroevaluación: comienza con un diagnóstico al iniciarse el alumno y/o alumnos y esto lo tomará el docente y/o docentes como punto de referencia para el desarrollo del programa, culminando al realizar la evaluación final. Esta evaluación sería un proceso interactivo entre alumnos y profesores

8. Utilización del portafolio: es un instrumento que sirve para que los alumnos y los docentes puedan hacer una evaluación constante o regular acerca de los aprendizajes realizados durante el curso.

Así estimula la activa participación del alumno en el proceso de evaluación, proporciona evidencias tangibles estimulando la reflexión, la comprensión y producción de textos y la resolución de problemas.

Permite evaluar el producto y el proceso de aprendizaje al mismo tiempo. Es una evaluación de trabajo recopilado en el tiempo y permite la comparación entre el principio y el fin; dejando de ser una evaluación estática para ser dinámica y facilita la tarea docente mediante la observación de cómo los alumnos progresan. También esto le permite reflexionar al docente sobre los contenidos dados y de ésta manera ambos docentes y alumnos pueden perfeccionarse.

Las presentaciones incluidas en el portafolio pueden ser producciones escritas, gráficas, videos, entre otras. El portafolio promueve la autoestima, ya que el alumno se siente reconocido como participante de su evaluación y disminuye los niveles de ansiedad que caracterizan a otros tipos de evaluación.

9. Autoevaluación: Son las actividades llevadas a cabo por uno mismo. Es un proceso reflexivo, que hace que volvamos sobre sí mismo y que nos permite ser el protagonista directo del proceso evaluativo. Esto entonces implica un aprendizaje, pero es necesario primero generar una actitud favorable sobre esto, es decir, que el involucrado debe tener claro el porqué para poder

llevarlo a cabo. “La autoevaluación así concebida debe tener dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad al compromiso... la autoevaluación lleva implícita un proceso reflexivo que tiene diferentes formas de ser analizado, de acuerdo con la naturaleza de las metas que orienta la acción, es decir, de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe”... Palou de Mate, M “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En: Camilloni, A y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos aires, Paidós, 2001. Es importante destacar que la autoevaluación no es exclusiva de los alumnos sino que también se da en el ámbito institucional.

En la medida que el alumno vivencia su proceso de aprendizaje como un acto permanente de construcción y revisión de su proyecto personal de desarrollo, y se mantiene atento y autocrático a los cambios producidos en él, se da sentido y significado a la autoevaluación.

10. Coevaluación: esta práctica es el proceso de evaluación entre pares. Sería la instancia reflexiva colectiva y para ello se necesita dos o más personas que compartan lo mismo. Lo importante acá es que pueden emitir juicios de valor y emitir decisiones para mejorar. Esto hace sentir a los alumnos más seguros especialmente si son jóvenes y hace a su vez que se aúnen en un trabajo cooperativo con sus pares con los que comparten deseos o interés.

Todo esto nos hace repensar la evaluación como un nuevo paradigma renunciando al uso de la evaluación como factor de poder para abrirnos a un proceso, al profundo análisis de prácticas evaluativas, al equilibrio entre lo que se enseñó, lo que se piensa que se enseñó, lo que los alumnos esperan aprender, aquello que los alumnos aprendieron y lo evaluado. Así se establecerán fortalezas y debilidades, se continuará en el camino de los objetivos o se volverá atrás sin malestar, implementando otras acciones para llegar a la meta.

Tengamos presente que “...Para mejorar la evaluación hay que partir de la incertidumbre sobre la forma de entenderla y de practicarla. De esa incertidumbre surgirá la preocupación por la indagación que permita al profesor comprender el sentido de las prácticas evaluadoras que realiza. De esa comprensión surgirá casi inevitablemente el perfeccionamiento profesional y las decisiones de cambio...” Miguel A Santos Guerra (1998) La Evaluación: Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora.

## **El curso de formación docente como espacio de laboratorio para el diseño de estrategias y recursos de enseñanza**

Elizabeth Edith Gothelf

Crear un “rompecabezas”<sup>1</sup> sobre la “paleta de colores. Escribir un “incidente crítico”<sup>2</sup> que plantea a los alumnos enfrentar el problema de Diseño, Planeamiento

y Composición del Menú de un Restaurante. Darse cuenta de que un video sobre el tema negociación, que el docente consideraba un buen recurso para usar en clase no resiste un “análisis crítico” y riguroso a la hora de evaluar su calidad como recurso de apoyo a la enseñanza.

Estos son algunos de los procesos y productos que se elaboran en las materias del curso de formación docente, que ofrece la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP a sus profesores. Este curso consta de cuatro asignaturas cuatrimestrales: “Introducción a la Didáctica”, “Introducción a las estrategias de enseñanza”, “Introducción a la Tecnología educativa” e “Introducción a los procesos de evaluación”.

En la primera materia se propone, a los docentes – cursantes, un espacio de reflexión sobre la “docencia como actividad profesional” y se trabaja sobre la primera aproximación a la “didáctica entendida como disciplina que se ocupa de la enseñanza en sus dimensiones teóricas y prácticas”. En “Introducción a las estrategias de enseñanza” e “Introducción a la Tecnología educativa”, comenzamos a ensayar el “diseño y puesta a prueba de diferentes estrategias y recursos para la enseñanza” para las asignaturas a cargo de los docentes – cursantes. De este modo muchas clases se constituyen en espacios de producción en los que los saberes teóricos y las experiencias se vuelcan en la concepción y planificación de actividades y materiales para utilizar luego con los alumnos.

En el caso de la Materia “Introducción a la Tecnología educativa”, los docentes cursantes produjeron, en los últimos tres años, casos de estudio breves; revisaron críticamente y/o produjeron presentaciones visuales para apoyar exposiciones; confeccionaron prototipos de materiales multimediales con fines educativos; crearon instrumentos para evaluar la calidad de recursos audiovisuales y sitios de Internet desde el punto de vista del valor de los mismos como recursos de apoyo a la enseñanza de determinados contenidos. También escribieron guías de lectura, textos o anexos a textos teóricos complejos para un novato en la disciplina o área de saber que intentaban enseñar.

Todas estas producciones, inducidas por los trabajos prácticos que planteamos durante las cursadas, tienen el objetivo de convertir el espacio de formación docente en una especie de “laboratorio didáctico”.

Si pensamos que las actividades principales de la práctica docente son la planificación, ejecución y evaluación de lo sucedido en las clases a la luz de lo planificado, al convertir las clases y/o los trabajos prácticos en proyectos de “laboratorio”, buscamos favorecer la introducción progresiva de modificaciones en la práctica docente efectiva.

Quizá esta última afirmación suene un tanto ambiciosa. Para clarificar esta idea voy a explicitar algunos conceptos didácticos que subyacen a mi propia práctica docente cuando la ejerzo en el campo de la formación de formadores.

En primer lugar, me detendré sobre la palabra “laboratorio”. En términos pedagógicos, un “laboratorio” es un espacio de interacción en el que se aprende entre pares a partir de la puesta en práctica de diferentes

comportamientos, la experimentación y la confrontación de hipótesis. En este sentido, el diseño de actividades y materiales para utilizar con los alumnos, sometido a la opinión de pares e incluso, en ocasiones, ensayado con los mismos compañeros docentes que toman el rol de alumnos, permite repensar la enseñanza de temas que, hasta ese momento, se han impartido de un modo determinado por considerarse el único posible.

Explicando un poco más: “... numerosas investigaciones muestran que el docente tiende a enseñar como efectivamente aprendió y no solo basándose en las teorías y conocimientos que recibió en su formación”<sup>3</sup>. Esto explica que muchas veces en las clases, los docentes que son profesionales de diferentes campos y que fueron formados por colegas que los precedieron, los que no tenían necesariamente formación pedagógica, reproduzcan en sus clases esquemas de acción, prácticas de enseñanza que han incorporado a nivel inconsciente, por copia de modelos. Con esto no quiero decir que nunca deben copiarse modelos de desempeño de quienes fueron nuestros maestros, pero una cosa es reproducir un modelo porque se considera valioso y se lo elige conscientemente, y otra muy distinta es ejecutarlo sin saber siquiera que se está reproduciendo y porque se piensa o cree que es la única forma posible de enseñar ese determinado contenido. En el primer caso se produce una evaluación crítica y una apropiación del modelo de desempeño docente, cosa que no sucede en el segundo.

¿Pero es posible adoptar un modelo críticamente sin conocer un abanico posible de prácticas? A mi criterio no.

Y ¿qué significa conocer un abanico posible de prácticas?

- Significa darse cuenta de que no hay una sola secuenciación posible de conocimientos de una materia, que los programas de una materia además de tener en cuenta la lógica de los contenidos, deben contemplar la estructura psicológica de los alumnos, sus saberes previos y sus motivaciones. Que a partir de la conjunción de estas dos lógicas se pueden construir un orden de presentación de temas, procedimientos y actitudes que permitan a los alumnos “aprender significativamente”.

- Implica reflexionar sobre los diferentes aspectos del rol docente entendiendo que la de “transmisor de conocimiento experto” es solo una de sus dimensiones. Que existen otras como la de movilizador, coordinador de intercambios, tutor, por mencionar algunas.

- Requiere conocer variedad de técnicas, recursos, metodologías, para evaluar luego las más adecuadas para la enseñanza de la propia asignatura y situación de cada grupo particular de alumnos.

A partir de la combinatoria de todos estos factores un docente reflexivo, será capaz de construir sus propias estrategias de enseñanza y crear su modelo idiosincrásico, que seguramente tendrá rasgos de otros modelos vividos en el rol de alumno, pero reorganizados e integrados a su práctica siempre en revisión. Coincidimos con G. Bachelard (epistemólogo), en que “en el acto de enseñar también aprende el docente” y este aprendizaje induce a reconceptualizar y rediseñar las próximas prácticas. No desconocemos que, como expresa M. Carretero (psicólogo educacional español contemporáneo) “...el

profesor mostrará (...) como cualquier otro profesional, cierta dificultad para cambiar sus prácticas cotidianas. Es probable incluso que vea la posibilidad de cambiar sus teorías como algo que lo despoja de los conocimientos que ya tiene, y que lo conducen a un territorio nuevo, donde se siente inseguro porque tiene que implementar nuevas posiciones, acciones y valores, para las cuáles no tiene la confianza suficiente.”<sup>4</sup>. Además, tal como agrega el mismo autor, muchas veces los docentes sabemos que desde que concebimos algo nuevo hasta que logramos llevarlo a la práctica, tenemos que recorrer un camino que a veces resulta difícil de transitar. Esto se debe a que como adultos formados y con cierta experiencia vital y profesional, “desaprender” prácticas incorporadas, arraigadas, y ligadas en muchos casos a la identidad personal y laboral es una tarea compleja y hasta dolorosa. Por estas razones, el trabajo de “laboratorio” y las clases que funcionan como taller de producción, invitan a los docentes - cursantes a animarse a crear, a exponerse a la crítica pública y también a encontrar contención y aliento para probar algo nuevo. Y en esto reside su valor formativo.

Por otra parte, muchas de las carreras que integran la oferta educativa de la Facultad de Diseño y Comunicación, son innovaciones con pocos antecedentes académicos en la región o en el mundo. Esto tiene para las docentes desventajas y oportunidades:

Las desventajas:

- No cuentan aún con unos corpus sistematizados y legitimado de conocimientos.
- No hay experiencias previas en docencia universitaria en las materias a su cargo.
- No hay una tradición establecida y reconocida en las prácticas de enseñanza de sus materias.

Las oportunidades

- Los docentes pueden intervenir en la construcción del objeto de estudio de su campo de saber
- Es posible crear estrategias y recursos de enseñanza nuevos y ligados a las prácticas profesionales del campo en cuestión.

Pensamos que el espacio de formación en clave de laboratorio y taller, puede ser el puntapié inicial para superar las desventajas y contribuir en el aprovechamiento de las oportunidades, permitiendo la generación progresiva de comunidades de práctica.

Para concluir, tomo prestadas nuevamente unas palabras de Carretero: “En la actualidad se tiende a considerarse la enseñanza como una actividad profundamente interactiva y de carácter procesual, en la que el éxito de la empresa (...) depende en una medida considerable de la manera en que el docente concibe, planifica, ejecuta y reconsidera su actividad.”<sup>5</sup>.

Una propuesta de formación docente de docentes en ejercicio, que busca articular la reflexión teórica con la vida del aula y estimula a los profesores - cursantes a elaborar materiales, estrategias y nuevos modelos de desempeño, es una oportunidad para introducir mejoras progresivas en las prácticas individuales de enseñanza y en la calidad educativa que, a mi criterio, se empieza a construir en las aulas.

## Notas

<sup>1</sup> Se denomina de este modo a una metodología de trabajo en pequeños grupos que favorece el aprendizaje cooperativo.

<sup>2</sup> Caso de estudio breve

<sup>3</sup> Carretero, M. *La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje* en Procesos de enseñanza y aprendizaje, Aique, 1997

<sup>4</sup> Carretero, op. cit.

<sup>5</sup> Carretero, op.cit

## Bibliografía

- Carretero, Mario (1997) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Eggen, P.; KauchaK, D. (1999) *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D.A. (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Wassermann, Selma (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

## El tallerismo, la provocación en la transmisión del saber

Adriana Grinberg

“... ponerle nota a un diálogo que está a la par, a la par de las personas. Y no bajar de la estatura forjada en el andar de cada cual. Tal vez, eso sea un diálogo. Y la nota, una melodía, hecha de saberes conversados. Una larga conversación entre saberes, desde siempre.”

La noción de “acontecimiento”, como un parámetro desde donde leer la experiencia del taller, me permite desarrollar el concepto de “experiencia de aprendizaje”. Práctica que supone la transmisión de saber, aprendizaje, enseñanza, según como quiera nombrarse este vínculo tan particular entre alumno-docente-institución. Y la “provocación”, como actitud a la hora de tomar decisiones.

La obviedad de dar una clase, no da cuenta de cómo se deriva el aprendizaje. Ni de qué es lo que cada cual capta, de la abstracción conceptual o de la práctica. En dónde impacta lo que pretende transmitirse. Y en dónde recae, para cada expectativa de querer saber. Es decir, para cada cual, se tratará de un “acontecer” particular, apoyado en el recorrido vivencial, teórico y de formación, constitutivo de cada docente. Y de cómo “lea” la situación en el proceso de transmisión de saber. Lo que no puede soslayarse es que “cada clase acontece”, como un hecho único. Y ligado a procedimientos y procesos que particularizan el objetivo de enseñar.

La noción de “tallerismo”, abordada en un artículo anterior <sup>1</sup>, es desde donde habitualmente me instalo para el desarrollo de clases-taller. Es el ribete que enmarca a su vez, esta nueva reflexión, acerca del “acontecimiento”. Se trata de dar vueltas alrededor de la vitalidad que en cada clase es posible sostener, en el discurso académico. Para ir dando cada vez mayor consistencia a la “tensión-tensa” entre alumno- profesor, esos matices entre los vínculos, que dan lugar a un apren-