

LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: ENTRE LOS PROBLEMAS Y LAS ACCIONES

Marta Florencia Herrera¹

Esta ponencia se desprende del proyecto “Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio” y pretende dar cuenta de la relevancia de la autoevaluación docente, como así también mostrar algunos problemas y acciones de la práctica, vinculados con conflictos y tensiones entre diferentes tipos de demandas, a partir de las cuales el docente se ve impelido a tomar decisiones, resolver y negociar entre intereses institucionales, sociales, disciplinarios e intersubjetivos.

Nos interesa estudiar el valor didáctico de la autoevaluación en la construcción del oficio del docente y reconocer las prácticas de la enseñanza que los profesores recuperan en los procesos autoevaluativos.

This paper Intends to shed light on the relevance of teachers' self evaluation to those scenarios in which they experience conflicts and tensions among different types of demands posed on them and, thus, they it difficult to make decisions, solve problems and negotiate institutional, social, academic and subjective interests. In addition, some of the problems and practical actions that have emerged as meaningful in our research project's field work will be presented.

Our research interest focuses on “Self-Evaluation Processes in High School Teacher's Practice”. This work is carried out in Facultad de Ciencias de la Educación, at Universidad Nacional del Comahue. Our general objective is to study the learning potential of self-evaluation in the construction of the teaching craft. Our specific aim is to identify those teaching practices that teachers resort to in the self-evaluation process.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
familiaquintana@infovia.com.ar

Presentación

La presente ponencia pretende dar cuenta de la relevancia de la autoevaluación docente, como así también mostrar algunos de los problemas y las acciones de la práctica que surgieron como significativos en el trabajo de campo de nuestra investigación, vinculados con conflictos y tensiones entre diferentes tipos de demandas a partir de las cuales el docente se ve impelido a tomar decisiones, resolver y negociar entre intereses institucionales, sociales, disciplinares e intersubjetivos.

Nuestra línea investigativa se focaliza en “Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio”, proyecto que desarrollamos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. En general, nos interesa estudiar el valor didáctico de la autoevaluación en la construcción del oficio del docente y en particular, reconocer las prácticas de la enseñanza que los profesores recuperan en los procesos autoevaluativos.

Referentes Teóricos

Las prácticas de la enseñanza constituyen el objeto de la Didáctica, y dentro de éstas los procesos evaluativos conforman un foco de constante preocupación para docentes e investigadores que indagan esta problemática desde distintas perspectivas teórico-metodológicas.

Estas perspectivas posibilitan distinguir modelos que acentúan la función de control en la evaluación, es decir, la ligan a la verificación de resultados y, como contrapartida, existen posturas más innovadoras que le adjudican una función constructiva para la enseñanza y el aprendizaje.

Posicionados desde este enfoque, entendemos que evaluar es valorar, lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acerca del objeto a evaluar, acorde a marcos axiológicos tendientes a la acción (Palou de Maté, 1998). Ahora bien, cuando el objeto a evaluar es la propia práctica docente -tal es el caso del presente proyecto- los juicios de valor son de carácter autoevaluativo. Estos procesos no son impermeables al contexto ni meros fenómenos autocontemplativos, sino que resultan constitutivos de las prácticas de la enseñanza siendo, por ende, inherentes al oficio del docente.

En este sentido, entendemos a los procesos autoevaluativos como significaciones constitutivas del conocimiento de oficio. En efecto, Angulo Rasco (1999) destaca la potencialidad de este último concepto en tanto que permite “reunir,

sintetizar y amplificar las diversas gamas de conocimiento que los docentes poseen" (p.306), incluyéndolo dentro de la categoría genérica de conocimiento práctico. De este modo, el citado autor plantea que considerar al conocimiento de oficio como una síntesis del conocimiento docente permite recuperar, por un lado, los diferentes desarrollos respecto del conocimiento práctico que presenta la literatura contemporánea sobre el tema, y por otro, las elaboraciones en torno a la distinción entre docentes novatos y expertos.

Así, las producciones referidas al conocimiento práctico son recuperadas por Grimmitt y MacKinnon (1992) cuando definen al conocimiento de oficio como ciertas habilidades, competencias y disposiciones que enfatizan determinados contenidos pedagógicos, a la vez que ponen de relieve una especial sensibilidad a la enseñanza. Entienden que tras este conjunto de procesos cognitivos se encuentra la reflexión docente como motor generador del conocimiento de oficio para y en el docente. De esta manera, la reflexión se constituye en un proceso autoevaluativo básico que, al tener en cuenta los aportes de la situación de enseñanza, involucra también a procesos intuitivos capaces de captar la riqueza de la inmediatez.

El docente produce una elaboración de carácter personal, pero de actuación pública, que no se muestra ligada a una concepción rutinaria o conservadora de la enseñanza. Así, tanto la reflexión como la intuición implicadas en los procesos autoevaluativos suponen la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de los marcos axiológicos, implícitos o explícitos, propios del enseñante. Estos criterios morales o principios éticos guían la selección de conocimientos y procesos que el docente valora como dignos de ser enseñados, pero también orientan su posicionamiento respecto de las asimétricas relaciones entre docentes y alumnos.

Abonando estas conceptualizaciones, Tom (1994) sostiene que el conocimiento de oficio no se refiere únicamente al fruto de la reflexión sino que, además, se compone de habilidades para accionar y emplear ese conocimiento conforme a los requerimientos de la práctica. Es allí, entonces, donde los procesos autoevaluativos se imbrican para la toma de decisiones en la inmediatez del aula, y no sólo en la selección de conocimientos y procesos que considera relevantes de enseñar. En línea con esta caracterización del conocimiento de oficio, los estudios acerca de la experticia docente indican que el experto elabora e integra la información proveniente de su experiencia práctica y, a su vez, se ampara en creencias fragmentadas e incluso incoherentes pero significativas para la resolución de una situación específica.

Consideramos que el análisis e interpretación de los procesos autoevaluativos del docente puede ofrecer un enlace potente entre este terreno conceptual acerca de los procesos metacognitivos y las producciones relativas al conocimiento de oficio. Advertimos esta potencialidad porque los procesos autoevaluativos -

como categoría didáctica- entran la dimensión subjetiva, moral y social del oficio docente. En efecto, la pericia de un docente supone no sólo resoluciones expertas frente a una problemática específica de su campo disciplinar o de la enseñanza del mismo sino además, un compromiso ético con la complejidad de su práctica. Al hablar de práctica compleja resulta significativo atender al concepto de aprendizaje de oficio como una cambiante comprensión y participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. O, para expresarlo de otro modo, la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje” (Lave, 2001: 18).

Este análisis supone que el aprendizaje es siempre aprendizaje situado e invita a establecer y priorizar el estudio de las relaciones entre pensamiento, acción, sentimiento y valor, y sus formas de construcción histórico-culturales, ideológicamente connotadas. Esta línea de pensamiento puede encontrar vinculaciones con el concepto de “apprenticeship” porque en él se entiende que el aprendizaje de oficio se caracteriza por resolver tareas reales, contextualizadas y realizadas por equipos de personas que trabajan juntas (Resnick y Klopfer, 1996). Esto supone una actividad situada de carácter heterogéneo donde el conflicto está siempre presente, porque las personas que contribuyen a conformar una situación, portan historias particulares y se sitúan en lugares sociales diferentes. Sin embargo, aun en la diversidad y en el conflicto se constituyen tradiciones históricas comunes, fruto de complejas relaciones entre la conformidad impuesta, la violencia simbólica, las actitudes críticas y las acciones transformadoras.

Nuestro propósito es realizar un análisis de las prácticas autoevaluativas de los docentes, siempre conflictivas y situadas, lo que significa indagar las coincidencias y discrepancias acerca de lo que es pertinente en la enseñanza, qué merece ser conocido o realizado y hasta qué punto; qué hacer con las circunstancias ambiguas; qué es conveniente y para quién; qué hacer cuando uno no sabe qué esperar, y de quién se preocupa por qué (Lave, 2001).

Referentes Empíricos

Seleccionamos profesores que contaran, por lo menos, con 10 años de ejercicio en la enseñanza en el nivel medio y, al mismo tiempo, estar ponderados como expertos por informantes claves. En este último sentido, entendimos que alumnos recientemente egresados del nivel constituían un grupo valioso para ponderar tal experticia y con ellos efectuamos un sondeo de opinión con el propósito de seleccionar aquellos docentes que conformarían la población a indagar.

Así, se encuestaron 92 aspirantes universitarios durante el período de inscripción a la U.N.Co, sin hacer distinción por carreras. La encuesta se distribuyó

previa explicación individualizada respecto de su finalidad, para ser respondida anónima y voluntariamente. En ella se solicitaron datos del encuestado e información acerca de "buenos profesores". Del encuestado interesaba saber la institución de pertenencia, el año de egreso y carrera en la que se inscribía. Respecto de los docentes, se solicitaron nombres, materias que dictan, y razones por las que se seleccionaban. Estas razones fueron presentadas como opciones múltiples vinculadas al conocimiento disciplinar, la enseñanza, las relaciones interpersonales y dejó abierta la inclusión de otros motivos que el encuestado considerara relevantes.

El objetivo central del procesamiento de este material fue identificar los docentes que recurrentemente se valoraban como "buenos docentes". Se recuperaron 64 encuestas completadas en su totalidad por recientes egresados de escuelas públicas, urbanas y establecidas en Cipolletti, Allen y General Roca.

Esta metodología permitió reconocer información no prevista pero relevante, ya que modificó algunas decisiones previas. Resultó novedoso que, en la mayoría de las encuestas, existía una escasa correspondencia entre el área de conocimiento que enseñaban los docentes elegidos y la carrera por la que optaba el estudiante. Al mismo tiempo, fue muy recurrente justificar la elección por el tipo de relaciones interpersonales que generaba el profesor. Este último dato se vincula con los hallazgos de nuestra investigación anterior acerca de la "escritura del docente en la evaluación", donde los alumnos resaltaban el valor moral de la enseñanza por sobre el valor epistémico.

Una vez procesadas las encuestas e identificados los docentes, se confeccionó un protocolo de entrevista semi-estructurada destinada a recuperar las significaciones más explícitas acerca de los procesos de autoevaluación. El objetivo de las preguntas fue conocer los problemas y modos de resolución que los docentes identificaban como promotores de reflexión y cambio de la práctica.

El primer trabajo realizado con el material empírico de esta investigación se sostuvo en la conceptualización de la autoevaluación como un proceso reflexivo, no autocontemplativo, sino tendiente a la acción y originado a partir de situaciones problemáticas de la práctica. De este modo, el análisis de las entrevistas estuvo destinado a identificar los problemas prácticos (PP) que los docentes reconocen como promotores de autoevaluaciones y las acciones prácticas (AP) que realizan en torno a ellos.

Con el objetivo de identificar ámbitos de la práctica que los docentes reconocen como promotores de procesos evaluativos estos incidentes fueron agrupados por su afinidad y conceptualizados como "contextos de aprendizaje docente". En tal sentido, se distinguieron el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de los contenidos disciplinares, las condiciones contextuales y a la dinámica de los valores como los ámbitos más recurrentes en las expresiones de los docentes. Sin embargo, una relectura de los mismos permitió reconocer que los esos inci-

dentes pueden ser tanto situaciones conflictivas como gratificantes. Es decir que no siempre son problemas los que promueven procesos autoevaluativos.

Los datos empíricos muestran que los docentes focalizan y valoran aspectos de su práctica que no necesariamente remiten a la resolución de conflictos. En efecto, tales referencias aluden a reconocer episodios altamente gratificantes que han propiciado valoraciones positivas respecto de sus actuaciones. La alusión a estos episodios permiten al docente reconocer sus "buenas prácticas" y, es relevante para nuestro trabajo no sólo por su recurrencia sino, fundamentalmente, por el lugar que ocupan tales sucesos en la promoción de procesos autoevaluativos.

"Un colega que es mamá de una alumna tuya que te diga "se la llevó pero yo sé que

vos te esforzaste todo lo que pudiste", y yo le di las gracias y le di las gracias llorando" (Entrevista 17: 5)

"Satisfacción, satisfacción. Satisfacción cuando tengo una devolución. Una devolución positiva, ¿no?" (Entrevista 9: 2)

"...cuando alguna alumna me dice yo voy a seguir Psicología o voy a seguir de maestro...me agarra una ternura total, porque las veo y digo, bueno, algo dejaste ahí" (Entrevista 1: 4)

En lugar de hablar sólo de problemas, reconocemos contextos promotores de procesos autoevaluativos, gestados en tanto en situaciones gratificantes como en situaciones problemáticas. Dentro de estas últimas, algunos de los contextos mencionados por los docentes remiten a problemáticas recurrentes y cotidianas, como por ejemplo, la falta de comprensión de los temas por parte de los alumnos. De este modo, recuperan también lo cotidiano, lo canónico como motor de la autoevaluación, sin que necesariamente exista un incidente puntual que desencadene este proceso.

"...Es una preocupación sí, pareciera que cada vez demoran más en llegar al pensamiento abstracto, interpretar consignas y eso te hace parar a pensar... cómo puedo hacer para cambiar..., todos los años preparo diferente... y sí a veces uno no sabe como, por ahí tengo poco tiempo y a veces empiezo de la manera tradicional a ver qué pasa..." (Entrevista 13:1)

"A mí lo que me perturba es el tema de que los alumnos en general no saben leer. Llegan a 1° año y no saben leer. Como consecuencia de ello no saben interpretar y como consecuencia de ello menos saben resolver o producir. Entonces a mí me preocupa realmente y desde ese punto de vista yo me replanteo lo mío..." (Entrevista 3: 1)

Estas apreciaciones también muestran indicios acerca de los modos de concebir el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Así, en algunos casos, el apren-

dizaje parece considerarse como un derivado de otros procesos subjetivos que operan como condiciones necesarias previas para aprender. El interés, la memoria y el razonamiento, entre otros, no son concebidos como aprendidos y dependientes de la enseñanza, sino como posibilidades u obstáculos. Es decir, no se aprende –al menos en la escuela media- a interesarse, a comprender, a razonar, a pensar, a memorizar, sino que es necesaria la puesta en marcha de todas o algunas de estas habilidades para aprender.

“...como que a vos te parece que ejercitás, que ves, que lo entienden. Pero cuando llegás a la práctica te das cuenta que no... Vos pensás que los chicos lo entendieron y no entendieron nada. Todos los años te planteás cosas así.” (Entrevista 2: 1)

“...Algo tenía que modificar porque sino la clase era aburrida...Creo que no alcanza en términos de contenidos... Vimos una película que se llamaba *Nueve Reinas*, en Derecho Comercial, justamente el tema...Y fue muy interesante. Pero estas cosas que uno hace, porque hay que generar interés, relación personal con el alumno, estudio, conceptos...” (Entrevista 8: 2)

Destacamos también que una de las problemáticas más explicitadas por los docentes como promotores de sus autoevaluaciones gira en torno a los vínculos y relaciones que se gestan en el aula.

“... ese es mi conflicto, cuál es la parte que me toca porque puedo modificar estrategias, pero yo no sé frente a un aprendiz que se manifiesta desinteresado, yo sé que tengo que cambiar algo y modificar estrategias y modificar formas lo que no sé es hasta donde es mi modificación y hasta donde es la otra parte. Bueno, creo que en esto de aprender y enseñar no hay uno que hace todo porque no sirve. Los dos somos seres activos” (Entrevista 6:1)

Las problemáticas mencionadas anteriormente aparecen para todos los docentes más allá de su postura didáctica, de modo tal que los insta a reflexionar sobre aspectos puntuales de sus propuestas y a encontrar diferentes modos de resolución. Por tanto, las acciones prácticas (A.P) no son sólo resoluciones a problemas o conflictos externos al sujeto sino también acciones tendientes a la toma de conciencia por parte del docente, que reconoce logros o cumplimiento de sus propósitos de enseñanza.

En este sentido, las intervenciones didácticas se desplazan hacia la puesta en marcha de estrategias metodológicas que permitan modificar y/o activar un entramado de procesos en la mente del aprendiz. Analizadas de este modo, se abre una extensa brecha entre las metas propuestas y las alternativas de intervención didáctica. Esta fisura suele presentarse, en las expresiones de los docen-

tes, como dilemas y al mismo tiempo como un espacio de problematización de la práctica.

"...lo que va cambiando son las metodologías de trabajo... la metodología se va adecuando, también uno va viendo, va interiorizándose, o va haciendo cursos, pero lo que te cuesta es cierto desinterés por parte de los chicos... normalmente, vuelco experiencias personales, en la actividad privada, y bueno, ahí puede inquirir algo" (Entrevista 9: 2).

"Y concretamente con el tema de la clase hago que rinda más el tiempo, por ahí hago que ellos hagan más en su casa y aprovechar más el tiempo de la clase para discutir, para trabajar con la lectura, ¿no? Aunque eso también es muy difícil, porque en realidad a ellos les cuesta mucho trabajar en su casa. O darles para material para analizar, para que ese espacio poquito del aula no sea para que ellos resuelvan cosas que puedan resolver en la casa sino para discutir, para intercambiar, es el espacio para poder confrontar lo que ellos interpretan de un determinado texto que por ahí tenemos que re-trabajar" (Entrevista 12: 3)

"... la alternativa que yo tengo replanteada para el año que viene es partir de un orden muy estricto, un ordenamiento donde las pautas estén muy claras. "Esta semana práctico número tres... lo aprobamos o no lo aprobamos". Yo siempre tengo la paciencia de explicar las veces que sea necesario y como tengo primero y segundo año para mí es básico, pero a veces eso se transforma en un no compromiso, total explico, total explico, total el "no entendí" vale para no haber hecho el práctico; hay cosas en las que hay que ser más estricta, los temas semanales, los prácticos semanales, me cuesta mucho hacerles entender" (Entrevista 16: 2)

En otros casos, los docentes plantean dudas respecto de la legitimidad de priorizar acciones destinadas a promover genuinos procesos de comprensión y reflexión crítica de la realidad por sobre la enseñanza de contenidos disciplinares. Probablemente, estas incertidumbres se enlacen con las exigencias sociales e institucionales a la hora de ejercer su oficio

"... Y no veo, lo que yo no veo, un aval por parte, no solamente de la parte directiva sino de parte del Consejo, a nivel después, provincia, de que nosotros no podemos ser solamente contenedores. Estamos en la parte didáctica, en la parte cultural, y no contenedores solamente, no somos asistente social. Y ahí es donde me veo muy frenado" (Entrevista 9: 2)

"En realidad me voy planteando cómo llego más a los chicos, porque me parece que por ahí la forma de trabajar sí, esto es fundamentalmente con el diálogo, porque estos temas con los chicos de tercero si no hay diálogo es imposible de resolver, pero a veces se confunde con esta cosa de que habla

el profesor y baja las líneas y es realidad el diálogo es que yo tiro una punta, callarme y esperar un tiempo interminable porque parece que la llevan y tiene como más tiempo para poder descubrirlo, de poder entender y después van saliendo algunas cosas" (Entrevista 12: 3)

Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2000). También la autoevaluación se corresponde con muchas maneras de actuar y las expresiones de los docentes son una muestra de ello.

Reflexiones Finales

Las expresiones citadas anteriormente ponen de manifiesto el significativo valor que cobran las situaciones de la práctica, cualquiera sea su origen incitante, para la promoción de acciones alternativas por parte del docente.

La categorización de los contextos de aprendizaje docente permite comprender que dichos aprendizajes se construyen en un sistema situado en una comunidad de práctica (Engeström y Cole, 1993). Desde esa perspectiva los componentes del sistema generan y se constituyen en fuentes autoevaluativas.

Sin temor a equivocarnos, creemos que a partir de la comprensión de la realidad de las prácticas docentes, en este caso particular, de la autoevaluación, podremos entender que la enseñanza requiere del juicio propio de los sujetos implicados en la práctica para poder interpretar los propósitos globales de la enseñanza y juzgar las formas en que estos pueden o no aplicarse en los contextos concretos en los que se actúa. De este modo, es posible pensar en formas de enseñar que pueden ser concebidas como procesos de búsqueda y construcción cooperativa (De Pascuale, 2003). Si a esto agregamos la incitación de procesos autoevaluativos en el trabajo de las aulas, estaríamos orientando a sujetos concretos a la conformación del conocimiento propio de la profesión docente. En palabras de Fernando Savater *"La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa"*

Bibliografía Citada

- Angulo Rasco, J. (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.
- Chaiklin & Lave, J. (2001) (comps.), *Estudiar las prácticas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Chrobak, E. & Marquez, S. (2003): "La autoevaluación del docente y el aprendi-

zaje transformador: una mirada holística". Revista *Aprendizaje Hoy*. Año XXIV, N° 57.

Cole, M. & Engestrom, Y. (1993), "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores, Buenos Aires

De Pascuale, R. (2003), "Consideraciones teóricas conceptuales del campo Didáctico". Ficha de circulación interna. Didáctica General. Fac. de Cs. de la Educ. U.N.Co.

Grimmet, P.P. & Mac Kinnon, A.M. (1992), citado en Angulo Rasco, F. Ob. Cit.

Jackson, P. (2002), *Prácticas de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

Mezirow, J. & Associates (2000), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Edit. Jossey-Bass. San Francisco, California

Resnick, L. & Klopfer, L. (1996): *Curriculum y cognición*. Aique. Buenos Aires