



I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria

Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Abril 2015

Ficha Resumen

Carrera:	Profesorado de Sociología
Materia:	Práctica de la Enseñanza- Cátedra Pipkin
Equipo de cátedra (participante):	Diana Pipkin y Julieta Gomez
Resumen del trabajo (máximo 15 líneas):	<p>Durante el cursado de esta materia, la última del profesorado de Sociología, los alumnos tienen que elaborar cuatro trabajos prácticos vinculados con la actividad fundamental de la materia que es dar clases, por lo general en una escuela secundaria, como docentes practicantes.</p> <p>En este trabajo, queremos compartir la forma en que evaluamos estos trabajos en función de la concepción que tenemos acerca de la evaluación. Consideramos que estas prácticas de evaluación son potentes didácticamente, es decir, contribuyen a los procesos de aprendizaje. Partimos de la concepción de evaluación criterial –los alumnos conocen nuestros criterios de evaluación desde el comienzo– y la metodología utilizada comparte rasgos con la estrategia de evaluación “portafolio”.</p>



Ponencia:

La evaluación potencia el aprendizaje. Análisis de la experiencia en la materia “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología

Según el Plan de Estudios aprobado en el año 1988, que se encuentra vigente, Práctica de la Enseñanza es la última materia del Profesorado de Sociología. Previamente a su inscripción entonces los alumnos del Profesorado deben cursar las asignaturas Pedagogía y Didáctica. Las tres materias son cuatrimestrales. Los estudiantes pueden comenzar el profesorado únicamente cuando hayan terminado la Licenciatura (el título es un requisito para la inscripción al profesorado).

Práctica de la Enseñanza es homóloga a la Didáctica Especial y Residencia de los otros profesados de la Facultad, con la diferencia fundamental que es cuatrimestral. Por lo tanto, en este breve lapso, los alumnos tienen que aprender lo específico de la didáctica de la Sociología mientras desarrollan una práctica pre profesional que consiste en enseñar Sociología en una institución educativa asignada por la cátedra, durante un lapso determinado. Solemos tener muchos inscriptos, 80 alumnos cada cuatrimestre. Es de destacar que la matrícula viene aumentando sostenidamente desde hace algunos años. Prácticamente no hay deserción, el nivel de aprobación es alto.

El cursado de la materia se desarrolla en tres espacios: los teóricos-prácticos (2 horas semanales), las prácticas en la institución asignada y los “talleres de coordinación” (que involucran otras 2 horas semanales). Cada uno de los docentes de la cátedra está a cargo del seguimiento y acompañamiento de 4 a 6 parejas pedagógicas con las cuales se reúne una vez por semana en los talleres de coordinación. Además, los docentes coordinadores, entre otras tareas, son los encargados de conseguir los cursos para las prácticas, respetando el turno solicitado por los alumnos.

La realización de las prácticas docentes requiere que el alumno conozca en profundidad la bibliografía obligatoria, elabore un completo y fundamentado proyecto didáctico, comparta con sus compañeros su propuesta y, con posterioridad, analice su experiencia. De hecho, la práctica en la institución educativa –la residencia- direcciona la dinámica de la cursada. Por esta razón, las tareas a desarrollar, la modalidad de cursada, los instrumentos y criterios de evaluación de esta materia adquieren características diferentes respecto del resto de las que haya cursado el alumno



durante la licenciatura y el profesorado. Otra diferencia, es la modalidad de cursada en pareja pedagógica.

La *residencia* implica que el alumno, ejercerá el rol de profesor durante 10 horas cátedra (suelen ser cinco clases) en una institución educativa de nivel medio o superior, en una materia que no suele ser Sociología sino otra, a la que lo habilita su título. Por ejemplo, Educación Cívica o Educación Ciudadana, Estudios Sociales Argentino (ESA) o Estudios Sociales y Económicos Argentinas (ESEA) y algunas más.

Durante la cursada, el alumno debe elaborar, en forma consecutiva, cuatro trabajos prácticos: el primero tiene como objetivo hacer un diagnóstico del grupo de alumnos donde van a realizar su práctica docente a partir de observaciones institucionales y de clases; el segundo refiere al diseño del proyecto para la enseñanza de la unidad didáctica (en términos generales, implica definir qué enseñar, para qué y cómo lo va a hacer en cada una de las clases); el tercero hace referencia al diseño de la evaluación que deben realizar (criterios e instrumento) y al análisis de los resultados. En el cuarto trabajo, el docente-practicante reflexiona y hace un análisis sobre sus prácticas y sobre el sentido de la enseñanza de la Sociología en el nivel medio, a partir de su experiencia. La cátedra ha elaborado guías muy detalladas que orientan la elaboración de estos trabajos.

Una de las particularidades de la materia es la forma de trabajo en los talleres de coordinación. En este espacio se realizan reuniones de intercambio, orientación y supervisión de los trabajos desarrollados por los alumnos (todas las semanas deben entregar los avances que hayan elaborado). El docente coordinador sigue en forma personalizada la experiencia de los practicantes a través del análisis de sus producciones (se realizan correcciones sobre los avances realizados, se pide argumentación de las decisiones tomadas, se corrige, se solicita reelaboración, se intercambian puntos de vista y se definen los aspectos a elaborar para la semana siguiente). Y como parte del proceso de enseñanza, los docentes del taller de coordinación, observan algunas de las clases de los docentes-practicantes, por lo menos, en dos oportunidades. Al terminar la clase, se incentiva la autoevaluación de los practicantes y, luego, se realiza un informe de lo observado.



Al finalizar el cuatrimestre, los alumnos deben entregar una carpeta (en soporte papel y en formato digital) con todos los trabajos realizados (versiones finales y las que requirieron re elaboraciones con las correspondientes correcciones realizadas por el docente a cargo del taller de coordinación y las modificaciones incorporadas por los estudiantes). Los docentes-coordinadores evalúan a cada docente-practicante y realizan una devolución personal en forma oral y escrita al finalizar el proceso. La evaluación se realiza en función de criterios que los alumnos conocen desde el primer día de clase (se adjuntan al programa y están publicados en la página web de la cátedra).

Sobre los fundamentos de la modalidad utilizada

La modalidad de trabajo de la cátedra, las intervenciones que realizamos los docentes y las actividades que proponemos están diseñadas en función de la concepción que tenemos del aprendizaje y del rol de la evaluación en ese proceso. Además, siendo una materia del profesorado, nuestro trabajo se transforma, ineludiblemente, para los alumnos, en un objeto de estudio y reflexión como modelo de enseñanza.

Justamente, en este trabajo queremos poner el acento en la relación entre aprendizaje y evaluación (cómo evaluar a partir de la concepción que tenemos sobre la evaluación y la práctica que desarrollamos en función de esta concepción).

Rechazamos la evaluación entendida como mera supervisión docente y control de sus actividades. Por el contrario, concebimos la evaluación como el acto de recoger información útil para la toma de decisiones.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de



decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam, 1987)

Desde esta concepción, evaluar implica para el docente obtener información, analizarla, reflexionar en torno a ella y modificar la práctica a partir de las conclusiones a las que se ha arribado. Pensar en estos términos la evaluación implica diferenciarla de la calificación.

En función de esta concepción ¿qué les proponemos a los alumnos? Que entreguen sus trabajos –que finalmente se convertirán en primeras versiones-. Luego, serán analizados por el docente coordinador que por medio fundamentalmente de preguntas pero también de sugerencias, buscará que los alumnos encuentren coherencia entre la concepción que tienen sobre la didáctica y la Sociología y su propuesta de enseñanza. Las preguntas en gran medida apuntan a que los alumnos hagan explícitas esas concepciones y evalúen si hay coherencia entre su concepción y su propuesta.

En el mismo sentido, se incentiva la intervención de los compañeros del taller de coordinación. Todos opinan sobre las producciones, hacen sugerencias, preguntan lo que no comprenden, contrastan con lo que ellos harían.

Las “devoluciones” luego de las observaciones de clase se orientan también a la reflexión y la autoevaluación. Se pide al alumno que evalúe su clase en función de los objetivos propuestos pensados como criterios de evaluación, al mismo tiempo que el docente coordinador interviene. Aquí nuevamente, se privilegia la pregunta.

Siguiendo a Camilloni (1998) la evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos que están en juego, la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, enfrentar una acción docente significa actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje. Para la autora, si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la



única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva.

Desde esta mirada, en primer lugar, la evaluación no se puede lograr si no se convierte en autoevaluación tanto para el docente como para el alumno. En segundo lugar, como ya dijimos, debe ser consistente con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde la perspectiva de Litwin (1998) el concepto evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender. En esta línea, entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción. Por otra parte, construir y exponer los criterios permiten reconocer si existen criterios implícitos referidos a por ejemplo las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cuál es el valor de estos criterios.

Partimos del reconocimiento de que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte del proceso de enseñanza porque es aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia u opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1996).



Estrategia de evaluación

La estrategia de evaluación que utilizamos comparte rasgos con la estrategia denominada “portafolio del alumnado” en tanto el portafolio de trabajo, empleado como una estrategia didáctica, permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros acumulados y los comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación del alumno y la evaluación de proceso realizada por el profesor (Barrios Ríos, 2000).

Esta estrategia permite al docente aplicar en forma activa y directa, la evaluación formativa como un proceso interactivo: alumno-portafolio-profesor, cuya interacción y comunicación se basa en los materiales elaborados por los alumnos, que permite detectar o inferir sus logros parciales o finales con relación a determinados objetivos educacionales. El portafolio o carpeta es una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas o etiquetadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un periodo de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite visualizar el progreso del alumno (Barrios Ríos, 2000).

El portafolio es posiblemente el procedimiento más popular dentro de la evaluación alternativa. En nuestro caso, se trata, de que los alumnos vayan elaborando distintas versiones de “los instrumentos de evaluación” que son los TPs pedidos. Muy diferente a la lógica de una única entrega final, cumplida y olvidada.

Pero, además, el docente practicante tiene que evaluar a sus alumnos. Lo que implica no solo la definición de criterios e instrumentos sino, también, y a través del análisis de los aprendizajes de sus alumnos, la reflexión sobre su práctica (les pedimos hipótesis sobre los problemas identificados y posibles estrategias superadoras).



De acuerdo con la mirada de Brown y Glasner (2007) la evaluación es, a menudo, descrita como formativa o sumativa. Desde su perspectiva, se presentan habitualmente como opuestas, pero son actos de un mismo fin aunque se reconoce que mientras que la evaluación formativa se caracteriza principalmente por ser continua, la evaluación sumativa tiende a ser un punto final, numérico y encierra juicios evaluativos.

La estrategia de evaluación que utilizamos en la cátedra, se enmarca entonces dentro de la evaluación formativa por las revisiones, correcciones y observaciones que semana a semana realiza el docente-coordinador sobre el proceso de aprendizaje de los docentes-practicantes. Este proceso se materializa en las entregas de los trabajos prácticos y en las intervenciones que se producen en el transcurso del taller de coordinación (aunque es interesante considerar que ninguna forma de evaluación es puramente sumativa o formativa).

La estrategia de evaluación que implementamos avanza en este último sentido: las entregas de los trabajos son parciales y se avanza de manera dialéctica. No hay “una única” fecha de entrega, sino que semana a semana se realizan entregas parciales que son corregidas por el docente-coordinador y reelaboradas por los estudiantes. Allí se identifican debilidades y fortalezas, errores, ausencias y avances. Por supuesto, hay un punto final en este proceso. Algunos trabajos tienen que estar aprobados antes de comenzar las prácticas, otros al finalizar el cuatrimestre. Pero previamente, hubo posibilidades de autoevaluación y re elaboración.

En palabras de Brown y Glasner (2007) para que los estudiantes maximicen el beneficio del aprendizaje que pueden conseguir, necesitan ser capaces de mirar con nuevos ojos el trabajo que han realizado, para entender las razones de la evaluación y para mirar modos de remediar defectos y suplir omisiones. De acuerdo con esta mirada, la estrategia que usamos conjuga aspectos de la autoevaluación y de la evaluación por compañeros.



El portafolio contiene muestras del trabajo del alumno e incluso de evidencias escritas respecto del pensamiento y sentimientos del alumno que son suficientemente comprensivos como para generar una representación de cómo está aprendiendo (Chapin y Mesick, 1996). La muestra de materiales contenidos en el portafolio cubre un periodo significativo de tiempo, que permite a los alumnos y a nosotros disponer de suficientes evidencias como para poder analizar y determinar el grado de desarrollo y crecimiento de cada estudiante durante ese periodo.

En la modalidad que implementamos como cátedra lo que se produce es una evaluación del proceso, no del resultado, de la que participan los compañeros, el docente-coordinador y el propio estudiante. Según Brown y Glasner (2007) la autoevaluación es inevitable cuando los estudiantes revisan su propio desarrollo e interpretación, cuando hay un componente reflexivo; mientras que la evaluación por compañeros es realmente útil porque propone a los estudiantes un feedback formativo y también puede ser eficaz en la evaluación sumativa. Siguiendo esta perspectiva, la evaluación necesita ser progresiva, es decir, formativa, ya que si se deja todo para la evaluación final de un curso o una unidad, los estudiantes no tendrán tiempo de corregir sus problemas y evitar sus errores.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez Méndez, J.M (1996). Curriculum y Reforma en educación secundaria obligatoria. Revista Complutense de Educación.
- Barrios Ríos, O. (2000): "Estrategia del portafolio del alumnado". En: De la Torre, S. y Barrios Ríos, O. (2000): "Estrategias didácticas innovadoras". Barcelona, Octaedro.
- Brown, S. y Glasner, S. (2007) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Cap. 1, 7 y 12. Madrid. Ed. Narcea.
- Camilloni, A. (1998): "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran". En: Camilloni A. et al: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo: Bs. As. Ed. Paidós
- Camilloni, A. El saber didáctico. Bs. As. Paidós. 2007



- Camilloni, A. W y Litwin, E.: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós, 1998
- Camilloni, A. W. de: Didáctica general y Didácticas específicas. en Camilloni, A. W. y otros: El saber didáctico. Bs. As. Paidós. 2007.
- Camilloni, A., Davini, M.C. y otros: Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós. 1996.

