

I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria

Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Abril 2015

Ficha Resumen

Carrera:	Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, Ciencia Política, Relaciones del Trabajo y Trabajo Social.
Materia:	Teorías del Aprendizaje del Adolescente, Joven y Adulto
Equipo de cátedra (participante):	Marano Carlos, Nanni Silvina, Nevole Laura, Rodríguez Claudia, Seijo Liliana.
Resumen del trabajo (máximo 15 líneas):	<p><u>Eje 4: Experiencias de autoevaluación de la propia práctica docente</u></p> <p>El presente trabajo se realiza a partir de las experiencias llevadas a cabo por el equipo de docentes que conforman la materia, Teorías del Aprendizaje del Adolescente, Joven y Adulto.</p> <p>Se presentan en la práctica cotidiana diversos tipos de intervenciones que contribuyen a reflexionar sobre la tarea del profesor en su especificidad, y a pensarse como docente y actor institucional, en el marco de un espacio de construcción compartido de saberes y experiencias. Esto promueve el desarrollo de una autoevaluación permanente sobre su propia práctica.</p> <p>Se problematiza el trabajo docente propiciando un espacio de diálogo colectivo, abordando nuestra percepción sobre las competencias ya adquiridas y sobre aquellas que debemos desarrollar como docentes, tanto a nivel individual como colectivo. _</p>

Palabras clave: AUTOEVALUACIÓN, COMPETENCIAS, FORMACIÓN, GRUPOS, APRENDIZAJE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA.

Desarrollo:

Este trabajo se realiza a partir de las experiencias de la Cátedra **Teorías del Aprendizaje del Adolescente, Joven y Adulto**, como uno de los espacios curriculares ofrecidos desde el Profesorado de Enseñanza Media y Superior de las carreras de Ciencias de la Comunicación Social, Trabajo Social, Ciencia Política y Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

El trayecto de formación en el marco del Profesorado plantea un desafío en nuestra tarea docente, para transferir los marcos teóricos y estrategias necesarios en la construcción de la función docente. A partir de esto, los futuros profesores podrán hacerse cargo de sus prácticas profesionales, relevando la especificidad de las mismas y teniendo en cuenta la complejidad y multiplicidad de los fenómenos educativos que se materializan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el ámbito de las instituciones educativas. Desde la cátedra de Teorías del Aprendizaje introducimos a los y las estudiantes en los aspectos fundamentales de las distintas teorías del aprendizaje contemporáneas y analizamos sus propuestas pedagógicas sin descontar su posicionamiento político en un sentido amplio. Se aborda el contexto que dio marco para dichas teorías del aprendizaje, observando cómo se presentan en la actualidad y de qué manera se despliegan en nuestras prácticas cotidianas en el ámbito educativo. Se hace hincapié, desde la reflexión, en las relaciones entre las teorías del aprendizaje y el dispositivo escolar, caracterizando, entre otros aspectos: el sujeto de aprendizaje, el sujeto de la enseñanza y las dimensiones curricular e institucional.

De acuerdo a lo mencionado, propiciamos en nuestras clases diversos tipos de intervenciones que contribuyen a reflexionar sobre la tarea del profesor en su especificidad, y a pensarse como docente y actor institucional, en el marco de un espacio de construcción colectiva de saberes y experiencias.

Resulta entonces fundamental la autoevaluación de la propia práctica docente. Es decir, la problematización, en un espacio de diálogo colectivo, de nuestra percepción sobre las competencias ya adquiridas y sobre aquellas que debemos desarrollar como docentes, tanto a nivel individual como colectivo/ institucional.

Las estrategias para la autoevaluación implican trabajar con competencias en un sentido amplio, facilitadoras de buenas enseñanzas y de consenso. Competencias, siempre desde un abordaje político, entendidas como “ese saber hacer contextual en un espacio

complejo” (Feldman); como la capacidad para actuar en una situación concreta, diagnosticar, elegir cursos de acción y según el diagnóstico, intervenir, y evaluar. Es decir, integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos en un contexto dado para enfrentar diversos problemas o realizar una tarea.

Abordamos un proceso permanente de autoevaluación pensado siempre en un contexto grupal, partiendo de considerar a los grupos como espacios de reflexión y formación, como herramientas para pensar nuestra práctica y sostener una propuesta que articule todas las instancias presentadas por la cátedra, problematizando: modalidad de evaluación, esquemas referenciales, articulación teoría y práctica, grupos-clase, estrategias didácticas, diálogo, conocimiento, etc.

La autoevaluación desarrollada en paralelo al recorrido planteado por la cursada y como producto de su devenir, a través del establecimiento de “zonas de desarrollo”, que promuevan docentes reflexivos y autónomos, capaces de pensarse a sí mismos como trabajadores, mediadores culturales, intelectuales y profesionales, poseedores de un cuerpo de conocimientos, instrumentos y disposiciones para actuar frente a diversos problemas, siempre en construcción, siempre perfectible.

Desde la materia, analizamos la formación docente en articulación con el desarrollo de prácticas profesionales considerando la construcción de una identidad específica que integra: lo biográfico vivenciado, lo social, la práctica diaria, la pertenencia al grupo y a la institución, las reglas y normas que regulan el ejercicio profesional, en este sentido la autoevaluación ofrece la posibilidad de problematizar saberes de manera amplia : saber-hacer, saber enseñar, saber formar, investigar y transmitir.

Feldman en su texto "Competencias docentes: un marco conceptual para su definición" sugiere un interesante desplazamiento, “para pensar mejores aprendizajes, abordar no sólo al sujeto que aprende sino a quienes enseñamos, cómo lo hacemos?, Qué recursos usamos? Qué lenguaje utilizamos? Qué evaluamos? Cómo evaluamos?”. En este punto, sostenemos que la autoevaluación constituye una parte central de la formación docente dado que permite analizar conductas explícitas identificando problemas y situaciones complejas, procesos de cambio y la adecuación de las estrategias que utilizamos para trabajar con la diversidad de los actores involucrados.

El contexto para la autoevaluación

En principio queremos presentar un análisis de situación del profesorado, a fin de revisar desde dónde estamos pensando la formación docente y a la autoevaluación y evaluación como parte relevante de esta formación. Para avanzar en este sentido creemos que es relevante comenzar por revisar la propuesta formativa de los profesorados para los cuales estamos trabajando.

En relación a la estructura curricular, podemos decir que estos profesorados ofrecen entre un 20 y 21% de materias específicas para la formación docente. El resto de las materias pertenecen a la licenciatura. En otros profesorados, pertenecientes a la formación superior no universitaria, la formación disciplinar contempla aproximadamente un 60% de las materias, un 20% se destina a la formación docente y el otro 20% a las prácticas docentes. Se observa que nuestros egresados poseen menor formación docente y en las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, atendiendo a la normativa que regula el sistema formador en la República Argentina, podemos leer en la Resolución 24 del Consejo Federal de Educación, que la nueva estructura curricular propuesta para los Institutos Superiores de Formación docente de todo el país contempla 3 campos de conocimientos:

- La Formación general
- La Formación específica
- La Formación en la práctica profesional

La mayoría de los profesorados no universitarios ya han adoptado estas características, que fortalece la propuesta para el desempeño profesional docente.

Por otro lado, en los últimos años se han fortalecido las políticas inclusivas. En el marco normativo de las resoluciones del Consejo Federal destacamos la 174, denominada "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación", y algunas específicas destinadas a nivel secundario, con el fin de garantizar la obligatoriedad que establece la Ley de Educación Nacional del 2006.

Atendiendo a esta situación resulta necesario que nuestros futuros egresados cuenten con las herramientas pedagógico didácticas que requiere la ocasión para poder acompañar los procesos formativos de sus alumnos, esto quizás implique revisar la propuesta formativa de los profesorados.

Pensando desde este contexto, la propuesta curricular de nuestro profesorado nos plantea un desafío: en breve tiempo, desde pocos espacios curriculares, contribuir a generar y fortalecer las estrategias pedagógicas de los futuros profesores.

Aspectos metodológicos de la autoevaluación

Desplegamos nuestras prácticas en un dispositivo que tiene por finalidad lograr objetivos específicos, más o menos explícitos: aprender, enseñar, controlar, vigilar, transformar, recrear, repetir; para ello se organizan experiencias formativas a través de situaciones experimentales estando centradas en la narración e interacción entre los actores.

Clásicamente la evaluación fue considerada una herramienta de control y selección. El acento se colocaba en la concreción de productos predeterminados independientemente de la singularidad del grupo y de los docentes involucrados. Evaluación sumativa: centrada en resultados observables y predecibles.

En este sentido, Santos Guerra (1999) se detiene en las que considera paradojas acerca de la evaluación, es llamativo, que, como señala el autor “Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno”. (p374) La autoevaluación podría considerarse un recurso para sortear este aspecto.

La materia Teorías del Aprendizaje del Adolescente, el Joven y el Adulto, privilegia a través de sus prácticas una Evaluación formativa, que analiza los procesos desplegados por los estudiantes, así como el recorrido propuesto y las estrategias utilizadas por los docentes a lo largo del cuatrimestre.

H.Gardner hace referencia a “evaluaciones auténticas”, serían aquellas que parten de la observación y auto observación crítica de las prácticas, luego las registra o documenta y finalmente analiza las sensaciones vivenciadas por el proceso vehiculado.

En ambas modalidades la observación y la auto observación se presentan como un eje transversales, atravesando todas las prácticas esto posibilita reflexionar sobre la relevancia de la planificación, el intercambio y las experiencias previas así como sobre la profesión docente y su quehacer diario en el aula. De esta manera se analizan estereotipos y exploran experiencias que permiten construir nuevas apreciaciones y sentidos.

Desde esta perspectiva, consideramos relevante revisar nuestras prácticas para fortalecer la enseñanza y contribuir a la formación pedagógica, siendo fundamental para ello llevar adelante un proceso de autoevaluación crítico y permanente.

Podemos definir la autoevaluación docente como “aquel proceso donde es el profesor el que recoge, interpreta y valora la información relacionada con la práctica personal. Es el profesor quien enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas, eficacia... La autoevaluación del profesor/a es evaluación del profesor por y para el profesor” (Airasian, P. y Gullickson, A., 2000). También entendemos que, como sostiene Santos Guerra (1999) que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional. Este proceso genera en el docente una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza (Camilloni, 1998). El fin de este ejercicio profesional lo aporta Stenhouse (1984) cuando afirma que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los docentes sino la de los docentes al analizar su actividad.

De las variadas herramientas para realizar la autoevaluación docente existentes que podemos revisar en los textos de Fernández, Miguel en “*La profesionalización docente*” y Airasian y Gullickson, en “*Herramientas de autoevaluación del profesorado*” hemos elegido las siguientes para avanzar sobre nuestro propósito:

- Autodescripción diferida
- Rastreo de los procesos de pensamiento y decisión del docente.
- Entrevista posterior.
- Retroalimentación del estudiantado
- Datos sobre la actuación del estudiantado
- Solución de problemas basada en el diálogo.
- Redacción de diarios de registro.

Estas tareas se llevan adelante de manera personal y se comparten en el equipo de cátedra, bajo una serie de condiciones que hacen posible la autoevaluación en confrontación con colegas del equipo, éstas son:

- La cultura de la participación.
- La voluntad política para realizar la autoevaluación docente.

- El compromiso y la participación activa de los miembros de la cátedra durante todo el proceso.
- La presentación de la información a ser analizada.
- El apoyo para el trabajo con la información.
- La utilización de los resultados para organizar propuestas de mejora.

El funcionamiento se da como un grupo operativo, según lo ha definido Enrique J. Pichon-Riviére, “es un conjunto de personas con un objetivo común”, al que se aborda operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se trabaja. Nuestro grupo de trabajo problematiza sus prácticas docentes y tiene como propósito mejorar la enseñanza para fortalecer los aprendizajes de los futuros colegas que en breve tiempo estarán expuestos a situaciones de enseñanza en contextos diferentes a los que han sido formados (obligatoriedad de la escuela secundaria, inclusión educativa, entre otras). Procuramos aprender de nuestros intercambios basados en nuestras experiencias docentes.

Nuestro ejercicio de autoevaluación docente

En un principio fue necesario construir la confianza básica que permita poner en común los aspectos de la práctica que nos preocupaban. Luego fue necesario negociar sentidos en función de construir el problema a analizar. También fue necesario justificar qué problema formaría parte del análisis grupal, cual primero. La negociación de criterios de relevancias, urgencias y otros, que comenzaron a operar en las situaciones de intercambios.

Algunos de los problemas analizados fueron:

- ¿Cómo trabajar con estudiantes reincidentes en la cursada con dificultades que recurrentes?
- ¿Cómo atender a lo específico de la materia (Teorías del Aprendizaje) aportando a la construcción de habilidades docentes de los estudiantes del profesorado?
- ¿Cómo contribuir a construir categorías psicológicas, pedagógicas y didácticas a partir de los variados conocimientos previos de nuestros estudiantes provenientes de diversas carreras sociales?

- ¿Cómo aportar a la reconstrucción de categorías provenientes de otras disciplinas que cobran un sentido diferente en las nuevas disciplinas a abordar?
- ¿Cómo revisar los marcos conceptuales construidos en las licenciaturas a la luz de temas educativos y atender a su especificidad?
- ¿Cómo promover la riqueza de concepciones evitando la dicotomización de conceptualizaciones que llevan a separar entre “lo bueno” y lo malo”?
- ¿Cómo aportar a construir sentidos de inclusión educativa con conciencia de la obligatoriedad de la escuela secundaria, atendiendo a las trayectorias estudiantiles cuando algunos consideran que no todos tienen capacidades para la adquisición de ciertos conocimientos?
- ¿Cómo contrastar discursos progresistas con propuestas de prácticas tradicionales?
- ¿Cómo colaborar para pensar un sistema educativo inclusivo cuando el pensamiento preponderante es que el ámbito de lo no formal es el que posee la fuerza más contundente para el cambio social?

Estos y otros problemas fueron elaborados y abordados por el equipo de la cátedra a partir de los relatos construidos en base a las clases desarrolladas. El aporte de datos para su descripción y posterior análisis nos llevó a redefinir la propuesta, a revisar los propósitos y objetivos, a realizar ajustes en el programa y cronograma de trabajo, etc.

Esta experiencia de autoevaluación permitió sacar a la luz los problemas fundamentales de comprensión de nuestros estudiantes, nuestros problemas de enseñanza y a colaborar entre nosotros en la construcción de estrategias y propuesta que permitieran superar esos problemas formulados.

El ejercicio de autoevaluación nos invitó a revisar nuestros conocimientos docentes de diversos tipos:

- Conocimiento académico, entendemos por tales al conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo o a las ciencias de la educación. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar.
- Saberes basados en la experiencia: nos referimos al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollamos durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se manifiestan como creencias, como principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, orientan la conducta profesional. No poseen un alto grado de organización interna, pertenecen al

conocimiento del "sentido común". Es adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas.

- Conocimiento profesional docente: son a la vez personales y poseen elementos comunes e integran la "cultura del trabajo de la enseñanza" como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes. Retomaríamos en este punto la noción de "habitus" de Bourdieu para señalar que frente a los imprevistos el profesor reacciona con modelos más adaptados a lo largo de la experiencia.
- Rutinas y guiones de acción: Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Se organizan en el ámbito de lo concreto y en contextos muy específicos y se dan por impregnación ambiental. Otra manera de nombrar este tipo de conocimientos lo realiza la autora francesa Chartier (2000) bajo la denominación de "saberes ordinarios" son saberes que orientan la acción, en este caso del docente. Para la autora la acción pedagógica en el aula se basa en esos saberes ordinarios que son invisibles para los propios profesores, y sobre los cuales les es imposible teorizar. Su autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado. Su ámbito de circulación, el de la informalidad de las relaciones entre pares, el de la sala de profesores, el de la transmisión de secretos del oficio, el de la autoridad establecida por el sistema de poder o de contrapoder en cada una de las instituciones. (Finocchio y Pinkasz, 2006). Por su parte, Schön (1987: 35) hace mención a aquellos procesos no lógicos, juicios, decisiones y acciones eficientes que realizan los profesionales de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que siguen. Hace mención a la relevancia de las *teorías en uso*, que son teorías implícitas que gobiernan nuestras prácticas en muchas ocasiones con mayor peso que las *teorías adoptadas*, aquellas que utilizamos para explicar acciones de manera reflexiva incorporadas de manera secundaria.
- Teorías implícitas: Manifiestan las posibles relaciones entre pensar y actuar. Son un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas, ya que no son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta. Suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes.

Algunos avances a partir de la autoevaluación

Pudimos reconocer una evolución en nuestro conocimiento profesional y en nuestras prácticas docentes a partir de esta propuesta de autoevaluación. Podríamos caracterizar esta evolución diciendo que pasamos de un modelo didáctico tradicional de la enseñanza (marcado por la formación académica) a un cuestionamiento de ese modelo y unos intentos de avances hacia un modelo alternativo (a partir de la búsqueda personal y diversas experiencias profesionales) desde donde se relativiza el papel de los contenidos científicos como única fuente del conocimiento escolar. Se dio mayor relevancia a los intereses de profesores y alumnos. *Este modelo o tendencia intenta superar la disociación entre teoría y práctica en la enseñanza, y recuperar una visión de conjunto de los estructurantes del método didáctico sin caer en reduccionismos ni dicotomías.* (Alcalá, 2002)

Confirmamos la importancia de la experiencia profesional como componente principal en la construcción y evolución de nuestro conocimiento docente.

En relación a las rutinas y guiones de acción, pudimos reconocer cierta tendencia en el uso de determinadas estrategias de enseñanza (cuadros, mapas o esquemas conceptuales) y la inclusión de determinados contenidos por preferencias personales.

Reconocimos la necesidad de adaptación a la institución en la cual trabajamos, más basada en la enseñanza de conocimientos académicos. Esto da cuenta de lo dicho por Gimeno Sacristán (1997: 200) en relación con los conocimientos docentes y sus contextos de influencia y desarrollo, para él tanto los contenidos como los procesos de pensamiento del docente, son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas; la "adaptación" que mencionamos se relaciona estrictamente con los condicionamientos institucionales al desarrollo profesional.

Reconocemos tres aspectos fundamentales producto de esta experiencia para la revisión de nuestras prácticas:

- jugó un papel fundamental la práctica docente, en la construcción del conocimiento profesional docente y dentro de éste, para la conformación de nuestras concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje;

- consideramos un condicionante de nuestras concepciones y prácticas, al contexto institucional;
- diferenciamos en la formación inicial: la formación disciplinar y la pedagógica; y reconocemos la importancia de esta última para la resolución de problemas que la realidad nos presenta.

Conclusiones

Parecería, entonces, necesario continuar con auto evaluaciones que nos permitan avanzar en la reflexión sobre las decisiones pedagógicas contextualizadas.

También resulta central analizar los aspectos meta cognitivos de nuestras acciones: ¿qué aprendemos?, ¿cómo lo aprendemos?, ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos? El desarrollo de habilidades meta cognitivas brinda la posibilidad de re estructurar estrategias a partir de nuevos esquemas y formas de interpretar la realidad. En este punto es interesante la afirmación que realiza Anijovich, cuando plantea que: “reflexionar sobre la propia práctica implica reflexionar sobre la propia historia”. Agregaremos que: en ocasiones nos conmueve, genera incomodidad, interpelándonos y reflejándonos un hacer siempre en construcción.

Por último, notamos la necesidad de revisar la propuesta formativa del profesorado a la luz de las nuevas normativas para la formación docente y para la enseñanza secundaria.

Resulta relevante contar con experiencia docente junto al intercambio con colegas para avanzar en concepciones y prácticas.

Algunas preguntas para el intercambio

¿Otras cátedras han observado dificultades de comprensión similares a las relatadas aquí?

¿Cómo opera en el marco regulatorio de la formación en la facultad? (Resoluciones del Consejo Federal y disposiciones de la Dirección de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad)

¿Qué profesores formamos y para qué estudiantes?

¿Qué criterios utilizamos para la autoevaluación?

¿Cómo incide la retroalimentación de la información, en la transformación de nuestras prácticas?

¿Cómo incide el factor tiempo, (personal, grupal, institucional), en el proceso de autoevaluación?

Bibliografía

- Airasian, Peter W. y Gullickson, Arlen R. "Herramientas de autoevaluación del profesorado". Editorial Mensajero. Bilbao. 2000.
- Alcalá, M. T. Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorado. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias. Trabajo Correspondiente al período de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León. 2002.
- Camilloni, Alicia; Celman, S., Litwin, E y Palou de Maté, M. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós, Bs.As., 1998.

- Chartier, A. M. "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação", en Revista Educação e Pesquisa Nº 26, 2, jul/dez, Brasil. 2000.
- Feldman D. ;laies G. F. (2010) Competencias docentes: un marco conceptual para su definición.
- Fernández Pérez, Miguel, La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica, Madrid : Escuela española, 1988.
- Finocchio, S. y Pinkasz, D. "Pedagogía, Política e Intervención Crítica", en FLACSO, Especialización en Currículum y Practicas Escolares, Clase Nº1. 2006.
- Gimeno Sacristán, J. Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo, Buenos Aires: Ideas. 1997.
- Santos Guerra, M. A. 20 paradojas de la formación del alumnado en la Universidad española. En Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). 1999. <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/PARADOJAS.pdf> Visitado: 20/02/2015.
- Schön, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós. (Ed. cast 1992).
- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata. 1984.
- Temas de Psicología, (Entrevista y grupos), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1978.

