

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

# Aprender a enseñar desde la autoevaluación.

Calvet, Mónica Susana.

Cita:

Calvet, Mónica Susana (2006). *Aprender a enseñar desde la autoevaluación. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/265>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/PUu>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA AUTOEVALUACIÓN

Calvet, Monica Susana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar uno de los caminos de reconstrucción conceptual que efectuamos en un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio" realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional del Comahue. Uno de los objetivos de esta investigación fue interpretar el sentido y el lugar que ocupan los procesos autoevaluativos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media. En tal sentido, las narrativas docentes muestran que las temáticas más propicias para la promoción de estos procesos son la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual. Interpretamos que estas temáticas establecen lazos potentes entre ambos procesos sólo si se constituyen, para el docente, en episodios sorprendentes -problemáticos o gratificantes- o en pistas interpretables de la rutina cotidiana de las aulas.

## Palabras clave

Enseñanza Docente Autoevaluación Aprendizaje

## ABSTRACT

### LEARN TO TEACH FROM THE SELF-EVALUATION

This work intends to show one of the roads to conceptual reconstruction that we followed in a study about "Self-evaluation processes High School teachers' practice," carried out in the School of Education in the National Comahue University. One of the objectives of this investigation was to interpret the sense of self-evaluation processes and the place that they occupy in the learning the craft of teaching in the high school level. According to our study of the teachers' narratives, the themes that best promote self-evaluation processes are the educational communication, the students' processes of knowledge construction, teachers' continuing education and the characteristics of the present social context. We interpret that these themes establish powerful ties among both the self-evaluation and the processes of learning the craft of teaching, only if they are experienced, by the teacher, as surprising episodes -problematic or gratifying ones- or as clues to make sense of the classrooms' routine.

## Key words

Teaching Teachers Self-evaluation Learning

Este trabajo pretende mostrar uno de los caminos de reconstrucción conceptual que efectuamos en un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio"[i] realizado en la Universidad Nacional del Comahue. Uno de los objetivos de esta investigación fue interpretar el sentido y el lugar que ocupan los procesos autoevaluativos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media. Es decir, nos preguntamos por las relaciones entre la autoevaluación y los procesos de construcción de conocimiento en los docentes de ese nivel educativo. El presente trabajo muestra algunos de los avances realizados en ese plano análisis.

Desde hace más de una década estamos trabajando en la comprensión de las prácticas de la enseñanza y, específicamente focalizamos las indagaciones en aquellas que son de carácter evaluativo. En ese camino fuimos diferenciando la acreditación de la evaluación y conceptualizamos a esta última como un proceso inherente a la enseñanza que implica emitir juicios de valor tendientes a la acción. Valoraciones y actuaciones que los docentes construyen en contextos sociales, históricos e ideológicos particulares y acordes con marcos axiológicos-epistemológicos específicos ([ii]/ [iii]/ [iv]/ [v]/ [vi]). Bajo estos supuestos, entendemos que si el objeto a evaluar es la propia práctica entonces los juicios de valor asumen el carácter autoevaluativos.

La enseñanza es una práctica en la que se despliegan rutinas organizadas por patrones históricos, sociales, institucionales y subjetivos pero, al mismo tiempo, su dinámica se define por la permanente contradicción y tensión que emerge entre los integrantes y componentes de este sistema de actividad ([vii]). Es por esto que la enseñanza requiere constantes resignificaciones respecto de lo que acontece en el salón de clase y, en tal sentido, es una práctica que promueve procesos reflexivos en quienes la ejercen.

Ahora bien, consideramos que no toda reflexión docente implica aprendizajes genuinamente transformadores de las prácticas de enseñanza. Para ello, es necesaria la puesta en marcha de procesos autoevaluativos que, tal como los entendemos, involucran el cuestionamiento y valoración de la propia actuación -es decir reflexión- como acciones tendientes a su modificación. En este punto surge el interrogante: ¿cómo se lleva a cabo este proceso autoevaluativo y cómo se vincula con el aprendizaje del oficio de enseñar?

## DESARROLLO

Esta interpelación puede encontrar ecos de devolución en Chaiklin y Lave ([viii]) cuando indican que "...la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje" (p. 18).

Respecto de la cotidianeidad, la vida en las aulas se caracteriza por su imprevisibilidad, lo que muestra que la enseñanza nunca puede ser una práctica estática y bien organizada. Es por esto que participar en ella implica someterla a la 'observación y reflexión' de sus contradicciones y tensiones, procesos que según Schön ([ix]) permiten al docente construir problemas sobre los que actuar. Esta construcción es siempre original porque las situaciones en el aula son irrepetibles y porque cada enseñante delimita, comprende y resuelve un problema de acuerdo a sus propios marcos de referencia. Aún así, es posible aceptar que una situación se vuelve problemática para el docente siempre y cuando se escape de su repertorio de

rutinas, conceptos y generalizaciones.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos en torno al aprendizaje, aún con orígenes teóricos diferentes, coinciden notablemente en ubicar a las situaciones conflictivas o problemáticas como motores del aprendizaje de los sujetos. Conceptos tales como conflicto cognitivo, resolución de problemas, negociación de significados, reflexión docente, pensamiento práctico, intuición, entre otros, transparentan una noción de aprendizaje anudada a la superación de conflictos, resolución de problemas o bien a la búsqueda de significaciones de situaciones que irrumpen o quiebran lo esperado.

Cualquiera de estas líneas investigativas asumen compromisos epistemológicos con el constructivismo en un sentido amplio quien, a su vez, se enlaza con perspectivas dialécticas acerca del conocimiento. Castorina y Baquero ([x]) muestran que, más allá de la diversidad de concepciones, el pensamiento dialéctico tiene como mínimo común denominador ocuparse del movimiento y el dinamismo provocado por tensiones -en muchos casos oposiciones- que requieren una superación. En ese mismo sentido Bruner([xi]) señala que "... la narrativa, en todas sus formas, es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo "no hay historia". El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. El tipo de un relato lo marca tanto la situación descrita como su resolución" (p.32).

En esta línea argumental, podemos entender que las situaciones que los docentes interpretan como problemas de la práctica constituyen un punto de inicio para la reflexión y cuestionamiento de su enseñanza, es decir que están involucrados en los procesos autoevaluativos y, al mismo tiempo son promotores de aprendizajes del oficio de enseñar.

Con este soporte referencial encauzamos los primeros análisis del material empírico hacia la identificación de los problemas y las acciones que los docentes reconocen en sus prácticas. Así, reconocimos que las situaciones problemáticas o contradictorias de la práctica son constitutivas de la autoevaluación porque incitan a la reflexión y transformación de las actuaciones docentes y, por ello, las interpretamos como plataformas del aprendizaje del oficio.

En ese trabajo identificamos tramas problemáticas que aluden recurrentemente a cuatro temáticas centrales: la comunicación didáctica, la lógica de apropiación y construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la propia formación docente y los condicionamientos del contexto social actual.

No obstante esto, las expresiones docentes muestran que cada una de estas temáticas porta significaciones que trascienden la condición de problemáticas a resolver. Fue por esta razón que nuestro proceso investigativo debió emprender un importante trabajo de revisiones y redefiniciones conceptuales en función de comprender la naturaleza de estos significados docentes.

Así, en primer lugar, debimos revisar la noción de problemas de la práctica docente que inicialmente entendimos, tal lo explicitado anteriormente, como situaciones privilegiadas para la promoción de los procesos autoevaluativos y de los aprendizajes del oficio de enseñar. Pese a que este privilegio parecía evidente en los datos empíricos, las expresiones de los docentes también aludían a otras situaciones, de carácter "no problemático" y que, aún así, eran fuentes potentes para la promoción de aquellos procesos.

Fue por ello que consideramos al concepto de incidentes críticos propuesto por Brookfield([xii]) como una herramienta conceptual más apropiada para comprender e interpretar las expresiones de los docentes entrevistados. Este autor, en sus estudios sobre reflexión docente, expresa que un incidente crítico es "...un evento que puede ser llamado a conciencia fácil y rápidamente porque es recordado vívidamente. Consideramos a los eventos críticos significativos porque son

*inesperados -nos toman por sorpresa- a veces son experiencias maravillosos o agradables, otras desmoralizantes y, frecuentemente, una mezcla de ambos"*[xiii] (p.23). Mientras que las acciones prácticas las entendimos como resoluciones expertas de los docentes frente a una problemática específica de su campo disciplinar o de la enseñanza de este campo y, al mismo tiempo, como compromisos subjetivos y éticos con la complejidad de su práctica.

En efecto, advertimos que algunas narraciones autoevaluativas de los docentes se focalizan en aspectos de la práctica que aluden a episodios altamente gratificantes porque brindan al docente valoraciones, agradecimientos y reconocimientos positivos respecto de sus actuaciones. Interpretamos que estos episodios promueven procesos autoevaluativos dado que permiten a los profesores identificar y reflexionar en torno a sus "buenas prácticas" y, al mismo tiempo, tomar conciencia acerca de las actuaciones que posibilitaron el logro o cumplimiento de sus propósitos.

Por ello, las acciones prácticas no son sólo resoluciones docentes a problemas o tensiones de su práctica sino también acciones metacognitivas, tanto en la dimensión del conocimiento como del control de la propia cognición ([xiv]). Es decir, el docente puede hacer conciente cuál es el alcance que tienen sus prácticas y cuáles fueron los procesos y condiciones que permitieron esos logros.

Es importante resaltar que esta toma de conciencia no parece surgir espontáneamente, sino que es inducida por otros sujetos integrantes de la comunidad de prácticas de la enseñanza. Implícita o explícitamente, alumnos, colegas o padres sitúan en un lugar de importancia y mérito ciertas actuaciones del docente poniendo en evidencia las huellas de una práctica que pervive en otros y que el profesor recupera para potenciarlas. Conceptualizar la autoevaluación como un proceso dialéctico entre incidentes críticos y acciones prácticas nos permitió entender que el aprendizaje del oficio docente se construye participando en las aulas en la delimitación y resolución de problemas específicos de su práctica y, también, en la toma de conciencia del valor moral y epistémico de sus enseñanzas.

Si bien aceptamos que este entramado conceptual fue fecundo para comprender ciertas relaciones entre procesos autoevaluativos y aprendizaje docente, al mismo tiempo reconocemos que algunos de nuestros datos mostraron que era un andamio teórico con fragilidades. Fueron estas debilidades la que nos impulsaron, nuevamente, a reconstruir nuestros referentes conceptuales.

En tal sentido, advertimos que la condición de situación o evento sorpresivo e inusual que comparten el concepto de problema y el concepto de incidente crítico no nos permitía interpretar procesos que los docentes sistemáticamente expresaban como sustantivos en sus autoevaluaciones.

Estas alusiones señalan particularidades de sus prácticas que tienen la condición de permanentes, constantes y/o rutinarias. Esto es, muestran que no es sólo aquello que sorprende y quiebra lo canónico -problemático o gratificante- propicia la autoevaluación docente y el aprendizaje del oficio de enseñar.

Los datos de nuestra investigación dan cuenta que es imprescindible recuperar procesos que son habituales y reiterados en las aulas para comprender algunas de las vinculaciones que indagamos. Es decir, reconocer que lo usual también forma parte del núcleo temático de las autoevaluaciones docentes nos guía a reconsiderar los componentes que intervienen en construcción del oficio de enseñar.

En efecto, el aprendizaje de esta práctica parece nutrirse de detalles y sutilezas cotidianas, problemáticas o gratificantes, que generalmente se inscriben como aprendizajes implícitos y que, por esta misma razón, son de difícil acceso a la conciencia del docente y a la investigación ([xv]).

Aún así, pudimos distinguir que el docente aprende a enseñar en la cotidianeidad de las aulas y de aquello que pertenece a su dinámica habitual. Lo hace en el reconocimiento de mínimos

indicios que le permiten evaluar la pertinencia de sus actuaciones y, desde allí, generar transformaciones inmediatas y/o a posteriori de esa práctica. Es decir el docente busca pistas para consolidar, corregir u optimizar sus prácticas y, en tal sentido, creemos que esto es autoevaluarse para aprender el oficio.

En relación con este foco interpretativo, también los datos muestran que las temáticas más propicias para la promoción de estos procesos son la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual.

### A MODO DE SÍNTESIS

Entendemos que las temáticas a las que aluden los docentes se transforman en auténticos guiones autoevaluativos para el aprendizaje del oficio en tanto y en cuanto generen problemas que demandan resoluciones novedosas, propicien gratificaciones que habiliten a la toma de conciencia de buenas prácticas y/o dejen rastros interpretables para transformar la rutina de enseñar. Es decir que la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual no parecen constituirse en aislables categorías de análisis para nuestra investigación, sino en "personajes" que cambian de valor y posición según el escenario en que se desplieguen las narrativas autoevaluativas.

Consideramos que este camino de reconstrucción conceptual en función de los datos empíricos nos permitió enriquecer nuestra comprensión acerca de algunos de los procesos que estructuran las prácticas de la enseñanza en el nivel medio, cuales son la autoevaluación y el aprendizaje docente. Queremos reafirmar además que la dinámica relacional de la autoevaluación evidencia que el aprendizaje del oficio de enseñar no puede interpretarse como una producción estrictamente subjetiva y personal. Por el contrario, obliga a entenderlo como un sistema de construcciones situado en una comunidad de prácticas específicas: las prácticas de la enseñanza.

[xii] Brookfield, S. (1997): "Assessing Critical Thinking". En *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 75, pg. 17-26.

[xiii] Traducción propia.

[xiv] Mateos, M (2001): *Metacognición y Educación*. Bs. As.: Aique.

[xv] Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu.

---

### NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

[i] Proyecto de investigación dirigido por la Mg. Carmen Palou de Maté. Subsidiado por la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue. Período 2002-2005.

[ii] Palou de Mate, M. (1998): La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Bs. As.: Paidós.

[iii] Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L (1999). *La evaluación en la buena enseñanza*. En Revista Ethos Educativo 20, pp 9-19. México.

[iv] (2001). *Evaluar para enseñar en el salón de clase*. En Revista Actas Pedagógicas. Año 2, pp. 130-138. F.C.E. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

[v] Palou de Mate, M. (2001): Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En Palou de Maté, M, De Pascuale, R, Herrera, M y Pastor, L.: *Enseñar y evaluar*. Bs. As. Geema, Grupo Editor Multimedial

[vi] Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Argentina. Edit. Publifadecs Universidad Nacional del Comahue.

[vii] Cole, M. y Engeström, Y. (1993): "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu.

[viii] Chaiklin y Lave, J 2001 (Comps.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.

[ix] Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Bs. As.: Paidós.

[x] Castorina, J. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y Psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As.: Amorrortu.

[xi] Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.